

ANA PAOLA SGANDERLA

**A PSICOLOGÍA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL
BRASILEIRO: A Defesa de uma Base Científica da Organização Escolar**

FLORIANÓPOLIS-SC

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ANA PAOLA SGANDERLA

**A PSICOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL
BRASILEIRO: A Defesa de uma Base Científica da Organização Escolar**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação na linha de
Pesquisa Infância e Educação
da Universidade Federal de
Santa Catarina, como
requisito parcial a obtenção
do título de Mestre em
Educação.**

**Orientadora: Diana Carvalho
de Carvalho**

FLORIANÓPOLIS, OUTUBRO DE 2007.

Dedicatória

A Deus, principio de tudo.

Ao meu amado marido Marcelo, pelo apoio incondicional e por alegrar meus dias.

Aos meus pais Inês e José, exemplos de perseverança, por me ensinarem a dar asas aos sonhos e ir atrás de cada um deles.

A minha orientadora Diana, pelo respeito a minhas idéias e pelo carinho em apontar minhas dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores e Funcionários Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa pelo profissionalismo e receptividade.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pelo um ano de bolsa concedida.

As minhas queridas colegas educadoras e ao meu colega educador da linha Educação e Infância, pelas trocas no decorrer do primeiro ano do mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Escola por modificarem minhas idéias sobre a infância me propiciando questionar as aparências.

A professora Ione do Valle, pelas pontuações no texto de qualificação e por me ensinar sobre Pierre Bourdieu.

A professora Maria das Dores Daros, por aumentar ainda mais minha paixão pela História e pelas sugestões na qualificação.

Ao professor Odair Sass, pelas importantes reflexões.

A Geraldina, pelas correções.

A minha sogra Nelsi, pelo carinho em todos os momentos.

Ao meu irmão Marcos Vinicius, pela alegria.

A minha tia Neuza, pelos muitos livros que me deu e por despertar em mim o amor pela educação.

A minha amiga Silvia, pelos muitos momentos, idéias, sentimentos compartilhados.

A minha amiga Bárbara, por ter me possibilitado o acesso a materiais essenciais a essa pesquisa.

Ao nosso afilhado Lucca, pela felicidade de sua chegada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	7
RESUMO	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1- A Psicologia e a Constituição do campo educacional brasileiro.....	20
CAPÍTULO 2- Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre Psicologia e Educação no Brasil	43
1.Formação Profissional.....	44
2.Atuação de Lourenço Filho na Formação de Professores e como psicólogo experimental	49
3. Cientificidade da Psicologia	53
CAPÍTULO 3- A disciplina de Psicologia na formação de professores nas décadas de 1930 e 1940.....	60
CAPÍTULO 4- Testes ABC: a defesa de uma base científica da organização escolar	84
1. Testes ABC de Lourenço Filho: um instrumento eficiente para a organização da prática escolar	87
2.Testes ABC de Lourenço Filho e o campo científico da Psicologia	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
FONTES	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nomenclatura da disciplina de Psicologia nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, entre os anos de 1911 e 1939.....	63
Quadro 2: Circular de 1935 emitida pela Secretaria de Interior, em que constam títulos de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira.....	66
Quadro 3: Programa da disciplina de Psicologia Educacional (1937) da Escola Normal Superior Vocacional	68
Quadro 4: Programa da Disciplina de Psicologia Educacional (1939) do Instituto de Educação de Florianópolis.....	74
Quadro 5. Instruções para aplicação e avaliação dos Testes ABC.....	88

RESUMO

A presente pesquisa analisou como as idéias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científica e materializadas no Teste ABC, contribuíram na constituição do campo educacional brasileiro, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar. Para tanto, utilizamos o conceito de campo social de Pierre Bourdieu como fundamento para a análise da constituição do campo educacional brasileiro, bem como a contribuição dos diferentes campos científicos que nele intervieram, especialmente a Psicologia. Para a discussão do campo educacional brasileiro do início do século XX, optamos por considerar as instituições, os agentes, as práticas e os produtos que compõem esse campo. Destacamos Lourenço Filho como um agente central na constituição deste campo e na construção do campo científico da Psicologia. E entre suas produções debateremos os Testes ABC *Para Verificação da Maturidade Necessária à Aprendizagem da Leitura e Escrita* de Lourenço Filho (1934) que foram amplamente utilizados nas escolas públicas brasileiras para selecionar e classificar as crianças quanto a maturidade para a alfabetização, tendo em vista uma questão prática da educação: o elevado nível de repetência dos estudantes nos primeiros anos. Em Santa Catarina, no início século XX, os Testes ABC foram a única bibliografia comum na biblioteca de duas escolas de orientações teóricas e ideológicas distintas: o Instituto de Educação de Florianópolis, reduto dos renovadores liberais que veiculavam os conhecimentos da escola nova e o Colégio Coração de Jesus, escola de orientação católica. Os Testes ABC se afirmam como um importante produto do campo educacional, aceito por educadores de diferentes perspectivas teóricas e que representa um instrumento científico de organização da prática pedagógica.

Palavras-chaves: campo educacional, Psicologia da Educação, Lourenço Filho, Testes ABC

ABSTRACT

To present research it analyzed as Lourenço Filho's ideas regarding the Psychology informs and materialized in the Testes ABC, they contributed in the constitution of the Brazilian education field, especially in relation to the teachers' formation and to the organization of the school practice. For so much, we used the concept of social field of Pierre Bourdieu as foundation for the analysis of the constitution of the Brazilian education field, as well as the contribution of the different scientific fields that in him they intervened, especially the Psychology. For the discussion of the field education Brazilian of the I begin of the century XX, we opted to consider the institutions, the agents, the practices and the products that compose that field. We detached Lourenço Filho as a central agent in the constitution of this field and in the construction of the field I inform of the Psychology. And among their productions we will debate the Tests ABC for Verificação of the Necessary Maturity to the Learning of the Reading and Writing of Lourenço Filho (1934) that were used thoroughly at the Brazilian public schools to select and to classify the children as the maturity for the literacy, tends in view a practical subject of the education: the high level of the students' repetition in the first years. In Santa Catarina, in I begin him/it century XX, the Testes ABC were the only common bibliography in the library of two schools of theoretical and ideological orientations different: the Institute of Education of Florianópolis, stronghold of the renovating ones liberal that you/they transmitted the knowledge of the new school and Scholl Coração of Jesus, school of Catholic orientation. The Testes ABC are affirmed as an important product of the education field, I accept for educators of different theoretical perspectives and that it represents an instrument inform of organization of the he/she practices pedagogic.

Word-key: education field, Psychology of the Education, Lourenço Filho, Testes ABC

INTRODUÇÃO

*O que Nós Vemos*¹

*O que nós vemos das cousas são as cousas.
Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?
Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma seqüestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores.
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.*

O poema acima de Alberto Caeiro (um dos pseudônimos de Fernando Pessoa) reflete muito do que esperamos quando buscamos um aprofundamento de nossas idéias, um desaprender constante, uma redefinição. A liberdade de nossas idéias está vinculada ao buscar, ao não se contentar com o previsível, com o definido, a indagar mesmo que as respostas sejam aparentemente óbvias, colocar sob suspeita aquilo que é natural e a que estamos acostumados. Significa um outro modo de ver e pensar a realidade, um modo que exige uma reflexão constante e cuidadosa sobre coisas

Poesia de: Alberto Caeiro. <http://www.secret.com.br/jpoesia/alberr.html>. Acesso em agosto 2005

aparentemente sem importância ligadas às práticas cotidianas. Esse é um conhecimento que quando se constrói já não pertence exclusivamente a nós, ao mesmo tempo que depende do muito que já foi desenvolvido por outros. Podemos fazer uma aproximação das reflexões sobre esse poema com a trajetória da realização de um projeto de pesquisa.

A decisão por um objeto de investigação na pesquisa não pode ser resumida simplesmente ao momento de entrada em um curso de Mestrado; ao contrário, ela reflete uma história do pesquisador que vem talhada por uma série de percepções e constatações. Com isso, apresento-me, como sobrinha de professoras e aluna de um curso de formação de professores e como profissional de Psicologia recentemente graduada e bolsista de iniciação científica, que pesquisou sobre a interação professor-criança em diferentes instituições de educação infantil do município de Itajaí-SC. Dessa forma, a preocupação com as questões da educação sempre esteve presente em minha trajetória. Por vezes, essa preocupação aparecia de um modo informal e familiar; em outras, isto se traduzia em questões teóricas e ações intencionais voltadas à compreensão desse processo humano.

Ingressar em um Programa de Pós-Graduação significou a possibilidade de aprofundar teoricamente questões que muitas vezes passavam despercebidas na prática como aluna e como profissional, bem como a oportunidade de dar continuidade às pesquisas realizadas na interface das áreas de Psicologia e Educação, já iniciadas na experiência de bolsista de iniciação científica. Assim, a escolha pelo Mestrado em Educação foi motivada pela busca de um arcabouço teórico que a graduação em sua curta duração e por sua multiplicidade de conteúdos não alcançou contemplar.

Neste percurso da Pós-Graduação, muitos foram os desafios a serem transpostos, especialmente aqueles ligados ao aprofundamento dos conhecimentos na área da Educação. Se, por um lado, o curso proporcionou-me o contato com autores e leituras que desconhecia, por outro, ampliou o modo de olhar a relação entre esses dois campos de conhecimento, indo além das questões específicas da relação professor-criança na educação infantil. Na verdade, descortinaram-se para mim novas possibilidades de pensar diferentes

objetos que poderiam ser pesquisados na intersecção entre Psicologia e Educação.

Nesse cenário de múltiplas possibilidades e inúmeras dúvidas, uma disciplina em especial ofereceu condições de melhor compreender a relação entre Psicologia e Educação e modificou, sobremaneira, as idéias que eu possuía sobre ambas. A participação no seminário especial: A SOCIOLOGIA E A PSICOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: 1920-1940, cursado no segundo semestre de 2005, proporcionou o estudo do momento histórico em que se efetivou a constituição do campo educacional brasileiro, especialmente os anos de 1920 a 1940, tendo por objetivo compreender como a Psicologia e a Sociologia participaram e contribuíram com esse processo. Esse seminário também permitiu o contato com diferentes intelectuais ligados a esse campo, entre os quais destaco Lourenço Filho, um dos responsáveis pela consolidação dos laços entre a ciência psicológica e o pensamento educacional que se desencadeou no país no início do século XX.

Ingressar no mestrado em Educação, mais especificamente na linha de pesquisa Educação e Infância, possibilitou-me ampliar o olhar sobre temas como infância e criança com base em uma perspectiva sociológica, já que, até então, tinha como referência central os autores da Psicologia. Do mesmo modo, participar do GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE) permitiu direcionar os estudos e debates sobre as bases históricas e sociais das relações entre infância, educação e escola.

As leituras e discussões realizadas nesses diferentes espaços proporcionados pelo Programa de Pós-Graduação descortinaram um campo de conhecimentos atrativo e profícuo para investigar as relações entre Psicologia e Educação, especialmente no que tange à formação de professores, tendo em vista que a Psicologia serviu como disciplina-base nos cursos que se destinavam a tal fim, no início do século XX, período que aqui nos interessa.

Do ponto de vista da história da Psicologia, vários autores que têm se dedicado à recuperação da trajetória dessa ciência no País indicam a

importância dos educadores, juntamente com os médicos e os engenheiros nesse processo. Cabe destacar Pessotti (1975), Massimi (1987), Massimi e Guedes (2004), Guedes (1998), Guedes e Campos (1999) e Antunes (2005). Vale a pena salientar que a primeira tentativa de sistematizar a história da Psicologia no Brasil foi realizada por Lourenço Filho, em 1955, numa publicação organizada por Fernando de Azevedo sobre as ciências no Brasil e re-editada em 1994 (Lourenço Filho, 1994).

Tais estudos evidenciam que a Psicologia é uma das ciências que participaram da constituição do pensamento educacional brasileiro desde o início do século XX. No entanto, é apenas a partir do início da década de 1980 que essa relação começa a ser examinada sob bases mais críticas. Em 1981 é publicado o livro de Maria Helena Souza Patto intitulado *Introdução à Psicologia Escolar*, em que a autora realiza uma crítica contundente à atuação do psicólogo na realidade escolar, fundamentado em uma "(...) visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra" (Patto, 1983, p.2). Ao apresentar ao estudante e ao profissional em psicologia escolar uma série de textos de diferentes autores das ciências sociais que se afastam de uma visão estritamente técnica de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, a autora objetiva oferecer condições para "(...) uma profunda compreensão das relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista" (Patto, 1983, p.2).

Essa crítica adquire maior consistência em 1984, ano em que a autora publica *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Nessa segunda obra, Patto recupera a história da sociedade brasileira e do sistema de ensino escolar como pano de fundo para compreender o modelo de ciência psicológica que se legitima. O contexto de redemocratização do país permite, naquele momento, o acesso e o estudo de autores até então pouco conhecidos, bem como o estabelecimento de profundos questionamentos e debates sobre a realidade educacional brasileira. É nesse contexto que as obras de Maria Helena Patto alcançam repercussão. Mesmo usando como referência central de seus estudos L. Althusser, outro autor fundamental utilizado por Patto (1984) para analisar a relação escola-sociedade foi Pierre Bourdieu; por meio de sua teoria seria possível questionar o óbvio, o imposto, o

arbitrário na educação. Segundo Bourdieu (1972,p.199), apud Patto (1984,p.54), “ os atos aparentemente mais insignificantes da vida cotidiana, os atos que a educação e as estratégias de inculcação reduzem ao estado de automatismo, são princípios mais fundamentais de um arbitrário cultural e de uma ordem política que se impõem segundo a modalidade do evidente.”

Para Patto (1983), as análises de Bourdieu sobre como a sociedade incide no indivíduo e em sua prática e de como o conceito de ideologia se materializa no fazer humano são importantes para esclarecer a microfísica do poder na instituição escolar. Neste sentido, Bourdieu defendia que a educação estava longe de ser um mecanismo social neutro e imparcial de transmissão de conhecimento acumulado pelas gerações anteriores para as gerações seguintes, o sistema educacional numa sociedade complexa como a de classes, agia na intenção de cristalizar a estrutura social vigente, por intermédio da reprodução cultural.

Entender como a Psicologia contribuía nesse processo educacional era um caminho, proposto por Patto, que exigia o exame da história da Educação. Desse modo, foi, para mim, muito proveitoso relacionar os conhecimentos oriundos das produções em história da Psicologia com as discussões realizadas sobre a história da Educação brasileira, especialmente no momento em que essas duas áreas se entrelaçam: os anos iniciais do século XX.

Entre os estudos de História da Educação que contribuíram para compreender a constituição do campo educacional brasileiro no início do século XX, podemos destacar os de Miceli (1979) e Pecáut (1990). Ambos os autores discutem como a intelectualidade brasileira participou do contexto político e social daquele período, especialmente nos processos de produção e veiculação de um discurso educacional adequado ao ideal de construir uma nação moderna, tendo a ciência como fundamento de sua ação. O aporte teórico que fundamenta esses autores são as idéias de Pierre Bourdieu sobre a teoria dos campos sociais.

Segundo Vale (2007), as questões que permearam a obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) estão relacionadas ao desvelamento dos mecanismos

educacionais, culturais, sociais e simbólicos de dominação. Entre os conceitos centrais desenvolvidos por esse autor, Vale (2007) identifica os seguintes: *habitus*; *hexis corporal*; campo; capital; poder simbólico; violência simbólica; distinção; legitimidade; socialização; reprodução.

Para Bourdieu o campo – conceito que aqui nos interessa de perto - é um espaço relacional, um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social que produz suas próprias leis e em que diferentes idéias estão em luta, ou seja, o campo caracteriza-se como um espaço de disputas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições que variam de acordo com o capital que cada agente possui dentro do campo. Ocorre então que, quanto mais os agentes aumentam seu capital, mais têm o poder de administrar e manter sua posição:

O espaço social é composto por uma pluralidade de campos relativamente autônomos; cada um desses campos define suas maneiras específicas de dominação e estabelece suas próprias regras: campo cultural (sistema de classificação que oferece aos agentes a oportunidade de colocar em prática suas estratégias de distinção), campo de poder (espaços de força onde os indivíduos agem em função de suas respectivas posições, como num jogo de xadrez), campo político (onde predomina o “ilusionismo democrático”: as classes dominantes têm o monopólio da política, enquanto os dominados tendem a se considerar incompetentes, delegando seu poder de decisão e se auto-excluindo) (VALE, 2007, P128)

Bourdieu avalia a potencialidade desse conceito:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2001, P. 69)

Discorrendo especificamente sobre o campo científico, Bourdieu publica um artigo, em 1976, em que afirma:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da

competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU. APUD ORTIZ, 1983, P. 122-123).

Tendo como referência tais idéias desenvolvidas por Bourdieu, é possível formular outros questionamentos, além daqueles já explicitados por Patto: qual a compreensão de ciência que se tornou dominante no momento da constituição do campo educacional brasileiro? Como a Psicologia contribuiu nesse processo de instituição de uma legitimidade científica com relação a determinados conceitos acerca do processo de escolarização, das crianças que aprendiam e dos professores que ensinavam? Como podemos compreender a perpetuação dessas idéias no pensamento educacional brasileiro da atualidade²?

Assim, consideramos muito proveitoso para o presente trabalho utilizar o conceito de campo social como fundamento para a análise da constituição do campo educacional brasileiro, bem como a contribuição dos diferentes campos científicos que nele intervieram, especialmente a Psicologia. Para a discussão do campo educacional brasileiro do início do século XX, optei por considerar as instituições, os agentes, as práticas e os produtos que compõem esse campo.

Entre as Instituições encarregadas da produção e disseminação dos conhecimentos que contribuíram para a constituição do campo educacional brasileiro destacam-se: a Associação Brasileira de Educação, corporação que congregava diferentes profissionais que discutiam temas relacionados à educação (1924); a Escola Normal da Praça em São Paulo, espaço de formação de professores exemplo no País e que foi pioneira na implantação de um Laboratório de Psicologia Educacional (1914), aglutinando profissionais como: Sampaio Doria, Lourenço Filho; o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) que se destinava a pesquisas nas áreas de Educação, Psicologia . Em Santa Catarina, local em que se realiza esta pesquisa, cabe destacar o Instituto de Educação de Florianópolis (1892), escola de referência na formação de professores e nas discussões educacionais nesse Estado.

² Sobre esse assunto verificar os estudos de Carvalho (2000 e 2003)

O campo educacional foi um espaço de luta de diferentes agentes pelo monopólio da educação. Nas lutas para demarcação do campo educacional brasileiro aparecem dois grupos distintos: os educadores católicos e os renovadores liberais. Os primeiros empreenderam uma luta contra o ensino leigo, pois visavam à introdução e à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e ao não-controle da educação pelo Estado, já os segundos lutavam para uma educação pública e laica e se utilizavam dos conhecimentos da Escola Nova, amplamente discutidos por Lourenço Filho.

Nesse cenário, Lourenço Filho destaca-se como um agente central na constituição do campo educacional brasileiro e na construção do campo científico da Psicologia. Suas produções foram propagadoras dos conhecimentos da Escola Nova que se baseava em ciências como: Biologia, Sociologia e a Psicologia. Essa é a razão pela qual o estudo de suas idéias é o escopo central desta pesquisa, conforme abaixo detalharei.

Os conhecimentos científicos amplamente incorporados à Educação teriam como meta a construção de novas práticas educacionais visando uma maior adaptação da criança ao meio social e às demandas econômicas e sociais do Brasil nos anos 1930. Para compreender o desenvolvimento desse processo, considere os estudos realizados sobre a história da formação de professores em Santa Catarina. Encontrei nos Testes ABC *Para Verificação da Maturidade Necessária à Aprendizagem da Leitura e Escrita* de Lourenço Filho (1933) um exemplo de um produto que encontrou um ponto de convergência entre diferentes instituições, agentes, práticas.

Os Testes ABC foram amplamente utilizados nas escolas públicas brasileiras para selecionar e classificar as crianças que tinham maturidade para a alfabetização, tendo em vista uma questão prática da educação: o elevado nível de repetência dos estudantes nos primeiros anos escolares. Lourenço Filho adquiriu notoriedade no campo educacional nacional e no campo científico mundial da Psicologia com esses testes. No entanto, foi além, por adequar seu produto a uma visão mais ampla de sociedade que buscava fundamentos científicos para uma eficiente organização da prática escolar. Dessa forma, seria possível conhecer as diferenças individuais das crianças,

anteriormente ao processo de instrução e configurar o espaço escolar de maneira a contemplar os níveis de maturidade para a alfabetização.

Um dado que confirma a notoriedade dos Testes ABC como produto do campo educacional e da importância dos conhecimentos do campo científico da Psicologia na educação é o de ser a única bibliografia comum na biblioteca de duas escolas de orientações distintas em Santa Catarina: o Instituto de Educação de Florianópolis, reduto dos renovadores liberais e o Colégio Coração de Jesus, escola de orientação católica.

É com base nesse contexto histórico e teórico que podemos definir o objetivo desta dissertação: **analisar como as idéias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científica e materializadas no Teste ABC, contribuíram na constituição do campo educacional brasileiro, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar.**

Desdobrando ou detalhando esse objetivo, chegamos aos objetivos específicos:

- Discutir como a Psicologia, ciência que contribuiu para a formação do campo educacional brasileiro, se constitui no interior desse campo.
- Mapear a atuação de Lourenço Filho como um intelectual pioneiro na introdução e disseminação dos conhecimentos psicológicos no campo educacional brasileiro.
- Investigar como a Psicologia enquanto ciência foi discutida nos cursos de formação de professores em Santa Catarina.
- Debater o significado dos Testes ABC de Lourenço Filho para uma organização escolar, tendo por base os preceitos científicos dominantes na época.

Para alcançar tais objetivos, a dissertação obedeceu à seguinte organização: no primeiro capítulo tratarei da constituição do campo educacional brasileiro, discutindo aspectos ou as implicações práticas presentes em sua

constituição: Intelectualidade influente; estruturação de associações profissionais; formação e profissionalização docente e produção de conhecimentos teóricos e técnicos na área.

No segundo capítulo mapearei a atuação de Lourenço Filho no campo educacional brasileiro como um intelectual pioneiro no estabelecimento da relação entre Psicologia e Educação. Para tanto, discutirei aspectos de sua formação profissional, de sua atuação na formação de professores e como psicólogo experimental, bem como sua contribuição na constituição de uma psicologia científica em âmbito nacional e internacional.

Dando prosseguimento a esta pesquisa, investigarei, no terceiro capítulo, a disciplina de Psicologia Educacional na formação de professores nas décadas de 1930 e 1940 em Santa Catarina, tendo por base os programas de ensino da disciplina de Psicologia Educacional dos anos de 1937 e 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis, buscando estabelecer relações entre os conteúdos ministrados, a bibliografia recomendada e as discussões realizadas no campo científico da Psicologia, na época.

Por fim, no quarto capítulo debatarei os Testes ABC de Lourenço Filho, como exemplo da defesa que se fazia da organização científica da educação, bem como a importância dos conhecimentos psicológicos na construção de instrumentos de medida das diferenças individuais.

CAPÍTULO 1- A PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O objetivo deste primeiro capítulo é discutir a participação da ciência psicológica na formação do campo educacional no Brasil a partir dos anos 1920. Para discutirmos a constituição do campo educacional, tomamos como referência o conceito de campo social de Pierre Bourdieu. Esse conceito é central na obra desse autor, pois vê o campo como um microcosmo no macrocosmo que é a sociedade, entendendo que o social é constituído por diferentes campos. São suas palavras:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004, p.20-21).

Para Bourdieu, os diferentes campos sociais (científico, artístico, educacional, entre outros) existem por interesses específicos de um determinado grupo, que investe economicamente, intelectualmente e psicologicamente para a constituição desses campos. Cada campo possui sua própria lógica, história, interesse, enfim suas próprias especificidades que diferem das dos demais campos sociais e sua estrutura é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, pelo monopólio da autoridade que detém o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo.

Segundo Pereira (1999), os jogos e interesses específicos de cada campo são irreduzíveis aos jogos e interesses dos outros campos, mas a propriedade geral, discernível, é o fato de que todos os campos são espaços de lutas por meio dos quais os agentes do campo mobilizam recursos adequados aos interesses em jogo.

Para que os agentes tenham direito de entrada em um determinado campo necessitam reconhecer seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico. Dessa forma, cada campo tem seu próprio *habitus*, ou seja, um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada e somente os agentes que o incorporam estão em condições de participar do jogo e acreditar em sua importância. (THIRY-CHERQUES,2006)

Feita essa breve conceituação de campo, passemos a particularizar a constituição do campo educacional brasileiro. Situando-nos no Brasil dos anos 1920, observaremos que a educação, inserida num contexto social mais amplo, não passaria imune às transformações pelas quais o país estava passando. Dessa forma, a formação do campo educacional estava relacionada à construção de um projeto de nação, que via na educação a possibilidade de sua consolidação³.

Na formação do campo educacional e para distinção dele dos demais campos sociais a participação de intelectuais influentes nas discussões nacionais foi de suma importância, pois estes trataram a causa da educação como decisiva para o Brasil e buscaram construir uma educação popular brasileira, até então não organizada no País (XAVIER,1999; BRANDÃO,1999).

Autores como Miceli (1979), Pecaue (1990) e Pagni (2000), com base nas idéias de Pierre Bourdieu, assinalam a participação da intelectualidade dos anos 1920 em posições políticas e ideológicas no governo. Afirmam que a participação desses intelectuais legitimava-se no saber científico que possuíam sobre os fenômenos políticos e educacionais, diferenciando-se das elites do período imperial e do início da República, que tinham o poder aliado ao *status quo* e que se legitimavam principalmente via poder econômico.

³ Cabe salientar que o Brasil entre os anos 1920-1940 buscava constituir-se como nação, procurando industrializar-se e adequar-se aos níveis de desenvolvimento das maiores nações do mundo. Com a revolução de 1930 e a instauração do Governo Provisório, chefiado pelo gaúcho Getúlio Vargas, a luta pelo sistema público de educação tornou-se uma bandeira, tendo em vista que esse sistema seria o instrumental necessário à formação dos cidadãos para atender as demandas advindas do avanço tecnológico e do crescimento urbano, que transitavam em meio à reformulação dos pactos oligárquicos e clientelísticos que tradicionalmente marcaram a vida política no Brasil. (Xavier,1999)

Esses intelectuais estavam empenhados na consolidação do Brasil como nação, seja através de sua participação direta na vida política, de suas produções culturais ou da educação. Segundo Xavier (1999), a mobilização dos intelectuais daquele período para inserir-se na esfera estatal teve como consenso a crença no poder da ciência e a ambição de estabelecer uma administração científica da esfera pública, entendendo-se a política como competência técnica, fundada em uma ciência social.

Pecaut evidencia que houve reciprocidade entre os intelectuais e o Estado no que diz respeito a esse movimento, ou seja:

Se os intelectuais aderiram a uma “ ideologia de Estado”, o Estado aderiu a uma ideologia da cultura, que era também a ideologia de um governo “ intelectual” . Além disso, o Estado não conhecia outra expressão da opinião pública exceto a representada pelos intelectuais (PECAUT, 1990, p.73)

Essa intelectualidade viu na educação a possibilidade de incorporar a população brasileira ao processo de construção da nação (como novos cidadãos) e também como uma forma de criar condições de alargamento do mercado cultural (BRANDÃO,1999).

A constituição de um campo educacional como um espaço social específico, implicava que essa intelectualidade trabalhasse de forma a contribuir para a resolução dos problemas educacionais existentes, em várias frentes: estruturação de associações profissionais, na construção de um sistema de ensino, na formação e profissionalização docente e na produção de conhecimentos teóricos e técnicos,

No caso da estruturação de associações profissionais na área de educação, aflorou como expoente a Associação Brasileira de Educação⁴ (ABE), criada em 1924.

Sediada originalmente no Rio de Janeiro, a ABE foi projetada como organização nacional. Seus organizadores esperavam que em cada Estado brasileiro fossem criados núcleos similares ao instalado no distrito federal (...). Embora tenha malogrado o objetivo de organizar os núcleos estaduais, a ABE

⁴ Para uma discussão aprofundada sobre ABE, consultar: Carvalho, M.M.C. A Escola e a República. São Paulo: Brasiliense,1989

consolidou-se como entidade nacional quando, a partir de 1927, passou a promover as projetadas Conferências Nacionais (CARVALHO,1989, p.45).

A centralidade das discussões da ABE estava na remodelação e reestruturação do sistema escolar brasileiro e na criação de um projeto nacional para a educação com base em diferentes conhecimentos técnicos e em torno de temas relacionados a esse campo. A ABE era formada por profissionais com diferenciadas competências técnicas, tais como engenheiros e médicos que, ao lado dos educadores, debatiam as causas educacionais.

Como uma associação que debatia os rumos da educação em nosso País, a ABE foi palco de disputas em seu interior: de um lado, os educadores católicos que até 1930 eram maioria na ABE e, de outro, os Pioneiros da Escola Nova ou renovadores liberais. Com isso, a ABE destacou-se como a principal instância organizada do movimento de renovação da educação brasileira nos anos 1920 (SILVA, 2002).

Com a valorização atribuída à educação nos anos de 1920 como solução dos problemas nacionais - considerando que, nesse período, praticamente 70% da população maior de 15 anos era analfabeta e a taxa de escolarização na faixa entre 5 e 19 anos era de apenas 9% (Romanelli,1970 apud Silva, 2002) - , a criação de um sistema de ensino foi percebida como um valioso recurso de poder, acirrando-se a disputa pelo controle do sistema educacional brasileiro.

Na disputa pela implantação de projetos político-pedagógicos concorrentes, e que não deixavam de ser projetos de reconstrução nacional pela via da educação, os católicos e os pioneiros/ renovadores liberais tinham propostas diferenciadas.(CARVALHO,1999; XAVIER,1999).

O grupo dos educadores católicos era composto pelo laicato intelectual católico, que tinha como seu ponto de referência o Centro Dom Vital de São Paulo. Tendo como meta investir contra as bases agnósticas e laicistas do regime republicano, esse grupo concentrava-se na divulgação da doutrina cristã e de seus preceitos na sociedade e nas diferentes instituições. Para que tal meta fosse possível de ser alcançada, os educadores católicos

empreenderam uma luta contra o ensino leigo e intensificaram as pressões para a introdução e a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, como também pelo não-controle da educação pelo Estado (XAVIER,1999).

O grupo dos renovadores liberais, por sua vez, era formado por intelectuais que detinham cargos técnicos e administrativos no aparelho estatal. Assim como o grupo dos católicos, eram membros da Associação Brasileira de Educação, o grupo dos renovadores foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas de defesa do ensino público brasileiro que se constituíram um ponto de partida para a formação de um aparato legal para a educação no Brasil (XAVIER,1999).

A cisão entre esses dois grupos ocorre, segundo Carvalho (1999), na IV Conferência Nacional de Educação da ABE. O grupo dos católicos, que comandava a ABE desde 1929, organizou a conferência em torno de temas que defendiam a manutenção da dualidade do sistema escolar (escolas públicas e confessionais) e a orientação religiosa. Tais intelectuais não contavam com o questionamento de Nóbrega da Cunha que argüiu o desvio da pauta, ou seja, a não-resposta à principal questão da conferência: a definição das Diretrizes da Educação Popular. Tal questionamento conseguiu remeter a questão para a V Conferência, afinal de contas o pedido para tal resposta vinha avalizado pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Com essa estratégia, o grupo dos renovadores liberais tomou a direção dos trabalhos e assumiu a responsabilidade de redigir um documento para responder a questão solicitada. Nasce, assim, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, amplamente divulgado após a IV Conferência como um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, avalizado por figuras ilustres de nossa elite intelectual⁵.

⁵ Os educadores que ficaram conhecidos como pioneiros, na verdade surgiram de um momento associado à assinatura do manifesto de 1932. Eles não constituíram como às vezes a historiografia pode levar a supor, um grupo articulado organicamente em torno de um trabalho no campo da educação; muitos deles eram jornalistas e professores que foram procurados, em nome de alguns dos principais educadores daquela geração, para apoiarem a campanha de construção de um sistema público de qualidade, de responsabilidade do novo governo instaurado em 1930 (Brandão, 1999).

O Manifesto apresentava a defesa de um sistema único de ensino, público, leigo e gratuito, fortalecendo, dessa forma, os embates dentro do campo educacional entre os renovadores e os católicos que possuíam posições antagônicas nos seguintes aspectos respectivamente: escola única X escola dual; ensino público X particular; ensino leigo X ensino religioso. Além dessas questões, os debates incluíam o campo teórico da Pedagogia, especialmente a discussão da Escola Nova e as novas pedagogias (CARVALHO, 1999; XAVIER, 1999). Esse último autor comenta:

Como todo e qualquer manifesto, seu objetivo intrínseco era gerar repercussão, causar impacto. Ao lançar idéias novas e clarear posições políticas, o Manifesto estimulou o debate educacional fundamentando certas correntes de opinião e procurando neutralizar outras. Nesse sentido, o Manifesto teria introduzido um novo temário ao debate educacional com base na defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da co-educação (XAVIER, 2002, P.30).

Xavier (2002) explica ainda que, ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadãos, independente das diferenças sociais e das diferenças de sexo (co-educação), a Educação Nova buscava ressaltar as diferenças marcadas pelas aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual do público escolar, para, em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social.

Essas diferentes concepções de educação defendidas, de um lado pelos educadores católicos e de outro pelos renovadores, geraram disputas internas no campo educacional brasileiro. É possível aqui partir de uma generalização de Bourdieu (2004, p.29), “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” e aplicá-lo especificamente ao campo educacional brasileiro. As lutas internas no interior desse campo corroboram esse conceito, pois evidenciavam projetos em disputa: a Igreja Católica que queria manter o monopólio sobre a educação brasileira e os renovadores que buscavam a redefinição deste capital tornando a educação pública e laica.

No entanto, mesmo que católicos e renovadores lutassem por diferentes caminhos da educação, ambos tinham em comum, durante a década de 1920, a crença de que pela educação se formaria a nacionalidade do povo, e que eles, como elite intelectual, conduziriam o processo de construção de uma educação popular, mantendo o controle sobre o setor da educação (PAGNI, 2000; CARVALHO, 1999).

O conceito de campo de Bourdieu permite compreender tal consenso compartilhado por grupos distintos dentro de um mesmo campo: ainda que em luta permanente uns contra os outros, os agentes de um campo têm interesse em que ele exista, havendo entre eles uma “cumplicidade objetiva”, acima das lutas que *os opõem*.

As disputas pela construção de um sistema de ensino valorizaram o debate sobre a vocação pública ou privada da educação brasileira, conferindo ao campo educacional certa autonomia diante de outros campos sociais (SILVA, 2002).

As mudanças pretendidas na educação no Brasil para constituição do campo educacional como espaço específico exigiram a formação e profissionalização dos educadores, considerando que, até então, as vagas nessa área eram preenchidas por intelectuais das mais diversas procedências: médicos, engenheiros, bacharéis e políticos (MICELI, 1979; BRANDÃO, 1999).

A formação do profissional para as atividades de ensino passou a ocorrer nos cursos de formação de professores que, a partir dos anos 1920, tornaram-se regulares e sofreram diversas modificações nas suas versões iniciais. Tais modificações foram empreendidas em diferentes Estados do País que se organizavam independentemente, sendo as propostas formuladas por educadores reformadores, já que não existia uma legislação federal que unificasse tais processos. Vejamos o que nos diz Tanuri (2000) a respeito:

Não obstante a ausência de participação federal, registraram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal pólo econômico do país. A atuação dos reformadores paulistas

nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista, tais como: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros (TANURI, 2000, P.68).

Exemplos das várias modificações empreendidas nos cursos de formação de professores foram as ocorridas em Santa Catarina: no ano de 1892 foi realizada a primeira reorganização nesses cursos, com a inclusão das disciplinas de Ciências Físicas e Naturais e de Organização Política do Brasil no currículo; em 1897, Hercílio Luz promoveu nova reformulação salientando a contribuição das escolas normais na formação de professores; em 1911 a reforma educacional encabeçada por Orestes Guimarães então Inspetor Geral de Ensino, reorganizou a Escola Normal e instituiu as Escolas Complementares, introduzindo no curso da Escola Normal os estudos de Pedagogia e Psicologia; além disso houve modificações na escola primária com a criação dos grupos escolares. Em 1919 houve nova reformulação na formação docente em Santa Catarina, a Escola Normal passou a ser de quatro anos e, em 1923, o então governador Hercílio Luz, em consonância com a lei 1.448, reformou novamente o ensino catarinense (DAROS, 2005; NÓBREGA, 2002; CARDOSO, 2002).

No ano de 1935⁶, de acordo com o Decreto-Lei 713, aprovado no governo de Nereu Ramos, houve a transformação das Escolas Normais Catarinenses públicas em Institutos de Educação e exigência de equiparação das escolas Normais privadas. Essa reforma estava intrinsecamente relacionada à implementação de um projeto para a educação brasileira com base na constituição de uma pedagogia científica, amparada na Psicologia, Sociologia e Biologia (DAROS, 2005; SILVA, 2005).

Por força desse Decreto, os Institutos de Educação organizaram-se da seguinte forma : jardim de infância; escola isolada; grupo escolar; escola normal primária de três anos, que preparava os alunos que pretendiam ser

⁶ Essa reforma foi denominada “Reforma Trindade”, em alusão ao seu idealizador que era o Diretor da Instrução Pública em Santa Catarina: Luiz Bezerra da Trindade.

professores na zona rural; escola normal secundária cujo curso de três anos preparava para o magistério; e escola normal superior vocacional de dois anos, que tinha por objetivo o preparo de professores para as diversas modalidades de ensino (SILVA, 2005).

A reforma de 1935 nos cursos de formação de professores em Santa Catarina sofreu, segundo Silva (2005), influência da reforma já realizada por Manoel B. Lourenço Filho em 1931 na cidade de São Paulo, que transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico. Entre os educadores que atuaram na reformulação dos cursos de formação de professores nos diferentes estados, Lourenço Filho foi uma figura muito importante nas reformas de ensino dos estados do Ceará (1923) e de São Paulo (1930).

Tal influência denota que Santa Catarina estava sintonizada com os principais centros urbanos do Brasil dentro de uma política mais ampla de constituição da nossa identidade nacional. Essas mudanças vinham aliadas ao saber científico, que embasou todo um conjunto de ações geradoras de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, especialmente nos cursos de formação de professores (SILVA, DANIEL E DAROS, 2005).

Nessa direção, no ano de 1939, ocorreu uma reorganização dos Institutos de Educação em Santa Catarina, pelo Decreto-Lei n.306, que extinguiu a Escola Normal Superior Vocacional e estabeleceu em seu lugar o Curso Normal com duração de dois anos. Entre os programas de disciplinas revistos naquele momento, um deles foi o de Psicologia Educacional.

Até a segunda metade da década de 1940, as reformas nos cursos de formação de professores eram realizadas em âmbito estadual, sem interferência de leis federais. Em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, cujas diretrizes para implantação desse curso centralizaram-se no governo federal. O Decreto-Lei Federal n.8.530 de 02/01/1946 desdobrou o ensino normal em dois ciclos: o curso de regente de ensino primário (curso normal regional) e o curso de formação de professores primários (DAROS, 2005).

O exposto até aqui permite considerar que o que caracterizava a ação dos educadores profissionais era a luta por uma formação profissional específica, diferenciando-se daqueles intelectuais do início da República que tinham o privilégio de serem oriundos de famílias dirigentes. Nesse novo contexto educacional, os profissionais de extração social modesta conseguem, à custa de seu próprio esforço intelectual e profissional, ocupar cargos a que não teriam acesso em uma conjuntura distinta de funcionamento desse mercado de trabalho especializado. Entre os critérios de legitimidade dos educadores profissionais estava a capacidade de colocarem as questões de educação em termos técnico-científicos (MICELI, 1979).

Xavier (1999) assinala que a demarcação de uma identidade própria pelos profissionais da educação contribuiu para o afastamento da educação em relação aos demais campos da atividade intelectual, imprimindo ao campo educacional uma identidade particular, diferenciada das demais identidades que compunham o campo cultural e intelectual brasileiro.

Para a formação desses profissionais da educação, fazia-se necessária a ampla produção de conhecimentos teóricos e técnicos, em consonância com o projeto de renovação que se buscava para a educação a partir dos anos 1930. Esses novos conhecimentos, por sua vez, originavam-se de ciências como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, e se propunham a fornecer uma base científica para a Pedagogia.

Segundo Leite (1972), os conhecimentos científicos incorporados à educação faziam parte de uma corrente ascendente da ciência nos séculos XVIII e XIX, em escala mundial, que vinha abalizada pelos novos triunfos da ciência aplicada à medicina - haja vista, por exemplo, os trabalhos de Pasteur e Koch - e pela utilização de motores a vapor importantes na redução do trabalho e na possibilidade de transporte. Os métodos da ciência natural, por sua vez, foram transpostos por cientistas e filósofos para o estudo da sociedade, do homem adulto e da criança.

O estudo científico da criança tem sua base na biologia do século XIX e no modelo evolucionista que revolucionou tanto o pensamento biológico, como

o sociológico e o psicológico. Os psicólogos e naturalistas esperavam encontrar nas formas simples aquilo que consideravam complexo no homem adulto, ou seja, obter, por meio do estudo do animal e da criança, uma explicação para o comportamento do adulto. Os psicólogos da criança, aplicando esse princípio, conseguiram integrar o estudo da criança às ciências naturais, o que lhes conferia valor e alcance como trabalho científico (LEITE, 1972).

A denominada psicologia funcional foi fortemente influenciada pelos princípios do modelo evolucionista e serviu de base para as concepções dos primeiros psicólogos da criança europeus e norte-americanos. Para muitos deles, essas idéias evolucionistas significaram a passagem de uma filosofia especulativa para uma psicologia científica (WARDE, 1997).

O estudo da psicologia da criança também decorreu de necessidades práticas, como consequência da escolarização universal que teve início na Europa nos fins do século XIX e começo do século XX. Nesse cenário, ocorre também a intensificação da luta contra o trabalho infantil frente às novas necessidades de uma preparação formal-escolar para o trabalho industrial ascendente. Com a entrada desse público na escola, as questões de inteligência, aprendizagem e das diferenças individuais passam a ser preocupações centrais para psicólogos e pedagogos (LEITE, 1972).

Entre os conhecimentos produzidos no Brasil nos anos 1930, fortemente marcados pelas discussões da psicologia da criança, destaca-se a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho. Lançada em 1930, norteou grande parte da formação de professores no Brasil apresentando um novo entendimento da educação, construída sobre a base científica de três ciências: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais.

Tal publicação causou grande impacto, sendo diversas vezes editada⁷ e traduzida para diferentes línguas em diversos países. Pode ser considerada,

⁷Segundo Monarcha (1997) a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* que integrava a coleção Biblioteca de Educação, também organizada por Lourenço Filho, teve uma tiragem de 57 mil exemplares em 13 edições, entre os anos de 1930-1978. O Conselho Federal de Psicologia e a Universidade do Rio de Janeiro reeditaram o livro no ano de 2002, em homenagem a Lourenço Filho, decorrido um centenário de seu nascimento.

ainda hoje, uma obra clássica do movimento de renovação educacional que ocorria no Brasil entre os anos de 1920-1940 (GREBIM, 2003).

As diferentes edições do referido livro foram revisadas e atualizadas pelo autor em diferentes períodos, o que permitiu a adaptação da obra ao contexto histórico e à evolução dos conhecimentos científicos, ocorridos entre a primeira e a décima terceira edições.

Em 1930, Lourenço Filho definia a Escola Nova como:

Um conjuncto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de applicação da sciencia à technica educativa. Taes tendências nasceram de novas necessidades, sentidas pelo homem, na mudança de civilisação em que nos achamos, e são mais evidentes, sob certos aspectos, nos paizes que mais soffreram, directa ou indirectamente, os efeitos da conflagração européia. Mas a educação nova não deriva apenas da grande guerra. Ella se deve, em grande parte, ao progresso das sciencias biológicas, no ultimo meio século, ao espírito objectivo, introduzido no estudo das sciencias do homem. (LOURENÇO FILHO, 1930, p.68)

No ano de 1978, na última edição em que constam as revisões do autor, ele conceitua a Escola Nova nesses termos:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargam-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos as funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança na vida social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.17).

Entre essas duas edições existe uma diferença de quase cinqüenta anos, período durante o qual o mundo e o pensamento científico sofreram inúmeras mudanças, pois, além das duas guerras mundiais, foram crescentes os processos de industrialização, urbanização e de globalização dos mercados nacionais.

Mesmo que as duas guerras mundiais tenham representado um momento de extremo sofrimento para a humanidade, ainda hoje diferentes pressões agem sobre o homem, infortúnios que, embora não tão visíveis quanto as

guerras, fazem repensar as questões educacionais. Adorno (1995), ao discutir a educação no contexto pós Segunda Guerra Mundial, problematiza a educação para a emancipação do sujeito, entendendo que a emancipação seria a possibilidade de reflexão do sujeito sobre aquilo que lhe é apresentado como natural, questionando a ordem estabelecida e entendendo-a como socialmente determinada. Isso implica questionar, por exemplo, a idéia de que uma formação social que se diga esclarecida conduza necessariamente à emancipação, como é o caso da crença no desenvolvimento científico como motor das melhorias sociais e do progresso, idéias caras ao movimento de renovação educacional.

O movimento da Escola Nova foi *identificado* por Lourenço Filho (2002) desde os últimos anos do século XIX, período em que vários educadores em diferentes países, considerando os novos problemas que em âmbito local ou mesmo internacional estavam sendo enfrentados, tentaram resolvê-los embasados nas descobertas sobre o desenvolvimento infantil. Esse fato permitiu variar os procedimentos de ensino, transformando as normas tradicionais da organização escolar.

As raízes desse movimento, segundo o autor, são oriundas do aumento considerável de escolas no século XIX, o que se traduziu no atendimento a uma clientela de procedências variadas. O aumento do número de alunos instigou a revisão dos procedimentos didáticos que não serviam de maneira igual para todas as crianças. Essas condições geraram uma ciência unitária da criança, a Pedologia, que considerava os aspectos biológicos, psicológicos e educativos em conjunto. Após estudos iniciais, a Pedologia desmembrou-se em dois campos: Biologia Educacional e Psicologia da Educação (LOURENÇO FILHO, 2002).

As conseqüências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) levaram os educadores e políticos a manifestarem a fé na escola, desde que suas técnicas fossem revistas a fim de garantir, pela via da educação, uma melhor ação social. Essa aposta na educação alicerçou um grande desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino que, em sua maioria, introduziram os princípios e práticas da educação renovada. Como conseqüência, manifestou-se crescente

interesse pelos estudos da biologia e da psicologia da infância e adolescência, bem como pelos instrumentos de avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino.

Em termos mundiais vê-se, com o final da Primeira Guerra Mundial (1918), um forte movimento em favor da educação da infância, notadamente pelas ações do Bureau International de Secours aux Enfants (1899) que propôs em 1924 à Sociedade das Nações a assinatura da primeira Declaração Universal de Direitos da Criança, a Declaração de Genebra (1924) (CAMPOS,1999; VIDAL,1998).

Ainda, em âmbito internacional, vemos a criação em 1912 do Instituto Jean Jacques Rousseau, um dos principais centros propagadores das idéias da Escola Nova da Europa do início do século XX. Seu fundador foi o psicólogo genebrino Edouard Claparède. Esse instituto de ciências da educação realizou pesquisas nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, bem como se destinou à formação de educadores visando tornar-se um centro de informação e propaganda a favor da reforma escolar e dos direitos da criança. A ênfase do instituto estava no ensino de métodos científicos, com vistas ao progresso da psicologia da educação e da didática. (VIDAL,1998).

Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939) essa proposta teve que ser revista: mesmo admitindo a influência da educação na preservação da paz e da formação humana, os renovadores consideraram que tal resultado não poderia advir de um livre desenvolvimento da criança por si só ou de uma concepção autônoma de educação em relação aos sistemas políticos. Segundo Lourenço Filho (2002), as conquistas do conhecimento são de extremo interesse, especialmente em termos técnicos, mas a pacificação entre os povos só se lograria quando as nações se modelassem por uma filosofia política que sustentasse essa idéia e quando as tensões de ordem social e econômica não assumissem maior importância.

A primeira fase de renovação escolar que propunha a Escola Nova, caracterizou-se, como já vimos, pela aplicação, à Educação, de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança,

aos estágios de maturação, às capacidades de aprender e às diferenças individuais. Já na segunda fase dessa renovação, foram acrescentados os Estudos Sociais, pois à medida que os conhecimentos psicológicos e biológicos se aperfeiçoavam, notava-se que a formação humana não podia ser vista independente de influências da organização social (LOURENÇO FILHO,2002).

Assim, a Biologia, as Ciências Sociais e a Psicologia são confirmadas pelo autor como as ciências- base do escolanovismo. Lourenço Filho (2002) tratou de cada uma delas em separado, apresentando suas contribuições para a renovação educacional.

Particularmente, os estudos de Biologia forneceram os primeiros passos para um conhecimento objetivo da criança. Os dados levantados pelas pesquisas nessa disciplina levaram a uma noção clara sobre a interação entre organismo e meio, elucidando os processos de adaptação que direta ou indiretamente refletiram na ação educativa. Esses estudos centraram-se em fatores como: a) crescimento - fatos relacionados a variações de massa e volume, que poderiam ser medidos e verificados, sem maiores dificuldades; b)maturação - aumento da capacidade funcional e inter-relação de funções, tais como, os níveis de maturidade para a marcha e aquisição da fala; c) adaptação - integração do indivíduo ao meio de uma determinada forma e grau, dependendo das possibilidades do organismo; d) contingente hereditário - aspecto que não é somente um simples fator revelado pela continuidade e similitude entre os indivíduos de uma mesma espécie, mas está ligado a um conjunto de complexos fatores tanto hereditários quanto ambientais presentes na transmissão da vida e ainda atuantes no decurso do desenvolvimento individual e) condicionamento endócrino - sistema de glândulas de secreção interna que regulam o equilíbrio do meio interno do organismo, influenciando nos estados emocionais de uma maneira geral, sendo seu funcionamento indispensável para compreensão da motivação do comportamento humano; f) condicionamento nervoso - sistematização de funções básicas do sistema nervoso central, estabelecendo relações entre o indivíduo e o seu ambiente e oferecendo um primeiro recurso de aproveitamento da adaptabilidade, ou educabilidade (LOURENÇO FILHO,2002).

As aplicações desses conhecimentos à Pedagogia propiciaram o entendimento da criança como um ser em crescimento e, desse modo, o questionamento das práticas tradicionais. Estes buscavam o não-prejuízo do desenvolvimento infantil pelo efeito do trabalho escolar considerando a importância *da primeira idade* para o processo evolutivo, o que viria a congrega esforços da instituição escolar e reforçar a ação da família sobre a criança. Era preciso, portanto, dar um novo direcionamento às técnicas pedagógicas, ou seja, efetuar uma adaptação dessas técnicas às modernas orientações. (LOURENÇO FILHO,2002)

A concepção do processo educativo também se alterou com os conhecimentos oriundos da Biologia por esta legitimar o modelo evolutivo na compreensão da natureza humana, por meio do qual os fatos do desenvolvimento não poderiam deixar de ser considerados. A compreensão desse desenvolvimento era a de uma sucessão de fatos que se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um mesmo processo. A Biologia é colocada em relevo como unidade do processo evolutivo, em razão do qual não só o corpo está envolvido, mas todas as capacidades funcionais (as da vida vegetativa e as da vida de relação), levando a uma concepção unitária do homem que orientaria outros estudos, especialmente os da Psicologia, fundamentais também para o entendimento do processo educativo (LOURENÇO FILHO,2002).

Com relação às Ciências Sociais, o autor considerava que estudar a vida social se fazia muito importante no campo educacional, pois o processo educacional era visto como de natureza social. Dessa forma, não caberia apenas estudar os homens em particular, já que a personalidade não se desenvolve fora das possibilidades de cada indivíduo, segundo seu legado biológico.

A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de ser visto como de natureza social (LOURENÇO FILHO,1978, 119).

As variações que ocorrem no comportamento ocasionadas por fatores da vida coletiva levaram à criação de um ramo específico para o estudo destes: a Psicologia Social, a quem interessava não apenas o estudo das formas e variações de cada indivíduo, mas também as formas e variações dos comportamentos dos conjuntos de pessoas que exercem influência no indivíduo.

Alguns aspectos dos estudos sociais foram importantes para a construção de uma sociologia da educação, cujos trabalhos influenciaram a renovação educacional. Um desses aspectos foi o estudo sobre a dinâmica social, pois, na concepção do autor, a existência coletiva resulta da interação entre indivíduos, grupos e instituições que se caracteriza por ação e movimento, equilíbrio e desequilíbrio, fluidez constante. Para entender essa dinâmica é preciso reconhecer a cultura que permeia o processo educacional. “A cultura é entendida como a soma total das criações humanas, ou resultado organizado da experiência de um grupo qualquer, num dado momento ou momentos sucessivos” (LOURENÇO FILHO, 2002, P.198).

A compreensão do processo de assimilação cultural faz-se necessária para o entendimento dos fatos educacionais, uma vez que resulta da influência homogeneizadora do ambiente social. Consiste esta na adoção, por parte do indivíduo, de atitudes e idéias, modos de fazer, sentir e pensar, evocadas por símbolos comuns. Sobre essa assimilação cultural existe uma ação educativa intencional, de objetivos mais definidos, que busca fundamentação na experiência, organiza-se em sistemas, gradua seus métodos e controla seus resultados. (LOURENÇO FILHO, 2002)

As construções de Lourenço Filho sobre os estudos sociais são fortemente marcadas pelo pensamento sociológico de Emile Durkheim, cuja obra *Educação e Sociologia* (1928) - um dos cinco livros mais difundidos no Brasil pela Bibliotheca de Educação - foi traduzida pelo educador brasileiro. Durkheim elevou a Sociologia ao seu *status* científico, transpondo os métodos das ciências naturais para o estudo dos fatos sociais, entendendo que as ciências humanas são da mesma natureza das ciências físicas e biológicas. Com essa visão das ciências sociais, instalou-se a versão positivista de ciência

no seio dos estudos do homem em suas relações com outros homens. (PATTO,1984)

É importante salientar aqui que a importação dos conhecimentos biológicos para o estudo das relações entre homem e sociedade mascarou a existência das classes, da ideologia e do poder, excluindo metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais, na medida em que considera o meio social como algo natural e ao qual o indivíduo deve ajustar-se em nome do seu bom funcionamento (PATTO,1984).

Para Durkheim é a educação que exerce este papel:

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (DURKHEIM, 1984,p.17)

Para o autor, cada sociedade tem para si um certo ideal de homem e somente poderá manter-se coesa se existir suficiente homogeneidade entre seus membros. Pela via da educação perpetua-se e reforça-se esse ideal, “fixando antecipadamente na alma da crianças as similitudes essenciais que a vida coletiva exige”(DURKHEIM, 1984, P.16).

Segundo Cunha (1995), no pensamento escolanovista pesquisar a cultura do educando era aspecto importante para o desempenho do trabalho docente, tanto para incorporar o aluno ao dia-a-dia da escola quanto para colocá-lo a par das propostas de mudanças culturais tidas como necessárias ao progresso do país.

A Psicologia, por sua vez, forneceria subsídios para a modificação, a alteração do comportamento do educando por meio do entendimento de seu desenvolvimento psicológico, com base em um modelo explicativo genético-funcional, Com tal intento, consideraria os estudos sobre as modificações que ocorrem em cada faixa etária, bem como os estudos sobre motivação, aprendizagem e personalidade.

Entre as contribuições da Psicologia para a renovação das escolas, destaca-se: a) descrição das variações psicológicas de acordo com as idades. Isso seria levado a efeito pelos estudos *das* faixas etárias e de medidas objetivas que pudessem comprovar o que cada idade seria capaz ou não de realizar (os estudos psicológicos possibilitaram ao professor o conhecimento das fases evolutivas e com isso adequar o ensino às capacidades e à natureza do educando, diminuindo assim o risco de trabalhar na contramão dessas fases); b) caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais: o conhecimento das variações psicológicas de cada idade fornecia a idéia de que entre os indivíduos da mesma idade haveria semelhanças em aspectos de expressão geral, mas seriam diferentes em suas particularidades ou características especiais (testes eram aplicados para comprovar essa idéia e foram amplamente utilizados na educação) ; c) criação de um modelo genético funcional: fornecia um referencial de análise do comportamento dos educandos que considerava fatores hereditários para explicação da constituição física e do temperamento, a interação do organismo com seu ambiente e ajustamento, ou seja como o organismo funciona em relação.

Esses conhecimentos ajudariam os educadores a organizar as classes de acordo com as capacidades das crianças para a aprendizagem e com seu nível mental. Auxiliariam também na elaboração de métodos de ensino adequados aos processos de desenvolvimento mental das crianças (CAMPOS, R.H; ASSIS,R.M; LOURENÇO,E, 2002).

Mesmo com a grande importância atribuída à Psicologia para a renovação do campo educacional, Lourenço Filho (1978,p.119) afirma que a educação não pode ser apenas fundada nessa disciplina: “ A Psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto.”

Por sua vez Cunha apresenta a importância da Psicologia para os escolanovistas, mas assinala que esta não pode ser vista sem as demais ciências da educação:

A Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como um instrumento para a construção de um projeto de sociedade (CUNHA,1995, P. 41)

Os conhecimentos oriundos da ciência psicológica são assumidos pela educação como elementos importantes na constituição desse campo. Haja vista, por exemplo, que esses saberes, principalmente os focados na criança, são em grande escala incorporados aos cursos de formação de professores, visando instrumentalizar esses profissionais para a nova educação dentro do projeto de nação que o Brasil buscava construir nos anos 1920. Ao mesmo tempo, constata-se que o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a Psicologia constituir-se como campo científico reconhecido no País.

Lourenço Filho, como um dos artífices da construção desse campo científico, escreveu sobre a constituição da Psicologia no Brasil em texto organizado por Fernando de Azevedo na década de 1950⁸, apresentando os esforços e caminhos percorridos para a consolidação dessa ciência em nosso País.

Lourenço Filho (1955) destaca cinco categorias de profissionais que contribuíram para o avanço da psicologia científica no Brasil: os trabalhadores da medicina, os educadores, os engenheiros e administradores, os sacerdotes e líderes católicos e os especialistas estrangeiros.

No tocante à difusão e produção dos conhecimentos psicológicos no País, o autor em questão destaca ter havido, num primeiro momento, uma fase “heróica”, em que apareceram os autodidatas sobre o assunto, pois não existiam universidades que fornecessem essa formação. Os conhecimentos da psicologia objetiva, antes mesmo de chegarem aos bancos universitários,

⁸ LOURENÇO,F.M.B. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO,F org. As ciências no Brasil. Ed. UFRJ, 1994. p.303-341. 1ªed:1955

serviam a educadores e administradores que queriam a renovação escolar e a racionalização do trabalho. Esses conhecimentos vieram de brasileiros que estudaram fora, de especialistas estrangeiros que ministravam cursos aqui ou de obras traduzidas (LOURENÇO FILHO,1955).

Destaca que os trabalhadores da medicina foram os profissionais que primeiramente discutiram aspectos da psicologia em seus estudos, dando especial atenção a temas como: neuropsiquiatria, psicofisiologia, neurologia, psiquiatria forense, higiene mental e aspectos de psicologia social e pedagógica.

Na área educacional, data de 1890 o primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica em São Paulo. Em 1914, a Psicologia Pedagógica já era um movimento reconhecido nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nessa época destaca-se a vinda, para São Paulo, de Ugo Pizzoli, professor da Universidade de Modena, contratado para organizar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental/ Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo. Ugo Pizzoli publicou uma coletânea de monografias com trabalhos experimentais sobre os temas: raciocínio infantil, grafismo, memória, cinética, tipos intelectuais e associações de idéias (LOURENÇO FILHO,1955; ANTUNES,2005; MONARCHA,2001)

Outro grupo que prestou à psicologia científica intensa colaboração, segundo Lourenço Filho (1955), foram os engenheiros. Os primeiros estudos dessa área são devidos ao engenheiro Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo. Mange participou da organização e difusão da psicotécnica, uma psicologia voltada ao trabalho, destinada a empresários e intelectuais. De acordo com Monarcha (2001), a psicotécnica seria uma psicologia que poderia ser aplicada tanto à educação quanto ao trabalho e serviria aos propósitos de organização da sociedade, pois as cidades estavam mudando rapidamente em razão das novas circunstâncias da industrialização. Daí que caberia a aplicação da psicotécnica sobre o portfólio da eficiência nas organizações.

Os esforços tanto de Lourenço Filho quanto de Roberto Mange, com outros engenheiros e educadores, contribuíram para a difusão da psicotécnica em diferentes meios institucionais, culminando com a fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT/1931). Nos estudos de administração, pelo esforço dos engenheiros vê-se a criação, em 1947, do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP); da Fundação Getúlio Vargas e do Setor de Psicologia Aplicada, no Instituto de Administração, mantido pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo.

No caso dos sacerdotes, Lourenço Filho destaca a contribuição destes para a constituição da Psicologia em nosso País, devendo-se a eles os primeiros trabalhos nessa área, além da primazia nas discussões da filosofia social, embora apresentassem reservas em relação ao método experimental. Cabe assinalar que, depois de 1941, ano da legislação jesuítica de ensino, o ensino de psicologia experimental passou a ser obrigatório no curso de Filosofia. As Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e São Paulo, por sua vez, instalaram institutos de Psicologia (LOURENÇO FILHO,1955).

Dentre os diferentes especialistas estrangeiros que colaboraram para o desenvolvimento da psicologia científica no Brasil, destacam-se: Henri Piéron, que veio ao Brasil para realizar palestras e aulas práticas de técnica psicológica e Leon Walther, que aqui aportou em 1929 para realizar uma série de conferências sobre administração científica do trabalho (MONARCHA,2001; LOURENÇO FILHO,1955).

Quanto ao ensino de Psicologia, até 1930 desenvolvia-se somente nos cursos normais e somente em 1934 passou a ser ministrado nos cursos superiores. A Universidade de São Paulo foi a primeira a ofertar a disciplina de Psicologia dentro do curso de Filosofia. No curso de Pedagogia, existia a cadeira de Psicologia Educacional, em que os estudos eram mais práticos e objetivos, pois serviam a formação de técnicos e psicologistas escolares. Os cursos de administração, jornalismo, educação física, sociologia e política,

direito e medicina também possuíam disciplinas de Psicologia focadas em seu campo de saber.

Ao longo deste capítulo mostramos como a Psicologia contribuiu para a constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que balizou a formação de professores e as discussões educacionais, a partir do início do século XX, ao mesmo tempo em que, nesse período, o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a Psicologia, que serviram de base a sua constituição como campo científico reconhecido no País.

Lourenço Filho foi um influente intelectual dentro do campo educacional, e o principal intérprete e produtor dos conhecimentos psicológicos no século XX. O próximo capítulo irá explorar os vínculos entre a biografia pessoal de Lourenço Filho e a sua produção intelectual no período histórico em que viveu.

CAPÍTULO 2- LOURENÇO FILHO: UM PIONEIRO DA RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

“Era assim a primeira escola que freqüentei, por alguns meses, penosa e dura (...) Na escola do professor Ernesto Moreira, o primeiro professor formado que por ali aparecia, pude, enfim, receber ensino sem castigos físicos.”(Lourenço Filho,1946)

“Penso que esta variação de processos e, sobretudo, a ação deste último professor (Ernesto Moreira) muito influenciou para que se despertasse em mim, desde muito cedo, o interesse pelo estudo pedagógico. Penso também, que a campanha que tenho sustentado pela renovação de métodos tem representado uma espécie de revide ao que, a mim e aos meus colegas, nos fez sofrer o seu Mestre Ferraz”.(LOURENÇO FILHO, 1946)⁹

Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do século XX. Atuou nas diversas instâncias do campo educacional em especial nas que se dedicavam à produção e à propagação dos conhecimentos da ciência psicológica aplicada à educação. Era constante sua preocupação em minimizar os problemas pedagógicos e ampliar a formação de professores, discutindo assuntos em sintonia com o que acontecia mundialmente na época em que viveu.

Autores como Miceli(1979) e Monarcha (1995;1999;2001) têm destacado a importância de Lourenço Filho para a constituição do campo educacional brasileiro. Durante muitas décadas, no transcorrer de vários governos, assumindo posições de destaque administrativo e docente, sua participação deu-se em diversos setores e abrangências: nas reformas que realizou na

⁹ Ruy Lourenço Filho. Depoimento : Lourenço Filho, Meu Pai. IN:PILETTI,N (org). Educação Brasileira:a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP,1999.

educação nos Estados do Ceará (1922) e São Paulo (1930); na docência em cursos de formação de professores que foram referência no Brasil, como os da Escola Normal de São Paulo e de Piracicaba; na publicação de diversos livros inclusive infantis; além de ser prefaciador e tradutor de obras amplamente utilizadas na formação de professores. Também assumiu diferentes posições administrativas como as de: Diretor Geral de Instrução Pública do Ceará e de São Paulo; do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); dos Arquivos do Instituto de Educação, também do Distrito Federal (1933); presidente da Associação Brasileira de Educação- Nacional (1934); diretor e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

Um dos focos centrais dessas diversas atuações foi a organização e a difusão de conhecimentos psicológicos no campo educacional, em atividades tais como : o ensino de Psicologia em diferentes cursos de formação de professores; a construção de instrumentos psicológicos de avaliação; a tradução e a elaboração do prefácio de livros estrangeiros de autores renomados publicados no Brasil. (OLIVEIRA,1999)

Entre as inúmeras informações que se tem sobre a história pessoal e profissional de Lourenço Filho, daremos especial ênfase, neste capítulo, a suas produções dentro da psicologia experimental aplicada à educação, com a preocupação de situá-las no contexto histórico em que foram geradas.

1.Formação Profissional

Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, interior do Estado de São Paulo no ano de 1897. Sua mãe teve sete filhos e seu pai era comerciante na pequena cidade. O comércio familiar tinha como característica a diversificação e o trabalho com bens culturais, basicamente venda de livros e materiais para fotografia. A família possuía também uma tipografia, um jornal semanal intitulado “A Folha” e um cinema.

Na história de vida de Lourenço Filho as conquistas no campo educacional foram decorrentes de sua formação educacional no ensino público, aliada ao seu autodidatismo. Distingue-se de outros intelectuais da época que, por herança familiar, assumiram posições de destaque no campo educacional. Este não é o seu caso, sua origem humilde exigiu esforço pessoal. Contudo, contou com a sorte de encontrar apoio na família que valorizava a cultura em suas mais diversas expressões.

As discussões realizadas no primeiro capítulo sobre a importância dos intelectuais na constituição do campo educacional brasileiro servem de base para compreendermos a trajetória profissional desse educador, mas as complementaremos com as informações de Miceli:

A trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira a qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino (MICELI,1979,P.171).

Também retomaremos as posições de Bourdieu para entendermos o papel dos agentes sociais de um determinado um campo. Diz Bourdieu:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação (BOURDIEU, 2004,p.29).

Lourenço Filho foi um intelectual que esteve voltado para a renovação e mudanças no campo educacional. Bourdieu explica a oportunidade que alguns agentes possuem em permanecer no campo e colocar suas idéias, ligando tais fatos ao capital científico desse agente:

As oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais a sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, a sua posição na estrutura da distribuição deste capital (BOURDIEU, 2004,P.25)

Refazendo sucintamente a trajetória formativa e profissional de Lourenço Filho, teremos que aos seis anos iniciou seus estudos primários na cidade natal e os continuou na cidade vizinha de Santa Rita do Passa Quatro; em 1911 matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga onde teve como grande mestre de francês e pedagogia Antonio de Almeida Júnior¹⁰. Após formar-se, no ano de 1916 decidiu mudar-se para São Paulo, para cursar os dois últimos anos na Escola Normal da Praça da República, recebendo novo diploma de professor. Esta foi a primeira escola-modelo de São Paulo cujo objetivo era a formação de professores, tornando-se uma referência em educação no Estado e no Brasil.

Ser diplomado pela Escola Normal da Praça significava a possibilidade do futuro professor de desfrutar de prestígio intelectual e institucional, sendo o diploma um título decisivo na carreira profissional e na ocupação de postos importantes no aparelho escolar. Na época em que Lourenço Filho ingressou nessa escola, estavam em plena efervescência as idéias de Oscar Thompson (diretor); Clemente Quaglio (professor) e Ugo Pizzoli a quem já fizemos referência no primeiro capítulo..

Oscar Thompson fazia parte de uma elite de intelectuais que vinha, desde o final do século XIX, postulando a conversão das idéias e métodos da ciência em princípios de organização de um sistema público de ensino. Thompson imprime na educação o método analítico para o ensino da leitura¹¹, que se torna, gradativamente, o método para o ensino de todas as matérias e também de organização dos programas escolares e base do ensino racional (WARDE 2000, MONARCHA,1999).

10 Antonio Ferreira de Almeida Júnior, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lecionou em diversos cursos de formação de professores e formou-se em medicina (1921) pela Faculdade de São Paulo. Uniu os conhecimentos oriundos da medicina aos da educação, trabalhando com temas como: biologia e higiene educacional.

¹¹ Thompson assim descreve o método analítico no ensino da leitura: “Se o método analítico sob o ponto de vista geral e filosófico é método por excelência, por isso que parte da idéia geral do conjunto – para suas partes, do concreto para o abstrato, do todo- que impressiona claramente a imaginação – para o abstrato, do indivisível, que é monótono, árido, insignificativo; não é de estranhar que ele tenha a sua primeira aplicação pedagógica no ensino de leitura, a qual é inquestionavelmente uma operação essencialmente analítica do espírito (Thompson,1910,p.9 apud Monarcha,1999,p.246).

O método analítico está ligado aos conhecimentos das ciências naturais transpostos à educação, cujos princípios preconizavam que a marcha natural do desenvolvimento do homem deve ser obedecida, ou seja, os programas de ensino devem seguir a natureza da criança.

Clemente Quaglio, também professor da Escola Normal da Praça e produtor de uma obra psicológica extensa e significativa, defendia a adoção de métodos psicofísicos em ambiente de laboratório, como base da educação científica em que acreditava. Para esse professor, a observação direta dos alunos deveria ser realizada mediante exames somatológicos e psicológicos, realizados com a experimentação instrumental. Acreditava ele que por intermédio da aplicação de diferentes procedimentos analíticos (testes de memória, inteligência; análise antropométrica: peso, altura, circunferência torácica entre outros), se reconheceriam as características extrínsecas e as qualidades intrínsecas dos alunos, pela decomposição das partes constituintes de cada ser e reordenação artificial, comparando o indivíduo com o todo (MONARCHA,1999).

Ugo Pizzoli instalou em 1914 o Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça. Os estudos ali realizados centravam-se na observação positiva e na mensuração das conexões entre o mundo físico e psíquico. Para tanto, eram utilizados procedimentos e técnicas da antropologia física e dos testes mentais. Os dados levantados com esses procedimentos levavam à identificação das disposições físicas, intelectuais, morais e a conseqüente classificação hierárquica do tipo de aluno. Esse gabinete, por estar locado em uma instituição de ensino renomada, gerou um movimento expressivo em torno da pedagogia científica que vinha como resposta às demandas sociais práticas que se fazia da ciência. (MONARCHA,1999).

Entre as elaborações desse professor no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça consta a Carteira Biográfica Escolar, que era composta por registros de interrogatórios extensos e exames precisos para a realização de um inventário completo e minucioso dos alunos dos grupos escolares. Os alunos são convertidos em objetos oferecidos à observação direta para o estudo das características físicas e mentais. Institucionalizada em 1915, essa Carteira ficava sob custódia do diretor do grupo escolar, devendo acompanhar o aluno durante toda sua escolarização. No momento da diplomação desse aluno era remetida ao governo.(MONARCHA,1999)

Cabe salientar, voltando a Lourenço Filho, embora tenha sido formado sob as idéias dos professores supracitados, questionou as práticas psicofísicas voltadas à classificação de escolares que tinham como fonte predominante os pressupostos da escola de antropologia italiana de Cesare Lombroso, caso dos dois últimos desses professores. Questionando o método analítico que fragmentava a vida psíquica e não conseguia medir a capacidade geral do sujeito, Lourenço e outros educadores da época demonstram com tais críticas as disputas entre escolas psicológicas, em decorrência do choque causado pelo modelo de ciência e pelas orientações teóricas. (MONARCHA,2001)

Segundo Monarcha (2001, p.13), Lourenço Filho defendia que: “a medida psicológica devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares”. Assim, Lourenço empreende a reforma dos laboratórios escolares, libertando a psicologia experimental dos moldes restritos da psicofísica que exigia uma aparelhagem complexa para medir a capacidade do sujeito.

Essas discussões entre diferentes visões psicológicas da educação possibilitaram maior destaque ao movimento de organização científica e institucionalização acadêmica da Psicologia, que ocorreu entre os anos 1920-1930 no Brasil, gerando maior densidade teórica e expressão pública. (MONARCHA, 2001)

Em São Paulo, foi Sampaio Doria quem o influenciou mais profundamente em relação à visão de ciência psicológica que irá alicerçar toda sua produção.

Através deste mestre Lourenço iniciou suas leituras teóricas mais complexas e familiarizou-se com as novas tendências da pedagogia e da psicologia, tendo por vetor científico o pragmatismo de William James e as primeiras psicologias educacionais, quer as funcionalistas, como a de Ed. Claparède, quer as de base experimental, tais como: o behaviorismo de J. B. Watson, o conexionismo de E. L. Thorndike e R. S. Woodworth, com as quais dialogou até compor o seu próprio modelo (WARDE, 2003, P.146-147).

Em 1918, ingressa na Faculdade de Medicina de São Paulo interrompendo o curso no mesmo ano. Lourenço Filho declara que o fato de haver realizado os primeiros anos do curso de medicina talvez houvesse influído não só no seu interesse pelos livros de Psicologia Educacional (redobrado pelas exigências da docência), mas também na realização de diversas experiências no emprego dos testes. (LOURENÇO FILHO,1955; NUNES,C;1998)

A década de 1920, época em que Lourenço Filho conclui seu curso e começa a atuar como formador de professores, representou um momento de reflexão em torno da cultura brasileira, pois a República, já em seu terceiro decênio, deixava a desejar nos planos político, social, econômico e educacional. Mas não podemos deixar de destacar que essa foi a época em que estava em plena agitação a geração de intelectuais nascida com a República e vivenciava-se o drama da Primeira Guerra Mundial (VENÂNCIO FILHO,1999).

2.Atuação de Lourenço Filho na Formação de Professores e como psicólogo experimental

Lourenço Filho foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba em 1920, onde iniciou sua carreira. Na mesma época também lecionou em um colégio particular mantido por uma fundação norte-americana, tomando contato com livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos. Passa a realizar uma série de pesquisas com o emprego de testes, cujos primeiros resultados publica, em 1921, na Revista de Educação da Escola Normal de Piracicaba (SP), em artigo intitulado *Estudo da atenção escolar* (Campos,R.H; Assis,R.M; Lourenço,E,2002).

Em 1922 foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Ceará para reorganizar o ensino daquele Estado. Foi justamente essa incumbência que o levou a percorrer os sertões a fim de instalar escolas e, conseqüentemente, a examinar as condições da vida regional e da mentalidade do sertanejo. Isso lhe forneceu material para escrever a obra *Juazeiro* do Padre Cícero (1926) que

lhe conferiu uma cadeira na Academia Paulista de Letras. No entanto, a fama de suas obras como psicólogo escolar e sua presença marcante nas reformas de instrução pública do primeiro quartel do século XX encobriram o sucesso de sua obra de estréia nas letras brasileiras. (NUNES,1998)

Durante seu trabalho de reformar o ensino no Ceará, prossegue em Fortaleza os estudos que já vinha realizando sobre psicologia experimental, montando um pequeno laboratório na Escola Normal dessa capital para o estudo biológico e psicológico dos escolares.

Volta a São Paulo, em 1925, para assumir a cátedra de Psicologia e Pedagogia ocupada até então por Sampaio Dória na Escola Normal da Praça. Mesmo na regência das aulas, Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental dessa escola, que fora abandonado no decênio anterior. Sob sua supervisão utilizam-se ali testes de desenvolvimento mental; realizam-se inquéritos sobre jogos, influência de leituras e do cinema; pesquisas sobre aprendizagem e, seguindo o trabalho já realizado em Piracicaba sobre testes, investiga-se mais profundamente a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita que irá culminar na publicação dos Testes ABC (LOURENÇO FILHO,1994).

A reativação do Laboratório de Psicologia Experimental vinha dar ênfase aos testes coletivos e não mais à utilização de aparelhagem complexa para o conhecimento das características dos alunos. Os testes, agora mais práticos e econômicos, instrumentavam professores à testagem psicológica de seus alunos, facultando-lhes a prática da psicometria. (CENTOFANTI,2006)

Lourenço Filho organizou e implementou, a partir de 1927, a coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação*, que publicou títulos estrangeiros traduzidos e originais de autores nacionais que explicitavam as idéias ascendentes da Escola Nova, sendo considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil. Essa série traduz o esforço da educação em tornar-se uma atividade social especializada sob o amparo da ciência e em apresentar os conhecimentos mais inovadores da época em matéria de

educação acessíveis ao público leitor interessado e, ao mesmo tempo, recrutar um público leitor mais amplo (MONARCHA,1997).

Nessa coleção encontram-se publicadas duas obras fundamentais do pensamento de Lourenço Filho que exerceram influência duradoura sobre diferentes gerações de aluno e professores: *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e os *Testes ABC* (1933). Na *Bibliotheca de Educação*¹², Lourenço foi autor de três livros, tradutor de quatro e prefaciador de vinte e sete.

A vasta produção intelectual de Lourenço Filho pode ser notada na sua produção entre os anos 1920-1930 e também depois dessa década. Entre 1920-1930, ele já havia escrito sobre temas de psicologia, alfabetização, formação de professores. Entre as obras de referência, no período, insere-se o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) que traz idéias atualizadas sobre o movimento da Escola Nova e sobre as ciências que o fundamentavam: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais. Esse livro, assim como outros de Lourenço Filho, serviram à formação de professores e como referência do movimento de renovação educacional que se buscava no Brasil, naquele momento.

A *Cartilha do Povo* (1928), a primeira entre as obras didáticas de Lourenço Filho, ensinava a ler rapidamente, visando ampliar a educação popular de crianças e adultos, como seu nome muito bem indicava. Decorridos 30 anos dessa publicação, o autor publica a cartilha *Upa, caválinho!* destinada ao ensino da leitura e da escrita de crianças das escolas brasileiras na fase inicial de alfabetização. Essa publicação veio encerrar a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, que era composta de seis títulos, cinco livros de leitura e uma cartilha.

Ambas as produções acima citadas sintetizam “grande parte dos anseios e esforços de uma época em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que são representativas da produção didática de seu autor, visando contemplar esses anseios” (BERTOLETTI,1997, P.116).

¹² Para informação detalhada dos tradutores, prefaciadores e do número de edições de cada uma das obras da “Bibliotheca de Educação” ver Monarcha (1997).

Ainda em torno do eixo de discussão do ensino da leitura e da escrita e concretizando os estudos de Lourenço Filho sobre testagem psicológica, no ano de 1934, foi lançado o livro *Testes ABC*, trabalho já constante, em 1933, como vimos, na coleção *Bibliotheca da Educação* - para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Obra de grande notoriedade e ampla utilização, tanto no Brasil quanto em outros países, pretendia oferecer condições de classificar as aptidões necessárias à aquisição da leitura e da escrita, articulando as idéias de diferença individual e rendimento, bem como orientar a organização das classes escolares.

Antes da utilização dos testes ABC, as escolas brasileiras lidavam com as diferenças de aprendizagem das crianças separando-as por idade, depois por critério de desempenho, ou seja, classes de aprendizagem lenta eram organizadas para as crianças com dificuldades em acompanhar o primeiro ano do programa de estudos. Esses procedimentos, no entanto, não permitiam que a caracterização dos problemas de aprendizagem das crianças fosse realizada antes do início do processo de instrução. Já tais testes buscavam diagnosticar e prever os problemas de aprendizagem antes que o fracasso escolar se desencadeasse. (CAMPOS,R.H; ASSIS,R.M; LOURENÇO,E, 2002).

Cabe destacar que os Testes ABC, mesmo antes de sua publicação, serviram de base teórica para a Cartilha do Povo, pois as pesquisas para formulação daqueles vinham ocorrendo antes da primeira edição da cartilha. Lourenço Filho não foi o primeiro nem o único a apresentar os testes como instrumento de trabalho do educador, mas consagrou a sua utilização por realizar nos grupos escolares da capital de São Paulo a maior organização psicológica de classes até então tentada na América Latina. Em 1931, enquanto era diretor da Instrução Pública de São Paulo, Lourenço Filho atribuiu ao Serviço de Psicologia Aplicada a tarefa de aplicar os testes ABC a 15.605 estudantes de 54 escolas públicas. Os resultados foram usados como base para a organização de 453 classes seletivas e para a padronização do teste. (NUNES,1998)

Tanto nas cartilhas de autoria de Lourenço Filho quanto nos Testes ABC está explícito o seu projeto de alfabetização, em que ocupam lugar de

destaque a questão da maturidade da criança para o ensino da leitura e da escrita e a utilização dos conhecimentos psicológicos como base teórica.

3. Cientificidade da Psicologia

Para entendermos a Psicologia e seus constructos na área educacional, em especial os ligados à prática da testagem, precisamos nos reportar a sua construção como campo científico que se constituiu sob diferentes exigências históricas. Influenciada por temas da filosofia clássica e pelos métodos das ciências naturais, a ciência psicológica emerge de diversas fontes filosóficas, epistemológicas e desdobra-se em métodos, perspectivas, teorias e sistemas psicológicos (SASS,1992).

O desenvolvimento da Psicologia de caráter objetivo dá-se na segunda metade do século XIX, na Europa, e vem suprir as demandas das sociedades industriais capitalistas de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar a produtividade visando, em última instância, a um aumento desta. Constata-se que as tendências experimentalistas e psicometristas, não se opõem aos ditames das sociedades urbano-industriais capitalistas da época, mas que, ao contrário, as sacramentam cientificamente (CUNHA,1995; PATTO,1984), ao mesmo tempo em que esse contexto histórico contribuiu para a consolidação da Psicologia como campo científico.

Dessa forma, a Psicologia apresentava-se como possibilidade de suprir a demanda por conceitos e instrumentos científicos de medidas que garantissem a adaptação do indivíduo à nova ordem social. A grande difusão do uso de medidas psicológicas em âmbito internacional teve como ponto de partida a necessidade de seleção de indivíduos para ocupação de postos adequados a suas capacidades na Primeira Guerra Mundial.(PATTO,1984)

Com relação à educação, o uso da testagem psicológica em termos nacionais, tem como exemplo os Testes ABC de Lourenço Filho. Estes testes visavam à classificação dos alunos que ingressavam na escola ou eram repetentes quanto a sua maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita propiciando, um perfil individual e um perfil da classe. Dessa forma, permitia a homogeneização das classes quanto ao nível de maturidade dos estudantes,

separando-os em classes seletivas para a alfabetização, a fim de que fossem melhor trabalhadas as diferenças individuais e se alcançasse maior eficácia nos resultados escolares.

Cabe afirmar que, para Lourenço Filho, os Testes ABC não tinham o intuito de classificar para impedir o ingresso das crianças na escola ou excluí-las, mas, sim, de propiciar à educação um instrumento de medida da maturidade das crianças para aprendizagem da leitura e escrita que fosse capaz de selecionar/diagnosticar na própria instituição os alunos mais ou menos maduros para a alfabetização.

Segundo Lourenço Filho (1969), os Testes ABC indicavam a probabilidade das crianças aprenderem a ler e escrever, mais ou menos rapidamente, aumentando a eficiência no ensino e a possibilidade de organizá-lo pela construção de classes homogêneas, de forma a contemplar as diferenças individuais de aprendizagem.

Para ele, o recurso da testagem psicológica tornava a educação uma prática científica, isto é, previsível e livre das flutuações de personalidade. A criança, antes um “enigma” a ser resolvido “pelo critério de cada mestre ou de cada pai, por avaliação inteiramente subjetiva”, começa a ser desvelada “de modo muito mais preciso e impessoal” (LOURENÇO FILHO, 1931, p.254 apud CUNHA, 1995, p.85).

A defesa de uma pedagogia científica foi uma das características do movimento educacional da década de 1930. No campo político, foi um período de definições em torno do encaminhamento do desenvolvimento capitalista no país, cujo marco era a acentuada tendência à industrialização. Essa nova ordem fez-se acompanhar de preocupações com o desenvolvimento econômico, de reorientações na política comercial e da disseminação de uma ideologia democrática, ao mesmo tempo em que era efetivada a passagem gradual de uma sociedade agrária oligárquica para uma sociedade urbano-industrial. Ainda, essa década protagonizou movimentos políticos tais como a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo, em 1937. (PATTO, 1984)

Os conhecimentos da psicologia objetiva no Brasil foram amplamente utilizados a partir do momento em que se necessitava de uma educação de massas e que o trabalho especializado passava a ser utilizado na indústria ascendente. A Psicologia responde à necessidade da utilização de conceitos e instrumentos científicos de medida que garantissem a adaptação dos indivíduos a essa nova ordem capitalista de organização do trabalho, o que se manifesta tanto na indústria quanto na escola (PATTO,1984).

Foi também a partir de 1930 que diversos educadores brasileiros passaram a fazer cursos de especialização em universidades norte-americanas. Lourenço Filho foi um desses intelectuais que, entre o final de 1934 e o início de 1935, visitou os Estados Unidos¹³.

A universidade americana que se formava no final do século XIX e início do século XX serviu de referência aos conhecimentos da nova ciência que emergia naquele momento, a organização desta universidade acompanhava a separação entre o Estado e a Igreja, a transformação de uma estrutura social agrária e rural em uma estrutura urbana e industrial, a ascensão do nacionalismo e a emergência da ciência em contraponto aos dogmas religiosos. A secularização do ensino, também é ponto de extrema importância na constituição de uma educação laica e a separação entre estado e igreja, sendo as doações financeiras de industriais e homens de negócio para o ensino superior grandes responsáveis pela independência cada vez maior das determinações religiosas na administração de recursos, nos planos de estudo, nos temas tratados e nos conteúdos de ensino. (SASS,1992)

O pragmatismo se situa nesse cenário como visão de mundo que, fundada na lógica do desenvolvimento do capitalismo, exige a expansão do Estado, a reordenação da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, exige a diversificação profissional, a supremacia da cidade sobre o campo e da indústria sobre a agricultura, bem como a superação de técnicas arcaicas a substituição de técnicas arcaicas por técnicas modernas. Conforme indica Sass (1992), essa visão denota a importância dos esforços para o

¹³ Sobre os relatórios que escreveu durante sua estada nos EUA para Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal ler WARDE,M.J (2003).

estabelecimento de novos parâmetros de racionalidade fundados na ciência que seria, por conseqüência, produzida no meio acadêmico. O pragmatismo¹⁴ destaca-se como uma visão que alia a ciência à filosofia para combater pensamentos que dificultam a nova ordem capitalista.

Os estudos de Lourenço Filho nos Estados Unidos e as discussões que se faziam sobre educação naquele país não eram algo novo para ele, tendo em vista que já possuía leituras e muitas experiências práticas na educação de diversos estados brasileiros. Suas leituras foram desenvolvendo-se apoiadas em mestres como Sampaio Dória que legou a Lourenço Filho a leitura, por exemplo, de William James, pensador norte-americano que há muito Dória havia se dedicado a estudar. Além dos ensinamentos passados por seus mestres, Lourenço Filho teve acesso a diversas obras norte-americanas por haver lecionado em uma escola particular mantida por uma fundação daquele país. Lourenço Filho também possuía riquíssimas experiências de observações do que se passava no cotidiano de escolas, nos padrões de formação e de prática dos professores primários. Nesse sentido, não se revelou encantado com as práticas que encontrou nos Estados Unidos, diferentemente de outros educadores brasileiros. (WARDE,2003)

As leituras teóricas de Lourenço Filho e suas experiências práticas propiciaram-lhe a familiaridade com as escolas norte-americanas que visitou.

Ter manejado tendências contemporâneas da psicologia e da psicologia educacional, pelo crivo do pragmatismo de William James e da experimentação, para compor suas próprias ferramentas pedagógicas, facultou a Lourenço Filho um enfrentamento dos modelos pedagógicos adotados pelas escolas norte-americanas com a familiaridade com que um peixe mergulha na água (WARDE,2003,P.148).

¹⁴ William James (1842-1910) foi um dos principais representantes da filosofia norte-americana e um autor expressivo do Pragmatismo, sobre o qual proferiu uma série de conferências e publicou ensaios. Segundo James (1989), o pragmatismo deveria ser entendido não apenas como um método de determinação de significados, mas também como uma nova teoria de verdade, segundo a qual deve-se ter a atitude de olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das categorias, das supostas necessidades; e de procurar nas coisas últimas frutos, conseqüências, fatos. O pragmatista agarra-se aos fatos e às coisas concretas, observa como a verdade opera em casos particulares e generaliza, sendo que a verdade, para ele, torna-se uma classificação para todos os tipos de valores definitivos de trabalho em experiência.

O conhecimento de Lourenço Filho sobre a educação americana vem demonstrar que as discussões teóricas na educação brasileira da década de 1930 tinham como referência os debates educacionais presentes em nações econômica e tecnologicamente mais avançadas, entre elas os Estados Unidos que mantinham a hegemonia econômico-cultural mundial.

Quase ultrapassando a década de 1930, o advento do Estado Novo (1937/1945) foi marco de outra etapa da história política brasileira. Entre os objetivos explicitados por essa nova configuração jurídica e administrativa (Estado Novo), estavam as perspectivas de ordenamento da educação; a definição de competências entre as diferentes esferas do governo (Municípios, Estados e União); a articulação entre os diferentes ramos de ensino e a implantação de uma rede nacional de educação.

No ano de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, vinculado ao Ministério da Educação para cuja direção foi nomeado Lourenço Filho, que permaneceu no cargo até 1946. O INEP possuía uma seção de orientação e seleção de profissionais, que se destinava à seleção do pessoal para cargos públicos em todo o País, bem como uma seção de psicologia aplicada para se efetuarem pesquisas de âmbito pedagógico. A ação do INEP estendeu-se por meio de estágios e cursos de aperfeiçoamento para professores de Psicologia e coordenadores de serviços educacionais. Estabeleceram-se com isso serviços de Psicologia Aplicada e medidas educacionais em diferentes estados e países da América Latina.

Lourenço Filho foi também diretor do Departamento Nacional de Educação entre os anos de 1947-1951, período em que presidiu a comissão designada para preparar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, - transformado posteriormente na Lei 4.024/61, primeira LDB DO Brasil - cujo relator foi o professor Almeida Júnior. Segundo o censo de 1950, cerca de 52% da população com mais de dez anos de idade era analfabeta no Brasil, o que denota que os movimentos em prol da educação estavam longe de atingir seus ideais e mais da metade da população ainda não havia sido absorvida pelo ensino primário. Até o ano de 1961, existia uma grande indefinição da política educacional. Para ilustrar tal fato, podemos mencionar que o primeiro projeto

de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional data de 1948, cuja aprovação, com muitos conflitos, só ocorreu em 1961 (PATTO,1984).

Importa ainda destacar que a trajetória de Lourenço Filho como professor de Psicologia iniciou-se nos anos de 1920 e se estendeu até 1957, quando se aposentou na cátedra de Psicologia Educacional, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Neste capítulo discutimos a formação profissional de Lourenço Filho, suas experiências como docente e em cargos administrativos dentro do campo educacional durante 50 anos do século XX. Entre as inúmeras preocupações desse autor ao longo de sua carreira, destacamos as ligadas à constituição de uma psicologia científica em nosso País, desenvolvida através de suas pesquisas nos laboratórios de psicologia, de sua produção intelectual e da construção de instrumentos psicológicos de medida.

Utilizaremos a citação de Warde (2003) para finalizar este capítulo, pois sintetiza primorosamente a trajetória de Lourenço Filho dentro do campo educacional brasileiro.

Quer na formação como normalista, quer na docência primária e normal, desde a segunda parte dos anos de 1910, Lourenço Filho constituiria o seu arsenal intelectual em ambientes escolares tangidos pelos vetores mais diversos. Na sua formação, instrumentou-se para pensar e conduzir suas práticas na direção da renovação; mas as escolas nas quais Lourenço Filho trabalhou eram amálgamas de práticas antigas e novas; de intervenções renovadoras e de resistências. O seu arsenal pedagógico, portanto, não fora constituído desde fora da escola, nem em idílicas condições. A perspectiva que sedimentou sobre o que e como fazer para formar professores habilitados para as lidas do ensino foi composta de uma parte nodal de suas experiências docentes diretas; uma outra parte foi fornecida pelos experimentos psicopedagógicos que controlou, dos quais extraiu uma série de diagnósticos de processos de ensino-aprendizagem tanto em ambientes de práticas consagradas como em ambientes de práticas renovadas.(WARDE,2003,P.142)

No próximo capítulo, dirigiremos o foco de análise para a educação em Santa Catarina, Estado em que Lourenço Filho, como um intelectual do campo educacional era também conhecido, seja como paraninfo de uma turma do

Instituto de Educação de Florianópolis, seja pela inclusão dos Testes ABC no programa de ensino de Psicologia Educacional do ano de 1939. Daremos ênfase à discussão dos programas da disciplina de Psicologia Educacional em Santa Catarina relativos aos anos de 1937 e 1939, bem como comentaremos os livros sugeridos para utilização no Curso Normal, sinalizando os esforços para a incorporação dos conhecimentos científicos na formação de professores.

CAPÍTULO 3- A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Os professores e todas as pessoas que se ocupam de educação, têm enorme interesse pela psicologia da criança, a menos que não possuam vocação alguma. Se, habitualmente, os mestres desprezam a psicologia e dão ombros a declaração de ser seu estudo útil ao educador, é que pensam na antiga psicologia, a única a eles ensinada, psicologia inteiramente verbal, aprendida num manual de exame. E tem razão de não querer tal psicologia! Porém, ponham-se em contato com a psicologia biológica e experimental, façam-nos observar por conta própria, chamem-nos a colaborar em algumas investigações, cujos resultados fecundos possam ver desdobrar-se paulatinamente a seus olhos, e os terão convencido. (CLAPARÈDE,1959,P.166-167)

Conforme já apresentamos no primeiro capítulo, diversas foram as reformas empreendidas nos cursos de formação de professores de Santa Catarina que tomaram como fundamento os conhecimentos científicos das diferentes ciências. Como base dessas reformas, estavam as ciências Biologia, Psicologia e Sociologia que, fundadas nos preceitos da Escola Nova, ocuparam um número significativo de aulas nesses cursos.

Essas disciplinas, constituindo-se em suas especificidades como diferentes campos científicos produtores de ciência, firmaram seu lugar no universo pedagógico brasileiro, no decorrer das décadas de 1930 e 1940. A Psicologia, especificamente, em plena formação nos anos 1930, procura adquirir legitimidade e autoridade científica por meio de seus agentes que

produziam conhecimentos e instrumentos amplamente utilizáveis na educação. Para Bourdieu, o universo supostamente puro da ciência “ é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas”(BOURDIEU, 1983, p. 122).

É claro, então, que os conhecimentos psicológicos, como de regra, necessitam de um lócus específico para serem produzidos, tais como escolas, universidades e laboratórios.. Dirigindo o olhar para o Brasil dos anos 30, veremos que os laboratórios de psicologia experimental aparecem como instâncias encarregadas de assegurar a produção e circulação dos bens científicos. No caso particular dos cursos de formação de professores, a há consagração da ciência psicológica que, ao discutir determinados autores e conceitos, inculca sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto de destinatários legítimos da ação pedagógica. (BOURDIEU,1983)

As discussões deste capítulo nos darão elementos para entender a Psicologia como campo científico que se legitima pela amplo ensino de suas produções nos cursos de formação de professores.

O foco de análise dirigir-se-á à disciplina de Psicologia, para o que a pesquisa de Silva (2003) nos servirá de base. Com o objetivo de discutir as concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos 1930-1940, Silva disponibilizou e analisou o currículo do Instituto de Educação de Florianópolis; os programas de ensino das disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia (1937 e1939) e as obras de referência utilizadas nas disciplinas citadas. Nessa pesquisa a autora constatou que o Instituto de Educação de Florianópolis estava sintonizado com as discussões científicas e políticas do campo educacional brasileiro daquele período. Assinala também a incorporação das ciências-base do escolanovismo, a Psicologia, a Biologia e a Sociologia no currículo dos cursos voltados à formação de professores, com vistas a auxiliar a produção de novas concepções sobre a criança como foco privilegiado para consolidação do projeto de desenvolvimento social e econômico do país.

Neste capítulo iremos também destacar o momento em que a disciplina de Psicologia passou a constar na grade de disciplinas dos cursos de formação de professores em Santa Catarina e discutir os programas de ensino da disciplina de Psicologia Educacional dos anos de 1937 e 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis, buscando estabelecer relações entre os conteúdos ministrados, a Psicologia como campo científico e sua participação na constituição do campo educacional brasileiro. Em outras palavras, faremos um entrelaçamento entre os programas em análise, os princípios/concepções que os fundamentam e a Psicologia como campo científico em construção buscando localizar Santa Catarina nesse cenário e, mais especificamente, o Instituto de Educação de Florianópolis. Além dos programas de ensino - cujas grades aqui exporemos - utilizaremos para nossa discussão uma circular de 1935,¹⁵ enviada pela Secretaria de Interior e Justiça às escolas, recomendando-lhes a compra de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo.

Em Santa Catarina, a disciplina de Psicologia foi inserida nos cursos de formação de professores em 1911, com a Lei n.846 de 11/10/1910. Com base em Daros (2005), elaboramos um quadro ilustrativo das diferentes nomenclaturas que a disciplina de Psicologia assumiu desde sua primeira inserção nos cursos de formação de professores até o início da década de 1940.

¹⁵ Diz o Artigo 49 do Decreto de 1935: “a fim de despertar o interesse dos alunos pela boa leitura e servir de complemento às atividades escolares, terão os Institutos de Educação, além da biblioteca dos professores, uma biblioteca para os alunos. Estas bibliotecas serão oportunamente instaladas convenientemente em todas as Escolas Normais Primárias e Grupos Escolares, ampliando-se as já existentes nos referidos estabelecimentos”. Apud Silva 2003,p.85

Quadro 1: Nomenclatura da disciplina de Psicologia nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, entre os anos de 1911 e 1939, considerando a legislação que regulamentava tal formação.

Ano	1911	1919	1928	1935	1939
Leis que regulamentaram a formação de professores em Santa Catarina	Lei n.846 de 11/10/1910	Decreto n.1205 de 19/02/1919	Decreto n.2.218 de 24/10/1928	Decreto-Lei n.713 de 05/01/1935	Decreto-Lei n.306 de 02/03/1939
Nomenclatura dos cursos de formação de professores em Santa Catarina	Escola Normal Catarinense	Escola Normal Catarinense	Escola Normal Catarinense	Institutos de Educação (Escola Normal Superior Vocacional)	Instituto de Educação
Nomenclatura da Disciplina de Psicologia	Noções de Psicologia e Pedagogia	Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica	Pedagogia, Psicologia e Educação Moral e Cívica	Psicologia Geral e Infantil Psicologia Aplicada à Educação	Psicologia Educacional, Pedagogia

No quadro 1 podemos notar que a Psicologia esteve associada, num primeiro momento, à disciplina de Pedagogia. Em 1919 foi acrescentado à disciplina um terceiro elemento: Instrução Cívica, modificado em 1928 para Educação Moral e Cívica. Somente nas reformas de 1935 e 1939 houve uma especificidade na nomenclatura, passando a disciplina a denominar-se Psicologia Geral e Infantil, Psicologia Aplicada à Educação ou Psicologia Educacional, Pedagogia. Cabe destacar que essas últimas mudanças não significaram somente uma diferença no nome da disciplina, mas uma organização dos conteúdos com base nas discussões da época em relação à pedagogia experimental e à contribuição da ciência psicológica ao campo educacional brasileiro.

Uma das instâncias principais da formação de professores em Santa Catarina e que passou por diversas reestruturações em seu interior foi o Instituto de Educação de Florianópolis¹⁶. Foi, desde sua concepção, um modelo

¹⁶ O atual Instituto de Educação de Florianópolis foi criado em 1892, com o nome de Escola Normal Catarinense. Com as modificações ocorridas em 1935 no que tange à formação de

para a formação de professores e um lugar privilegiado das discussões educacionais no Estado. Para veicular suas idéias, concepções e como meio de efetivar o intercâmbio dessas idéias entre os intelectuais catarinenses, intelectuais de projeção nacional e mesmo internacional, o Curso Normal do Instituto desenvolveu em 1940, um veículo impresso, a Revista *Estudos Educacionais*. Fundada pelo seu diretor João Roberto Moreira, na época também professor de Psicologia e Pedagogia, a revista ressaltava o seu caráter científico contando com vários artigos que discutiam temas relacionados à biologia, psicologia, pedagogia, sociologia, educação física, matemática, história, geografia, artes, entre outros (SILVA,2003;NASCIMENTO E DANIEL,2002).

Retomando Bourdieu, este assinala que quanto maior o capital que uma instituição possui mais ela cria meios de administrá-lo para manter-se em uma posição dominante dentro do campo. Com base no exposto, podemos afirmar que o Instituto foi uma instituição cujas produções intelectuais contribuíram para mantê-la em posição de destaque no campo educacional catarinense.

Exemplo da força do Instituto no campo educacional catarinense é o fato de que, segundo Decreto-lei 713 do governador Nereu Ramos, as escolas de formação de professores privadas do Estado deveriam ter seus programas de ensino equiparados com os daquela instituição, a partir de 1935. (NASCIMENTO, DANIEL 2002)

As reestruturações por que passou o Instituto Estadual estão, em alguma medida, relacionadas às reformas que ocorreram nos cursos de formação de professores catarinenses. Discutiremos neste capítulo as de 1937 e 1939. 1937 foi o ano em que efetivamente entrou em vigor a reforma de 1935 por meio do Decreto Lei n.217 que criou a Escola Normal Superior Vocacional¹⁷. A

professores em Santa Catarina, essa escola passou a ser denominada Instituto de Educação de Florianópolis.(Nascimento e Daniel, 2002).

¹⁷ Com a reforma de 1935, segundo Decreto 713, as Escolas Normais Catarinense passaram a denominar-se Institutos de Educação e deveriam organizar-se de forma a conter estes cursos:

- Jardim de infância
- Escola Isolada
- Grupo Escolar

reforma de 1939 propôs uma nova reorganização dos Institutos de Educação em Santa Catarina, pelo Decreto-Lei n.306, que extinguiu a Escola Normal Superior Vocacional e estabeleceu em seu lugar o Curso Normal de dois anos¹⁸. Em 1939 também houve a revisão dos conteúdos programáticos das disciplinas, sendo um deles o da Psicologia Educacional, que destacava o estudo dos testes de inteligência, como os Testes ABC de Lourenço Filho. (SILVA,DANIEL,DAROS,2005)

Não é nossa intenção aqui analisar como chegavam às escolas as determinações e orientações no tocante às reformas educacionais e a revisão dos conteúdos programáticos empreendidas pelo Estado. Queremos, sim, dar destaque à influência que a Psicologia exerceu nos cursos de formação de professores. É com esse intuito que transcrevemos (ver quadro 2, abaixo) a Circular n. 32 de 26 de setembro de 1935 enviada pela Secretaria de Interior e Justiça aos Institutos de Educação. Esse documento, que recomenda a compra de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira organizada por Fernando de Azevedo, nos dá uma idéia dos autores utilizados na formação de professores em Santa Catarina, nas diferentes áreas ou disciplinas de estudo.

-
- Escola Normal Primária (com duração de três anos) – Preparava os alunos que pretendiam ser professores na zona rural.
 - Escola Normal Secundária (três anos) – Fornecia sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério.
 - Escola Normal Superior Vocacional (dois anos) – Destinava-se ao preparo exclusivo de professores para as diversas modalidades de ensino.

¹⁸ Em 1939, conforme Decreto-lei 306 de 02 de março de 1939, os Institutos sofreram nova reestruturação, cujos cursos ficaram assim organizados:

- Pré-primário (três anos)
- Primário (quatro anos)
- Secundário Fundamental (cinco anos) – Preparatório para o Curso Normal.
- Normal (dois anos) – Destinado prioritariamente à formação de professores normalistas.

Quadro 2: Circular de 1935 emitida pela Secretaria de Interior, em que constam títulos de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira, de Fernando de Azevedo, como orientação às escolas na compra de obras pedagógicas.

Circular n. 32. Florianópolis, 26 de setembro de 1935.

Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca dêsse. Grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional – São Paulo sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. -

1. Fernando de Azevedo: Novos caminhos e novos fins

2. Jonh Dewey: Como pensamos: como formar e educar o pensamento

3. Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação

4. Edouard Claparède: A educação funcional: traduções e notas de Jaime Graibom

5. Afrânio Peixoto: Noções de história da educação

6. Delgado de Carvalho: Sociologia Educacional

7. Artur Ramos: Educação e psicanálise

8. Adalberto Czemy: O médico e a educação

9. A. Almeida Jr. : A escola pitoresca

10. Celso Kelly: Educação social

11. Henri Piéron: Psicologia do comportamento

12. Henri Wallon: Princípios da psicologia aplicada

13. Djacir Menezes: Dicionário psico-pedagógico

14. Sílvio Rabelo: Psicologia do desenho infantil

15. A. M. Aguayo: Didática da Escola Nova

16. A. Carneiro Leão: O ensino das línguas vivas

*Luiz Sanches Bezerra da Trindade – Diretor do Departamento de
Educação*

Entre esses livros merecem destaque duas coleções que visavam à formação maciça de professores tanto do ponto de vista profissional como cultural.: a coleção *Atualidades Pedagógicas*, parte integrante da *Biblioteca Pedagógica Brasileira* (1932) publicada pela Companhia Editora Nacional e dirigida por Fernando de Azevedo entre os anos de 1931 e 1946 e a coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação* organizada e implementada por Lourenço Filho (1927).

Como assinala Silva (2003), dos dezesseis livros citados nessa circular, oito são referentes à Psicologia ou de autores dessa área como Dewey e Claparède. A recomendação de tantos livros relacionados a essa disciplina evidencia a forte influência dos conhecimentos psicológicos nos cursos de formação de professores catarinenses.

Convém, no entanto, salientar que a sugestão para aquisição desses livros não quer dizer que as concepções e princípios subjacentes às idéias neles contidas tenham sido realmente discutidos, ou seja, diversas obras são citadas,mas poucas tiveram suas idéias adotadas no programa de Psicologia Educacional. Entre essas idéias notamos um predomínio da perspectiva positivista de ciência.

O positivismo aparece como pensamento hegemônico entre os conhecimentos em jogo no campo científico da Psicologia. Isso pode ser notado nos programas de ensino que discutiremos a seguir. Tal fato encontra

explicação em Bourdieu (1983) para quem a definição do que está em jogo na luta científica faz parte da própria luta, ou seja, os grupos dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição de ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.

A seguir, nos quadros 3 e 4, serão apresentados os programas da disciplina de Psicologia Educacional propostos pelas reformas de 1937¹⁹ e 1939²⁰, e publicados nesses mesmos anos no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina.

Quadro 3: Programa da disciplina de Psicologia Educacional (1937) da Escola Normal Superior Vocacional

1º ANO
Introdução ao estudo da Psicologia Educacional
1 – Linhas gerais da História da Psicologia Educacional:
a) período anterior ao evolucionismo;
b) período do evolucionismo;
c) período posterior ao evolucionismo.
2 – O empirismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:
a) John Locke;

¹⁹ SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 877, 12.03.1937, Ano IV. Acesso: APESC.

²⁰ SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: APESC.

b) Os racionalistas;

c) a disciplina formal.

3 – O empirismo em Psicologia e o trabalho em Pestalozzi:

a) os empíricos;

b) O método intuitivo;

4 – O associacionismo:

a) Herbart;

b) Os cinco passos formais

5 – A Psicologia inglesa do começo e do meio do século XIX e a Psicologia Educacional:

a) Hamilton;

b) Tomas Brown;

c) Mill;

d) A. Bain

6 – O experimentalismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:

a) Período anterior a Wundt;

b) Wundt;

c) Cattell.

7 – O evolucionismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:

a) O evolucionismo;

b) A psicologia genética, comparativa e a animal;

c) Galton, Thorndike, Watson e Kohler;

d) Stanley Hall.

8 – A Psicologia do aprendizado e as modernas correntes psicológicas.

9 – A moderna Psicologia Educacional – E. L. Thorndike.

2º ANO

1 – Definição, objeto e método da Psicologia Educacional.

2 – Teoria da reação e seus fundamentos na psicologia nervosa.

3 – Diferenças individuais:

a) hereditariedade;

b) meio;

c) maturação e aprendizado.

4 – Desenvolvimento do comportamento:

a) Características;

b) fatores;

c) curvas de desenvolvimento

5 – O comportamento inato:

a) reflexos;

b) emoções;

c) tendências instintivas;

d) aptidões especiais.

6 – O comportamento adquirido:

- a) reações habituais;
- b) reações inteligentes.

7 – A motivação.

8 – A inteligência e as integrações psíquicas.

9 - O aprendizado:

- a) teorias;
- b) leis;
- c) curvas de aprendizado e de esquecimentos;
- d) fatores de eficiências e economia;
- e) transferência e interferência;
- f) avaliação objetiva.

10 – A personalidade:

- a) organização; tipos;
- b) desenvolvimento;
- c) perturbações;
- d) medição.

Trabalhos práticos (a cargo do preparador da cadeira)

- 1 – Pesquisas, investigações, estudos;
- 2 – Grupos de discussão;

c) atividades extra-curriculares

Como é possível perceber, o programa da disciplina de Psicologia Educacional de 1937 traduz a idéia de construção de uma educação sob parâmetros científicos. Transpondo os métodos das ciências naturais para o estudo do homem, a disciplina de Psicologia centrava-se no estudo empírico e experimental do comportamento. As idéias evolucionistas aparecem como um marco para o estudo da Psicologia Educacional como demonstra o item um do conteúdo do primeiro ano, que identifica períodos anteriores e posteriores ao evolucionismo.

Os conhecimentos sobre a psicologia empirista eram discutidos com base em autores como: Locke, Pestalozzi, Herbart, Hamilton, Wundt. Nota-se preocupação em situar o desenvolvimento das teorias psicológicas no mundo e suas conseqüências para a Psicologia Educacional, ou seja, da Psicologia como campo científico em que competem diferentes conhecimentos teóricos.

A Psicologia como ciência positiva começou a ser desenvolvida em laboratórios universitários criados no final do século XIX na Alemanha, França e Suíça e visava compreender a mente humana utilizando dados objetivos, obtidos principalmente através da metodologia da introspecção controlada. A fundação por Wundt, em Leipzig, do primeiro laboratório de psicologia experimental do mundo em 1879, assinala os esforços empreendidos pela Psicologia na busca por firmar-se como ciência independente.(CAMPOS,2005)

Mais tarde, Binet, Stanley Hall, Thorndike e Claparède, que em Santa Catarina, tiveram suas idéias estudadas nos programas de ensino de Psicologia Educacional de 1937 e 1939, aprofundaram o uso do método experimental na psicologia e na educação e se tornaram, segundo Santos (2002,p.22), “ os criadores da ciência psicológica conforme os cânones do positivismo científico”.

As idéias da teoria evolucionista foram um marco decisivo para que a criança fosse incorporada aos estudos científicos, pois os psicólogos

esperavam encontrar nas formas simples aquilo que consideravam complexo no homem adulto, ou seja, esperavam, por meio do estudo do animal e da criança, conseguir uma explicação para o comportamento do adulto.(MOREIRA LEITE, 1972; WARDE,1997)

Claparède (1959) destaca que o conhecimento da psicologia animal através da experimentação com animais seria capaz de fornecer à psicologia infantil e à própria pedagogia dados interessantes como: o desenvolvimento filogenético do psiquismo infantil; os fenômenos de aquisição de um hábito pelo animal, ou de seu adestramento.

Segundo Carvalho (2002), as idéias evolucionistas do início do século XX apontavam a necessidade imperiosa de estudo e compreensão do desenvolvimento infantil, pois a criança já não era considerada um adulto em miniatura, e o ingresso massivo das crianças na escola exigia a explicação dos diferentes resultados por elas alcançados no processo de escolarização.

A psicologia funcional fortemente influenciada pelas idéias do modelo biológico evolucionista teve como um de seus expoentes Edouard Claparède, citado nos livros recomendados para a biblioteca do Instituto de Educação de Florianópolis. Claparède, baseado em Rousseau, resumiu a concepção funcional de infância em seis leis:

Lei da sucessão genética-a criança se desenvolve naturalmente, passando por certo número de fases que se sucedem em ordem constante.(...).Lei de exercício funcional- o exercício de uma função é condição de seu desenvolvimento. Lei de exercício genético- o exercício de uma função é condição de aparecimento de certas outras funções ulteriores.Lei de adaptação funcional-a ação se desencadeia quando é de natureza tal que satisfaça a necessidade ou o interesse do momento.(...).Lei de autonomia funcional-a criança não é considerada, em si, um ser imperfeito, mas adaptado às circunstancias que lhe são próprias.(...).Lei de individualidade- todo individuo difere, mais ou menos, quanto a caracteres físicos ou psíquicos dos outros indivíduos. (CLAPARÉRE,1959 apud MEYLAN,1959,P.98)

Passando agora à análise do programa do segundo ano (1937), podemos perceber que este aborda temas vinculados ao desenvolvimento do

comportamento e da personalidade. Nele as diferenças individuais são explicadas pela hereditariedade, influência do meio, maturação e aprendizagem. O comportamento é um tema valorizado, tanto que merece três unidades no Programa de Psicologia Educacional. A motivação, o aprendizado e a personalidade são tópicos trabalhados em estreita relação com a temática do comportamento.

Podemos verificar, ainda, que nesse programa são discutidas as bases sobre as quais se assenta o entendimento da testagem psicológica, pois o estudo irá centrar-se nas diferenças individuais tanto biológicas (hereditariedade, reflexos, reação) quanto psicológicas (emoções, inteligência, motivação).

Se em 1937, o conteúdo de Psicologia Educacional apresentava apenas dois eixos de discussão que sintetizavam as diferentes concepções da ciência psicológica, com especial ênfase à visão evolucionista e comportamentalista, em 1939 (ver quadro abaixo) destacamos quatro temas centrais bem definidos. No primeiro ano eram discutidos aspectos da Psicologia como ciência; aspectos da Psicologia Educacional, como a utilização de testagem em educação; no segundo ano, os conteúdos centravam-se no estudo da criança e na aprendizagem e suas condições.

Quadro 4: Programa da Disciplina de Psicologia Educacional (1939) do Instituto de Educação de Florianópolis

1º ANO
1º PARTE
1 – A Psicologia como ciência; seu objeto e sua definição. Psicologia Geral e Psicologia Especial. Aplicações.
2 – Métodos Gerais. Introspecção, simples observação, experimentação, método patológico, método comparativo.

3 – Fatos psíquicos e fatos fisiológicos. Condições orgânicas da atividade psíquica. Linhas Gerais da evolução do sistema nervoso, suas principais funções.

4 – A evolução bio-psíquica do homem; crescimento físico e crescimento mental; fatores do crescimento.

5 – Classificação dos fatos psicológicos.

6 – Atividade reflexa. Reflexos condicionados. O método de Pavlov.

7 – Atividade instintiva; sua evolução. A imitação e o jogo.

8 – O hábito. Condições de aquisição dos atos habituais. Leis da formação e da persistência dos hábitos.

9 – Os atos voluntários.

10 – A afetividade. Sentimentos, emoções e tendências. A afetividade e a educação.

11 – Sensação e percepção. Normalidade e anormalidade das percepções; fatores e condições físi-psíquicos.

12 – A atenção; suas condições. O Interêsse.

13 – A conservação dos conhecimentos. A memória; condições de aquisição e de conservação. O esquecimento.

14 – A associação e suas condições.

15 – Imaginação, evocação, invenção.

16 – Abstração e generalização.

17 – Psicologia do juízo e do raciocínio.

18 – A linguagem; condições psíquicas e sociais. Linhas gerais de sua evolução no indivíduo.

19 –O temperamento, o caráter e a personalidade. Principais classificações biotipológicas.

2ª PARTE

20 – Definição, objeto e fundamentos da Psicologia Educacional.

21 – Métodos especiais da Psicologia Educacional.

a) o método dos inquéritos e o método dos testes;

b) testes individuais; escalas Binet – Simon e escolas simplificadas; os testes “ABC”;

c) testes coletivos, seus diferentes tipos.

2º ANO

1ª PARTE

1 - Conceito e métodos da Psicologia Infantil.

2 – Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes.

3 – O psiquismo infantil no período pré-escolar.

4 – O psiquismo infantil no período de vida correspondente à duração do curso primário.

5 – O psiquismo na puberdade.

6 – A emotividade infantil. Tipos emotivos. A curiosidade. Os interesses infantis e sua evolução.

7 – O juízo, o raciocínio e a linguagem na criança. Os traços principais da lógica da criança.

8 – Influências que favorecem a atenção da criança; a observação, sugestões, imitação; o jogo; a fantasia e a imaginação.

9 – As formas de expressão; o desenho, a mímica.

10 – Anormais, classificação. Classificação dos anormais.

11 – Socialização da criança. Estágios de evolução. Fatores que retardam a socialização: timidez; medo, reclusão, o filho único, etc. Fatores que contribuem para uma adaptação prejudicial: a mentira, o embuste, a delinqüência infantil.

2ª PARTE

12 – Noção usual e científica da aprendizagem.

13 – Motivação de aprendizagem. Condições da motivação. As atividades congênitas. A maturação. O interesse. Aprendizagem primária e aprendizagem concomitante.

14 – Princípios e normas da aprendizagem baseados na Psicologia.

15 – Variações da aprendizagem. Fatores. Curvas e interpretação das curvas. Pesquisa dos fatores favoráveis e dos perturbadores.

16 – O problema da transferência e da influência dos aprendizados.

17 – Princípios da aquisição de atividade motores; princípios de aquisição do conhecimento.

18 – A medida do aprendizado. Princípios em que ela se baseia. Valor dos testes pedagógicos

Quanto aos aspectos da Psicologia como ciência, nota-se que os conteúdos ministrados estavam em consonância com as principais discussões da desse campo científico até aquele momento histórico (1939). Observe-se, por exemplo, que o conteúdo apresentava os principais métodos de análise psicológica: introspecção, simples observação, experimentação, método patológico e método comparativo. Desenvolvimento físico e neurológico humano. Funções mentais: afetividade, sensação e percepção, atenção, memória, associação, imaginação, linguagem e suas psicopatologias. Atos voluntários, instintivos, reflexos e hábitos.

Esses métodos refletiam o movimento das diferentes escolas de Psicologia, que os conceberam para análise psicológica do ser humano. O estruturalismo de Wund e Titchener tinha como método a introspecção experimental; o funcionalismo de Claparède e Dewey utilizava a introspecção seguida da observação do comportamento; a reflexologia de Pavlov utilizava a observação experimental do comportamento.

Figueiredo (1991) assinala que praticamente toda a Psicologia que pretendia se constituir como uma ciência natural adotava um modelo instrumentalista dos fenômenos mentais e comportamentais, concebendo as funções mentais como percepção e memória como processos orientados à adaptação.

Tanto o estruturalismo quanto o funcionalismo e a reflexologia trabalhavam com elementos da fisiologia humana, em laboratórios de psicologia experimental e quantificavam comportamentos. Essas similitudes mostram que a psicologia que se constituía em nosso País não fugia às discussões das diferentes escolas da Psicologia no mundo e que a tendência experimental dominava todo esse cenário. Em Santa Catarina, especificamente, as diferentes escolas psicológicas aqui citadas tiveram seus métodos ensinados na escola normal desse Estado.

Os modelos instrumentalistas que proliferaram no século XX consolidaram-se e atingiram seu auge na segunda e terceira décadas desse século, período que, como assinala Cabral (1972), pode ser considerado como a era das escolas da Psicologia.

Retomando a análise dos conteúdos de Psicologia Educacional de 1937 e 1939, podemos verificar que no primeiro o estudo da criança tinha por base as discussões sobre o evolucionismo. Já em 1939, o estudo da criança aparece como a primeira parte do programa de Psicologia Educacional do segundo ano, havendo um detalhamento em relação a temas como por exemplo: “fases típicas do desenvolvimento infantil e suas fases dominantes; o psiquismo infantil em diferentes períodos; o juízo, o raciocínio e a linguagem na criança; a socialização da criança; classificação dos anormais.

A importância dos conhecimentos biológicos para a compreensão do desenvolvimento da criança está evidenciada no conteúdo ensinado aos professores catarinenses. Nesse conteúdo transparece a preocupação com as fases do desenvolvimento infantil e suas características dominantes o que demonstra o reconhecimento da criança como alguém que difere do adulto, que tem seu próprio ritmo. Cabia à escola reconhecer essas diferenças e adequar o ensino ao desenvolvimento da criança, de modo que pudesse agir com maior eficiência.(SILVA, 2003).

Nota-se também a preocupação com o ensino dos fenômenos psíquicos que podem influenciar o ensino das crianças como medo, reclusão, ciúme, mentira, bem como com o desenvolvimento das faculdades psíquicas na pré-escola, na escola primária e na puberdade.

A visão de desenvolvimento discutida nos programas de 1937 e 1939 era a de um desenvolvimento ligado a fases da vida entendidas como uma sucessão de fatos que se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um mesmo processo biológico. Essa idéia é difundida em nosso País pelos conhecimentos da Escola Nova.

Lourenço Filho, difusor dos conhecimentos escolanovistas, atribui à como contribuição da Psicologia a renovação escolar, o estudo da descrição

das variações psicológicas de acordo com as idades. Segundo esse autor, as variações poderiam, por meio da utilização de medidas objetivas, comprovar o que cada idade seria capaz ou não de realizar. Isso possibilitaria ao professor o conhecimento das fases evolutivas do educando o que lhe facultaria adequar seu ensino a essas fases, respeitando as capacidades individuais. (LOURENÇO FILHO,2002)

Lourenço Filho deixou clara sua posição em relação à importância do conhecimento da criança, quando convidado para ser paraninfo da turma de diplomandos do ano de 1943, do Instituto de Educação de Florianópolis. Mesmo não comparecendo à solenidade, seu discurso foi lido e publicado na Revista de Estudos Educacionais dessa instituição.

Nesse discurso Lourenço Filho atribui aos professores a responsabilidade pela construção de uma país que, pela via da educação, se afirmaria como uma nação forte. Para tanto, esses professores teriam que ter conhecimentos sobre a criança nos domínios biológico, psicológico, social .

O conhecimento da criança é, assim, a exigência primeira para a missão do professor. Conhecimento de sua biologia das circunstâncias que presidem seu crescimento orgânico, a defesa de sua saúde, a manutenção e aumento de seu vigor físico. Conhecimento depois, de sua psicologia tão diversa da do adulto, não na essência dos fatos pelos quais se manifesta, mas na sua graduação e relacionamento necessários. (...) Não bastará, pois, do professor conhecer a criança, em si mesma, mas deverá ainda conhecê-la em relação aos fatores de vida coletiva que, sobre ela, de contínuo, estejam atuando: o lar, a comunidade, a vida religiosa, as dependências da vida econômica. (...) O estudo biológico da criança, e o seu estudo psicológico social apresentam-se, portanto, como cabedal necessário ao trabalho do mestre, como tereis verificado em vosso bem orientado curso (LOURENÇO FILHO, 1943,p.05 apud SILVA,2003, p. 160

Dando continuidade à análise dos programas, voltemos ao primeiro ano (1939).Na segunda parte do conteúdo a ser ministrado,...os conteúdos centravam-se na utilização de testagem psicológica na educação, já concretizada em testes psicométricos. Denominados como métodos especiais da Psicologia Educacional, dividiam-se em etapas: em um primeiro momento o

método dos inqueritos e o método dos testes para depois discutir os testes individuais como: a Escala Binet-Simon, as escalas simplificadas e os Testes ABC, de Lourenço Filho, além da discussão dos testes coletivos e seus diferentes tipos.

Entre os diferentes instrumentos psicológicos de avaliação destacamos o ensino da Escala Binet-Simon que, como os Testes ABC de Lourenço Filho, foram criados para atender a uma demanda do Ministério da Educação francês que pretendia construir instrumentos aptos a apontar formas de cuidado mais eficientes de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares, tendo em vista o grande número de atrasos de desenvolvimento observados nos alunos das escolas primárias francesas da época. Desse trabalho resultam as famosas escalas de medida do desenvolvimento da inteligência e o conceito de "idade mental". (CAMPOS,2005)

A idéia dos autores foi a de caracterizar o processo de desenvolvimento da inteligência tendo como parâmetro a capacidade de resolução de problemas lógicos, numa determinada idade. Para tanto, estabeleceram uma seqüência de tarefas numa escala de dificuldades, desde as muito fáceis, que mesmo crianças muito jovens poderiam realizar, até as muito difíceis, que apenas adultos poderiam completar.

O conceito de aptidão de Claparède está na base do entendimento da testagem psicológica, pois centra sua explicação nas diferenças individuais, o que os testes se propõem a medir. Conceituando aptidão como "... uma disposição natural para comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho" (Claparède, 1959, p.140), esse autor considera fundamental que a escola leve em conta as diferenças de aptidão e inteligência, propiciando ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades particulares, porque "ir contra o tipo individual é ir contra a natureza" (Claparède, 1959, p. 149).

Nesse contexto aparece a preocupação de Claparède com os processos de diagnóstico psicológico, realizado por meio de testes. As leituras das obras de Lourenço Filho permitem fazer uma aproximação entre suas idéias e as

idéias de Claparède. Os Testes ABC, elaborados por Lourenço Filho, visavam medir as diferenças individuais quanto à maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Assim, poder-se-ia obter diagnósticos individuais que permitiriam a organização das classes baseada na maturidade das crianças (CARVALHO,2002).

O estudo desses instrumentos pelos futuros professores possibilitava-lhes utilizar, em seu exercício docente, os métodos da Psicologia científica para melhor conhecer seus alunos. Segundo Silva (2003,p.112), “os testes de inteligência eram uma tentativa de substituir as noções subjetivas aferidas pelos professores aos seus alunos, por resultados quantitativos baseados em dados objetivos , e por assim ser, mais precisos”.

Alcançamos finalmente a última parte do conteúdo em Psicologia Educacional do segundo ano do curso de formação de professores(1939), cuja temática gira em torno da aprendizagem e suas condições, com ênfase nos aspectos psicológicos e físicos e nas técnicas de mensuração dessa aprendizagem, objetivando minimizar as possibilidades de que esta não ocorresse.

A aprendizagem aparece como uma possibilidade individual, cujo desenvolvimento irá depender da maturação de cada criança, estando em relação direta com a motivação e o interesse.

Ao futuro professor caberia reconhecer como seu aluno aprende para que pudesse utilizar-se dos processos de ajustamento social com maior qualidade. Esse conhecimento poderia dar-se, por exemplo, pela utilização de medidas objetivas que propiciariam a criação de classes com níveis homogêneos de aprendizagem dos alunos.(SILVA,2003)

Como se nota ao longo da discussão dos programas de Psicologia Educacional (1937 e 1939) e dos livros sugeridos para a utilização no Instituto de Educação (1935), a psicologia ensinada nos cursos de formação de professores em Santa Catarina tinha como escopo os conhecimentos do evolucionismo que justificavam as diferenças individuais pelo aparato biológico

da criança e pelos diferentes processos de desenvolvimento físico e psíquico. O papel dos testes era apenas reafirmar as diferenças individuais e adaptar a criança ao meio em que ela estava inserida.

A criança, por esse entendimento, era vista como um ser em desenvolvimento, que ia da imaturidade à maturidade, sendo a interferência da educação importante para adequar este ser a sociedade. Aos professores caberia aprender com os conhecimentos científicos produzidos pela Psicologia e aplicá-los de maneira a tornar a ação docente o mais pragmática possível.

No próximo capítulo, mostraremos que a produção de Lourenço Filho no âmbito da psicologia da educação também aparece no cenário educacional catarinense através da utilização dos Testes ABC. Estes materializavam a tentativa de organização da prática pedagógica fundada nos parâmetros de racionalidade científica. O fato de os Testes ABC aparecerem como única obra comum em utilização em duas escolas de formação de professores com orientações política e teórica distintas, a saber: Instituto de Educação de Florianópolis - reduto dos renovadores - e o Coração de Jesus - colégio religioso freqüentado pela elite católica catarinense -, comprova a importância desse material para instrumentalização dos professores.

CAPÍTULO 4- TESTES ABC: A DEFESA DE UMA BASE CIENTÍFICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Será que é preciso esperar a criança ter 7 anos para ensiná-la a ler e escrever? Por que a criança não aprende a ler quando está aprendendo a falar? TESTES ABC responde a essas e outras perguntas de modo simples e exato. Com a autoridade do Prof. Lourenço Filho, TESTES ABC é um método para avaliar o grau de prontidão para alfabetização de uma criança, que foi especialmente elaborado para a criança brasileira. O pai, a mãe, ou a professora pode fazer o diagnóstico da idade em que a criança está pronta para aprender a ler e escrever, aplicando o material e o livro TESTES ABC. Seguindo o método do Prof. Lourenço Filho, ainda se podem descobrir as áreas em que a criança ainda não atingiu um desenvolvimento ideal.²¹

A epígrafe que inicia este quarto capítulo é um excerto da apresentação do livro os *Testes ABC* de Lourenço ao seu público e serve para avaliar a importância que os conhecimentos produzidos pela psicologia científica tiveram no campo educacional brasileiro no século XX, não só e principalmente no intuito de oferecer instrumentos para o conhecimento da criança que chega à escola, mas também para uma organização mais eficiente da prática escolar

Foi significativa a utilização desse instrumento nas redes educacionais de todo o País até os anos de 1970. Aliando os conhecimentos da Psicologia em discussão nos anos 1930 com as demandas educacionais do Brasil na época, sua utilização concentrou-se especialmente em medir a maturidade da criança para a alfabetização, procurando diminuir os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização.

Segundo Lourenço Filho,

²¹ Texto extraído da contracapa do material didático do *Testes ABC*, 24 edição, publicado pela Editora Melhoramentos.

Nos grupos escolares da capital de São Paulo foram encontrados 45% de repetentes, para o total de matrícula do 1º ano, em 1930. Muitos deles repetiam o ano pela terceira e quarta vez. Verificação idêntica foi feita nas escolas do antigo Distrito Federal em 1932”.(LOURENÇO FILHO, 1969, p. 15)

Em Santa Catarina vemos um exemplo dessa utilização nas orientações do Estado aos grupos escolares. Em 02 de janeiro de 1942 foi enviada uma circular aos diretores dos grupos escolares, com a seguinte proposição feita pelo Profº. Germano Wagenfiihr, inspetor de grupo escolar e curso complementar: “...que, se possível, todos os alunos dos primeiros anos sejam submetidos aos testes ABC de maturidade intelectual de Lourenço Filho”²². A proposta foi aprovada pelo Departamento de Educação, sendo recomendada sua execução a todos os alunos de primeiro ano dos grupos escolares catarinenses.(SILVA,2003)

A presença dos Testes ABC e a sua afirmação como uma produção de destaque no campo científico da Psicologia pode ser constatada em duas das principais escolas de formação de professores do Estado nos anos de 1930: o Instituto de Educação de Florianópolis e a Escola Coração de Jesus. Segundo Silva (2003), citações do teste são encontradas no Programa de Ensino de Psicologia Educacional do Instituto de Educação de Florianópolis, reduto dos renovadores defensores dos conhecimentos da Escola Nova. Daros e Pereira (2002) evidenciam a presença dessa publicação também na biblioteca do Colégio Coração de Jesus²³, colégio religioso freqüentando pela elite católica catarinense.

No primeiro capítulo sinalizamos as lutas internas no campo educacional entre os educadores católicos e os pioneiros/ renovadores liberais que tinham propostas diferenciadas de controle técnico e doutrinário das escolas. Para

²² SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 05, de 02 de janeiro de 1942 – recomenda aos diretores de grupos escolares que os alunos do primeiro ano sejam submetidos aos testes A.B.C. de maturidade intelectual de Lourenço Filho. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

²³ O Colégio Coração de Jesus foi fundado em 25 de janeiro de 1898, em Florianópolis, pelas irmãs da Congregação da Divina Providência. No início do século XX, destacava-se como uma das principais escolas normais de Santa Catarina. Cabe destacar que nas décadas de 1930 e 1940 o acesso ao Curso Normal dessa escola era oferecido exclusivamente ao público feminino.(Daros e Pereira). Nas fontes citadas ao final do trabalho consta a relação de livros do Colégio Coração de Jesus.

Pagni (2000), os católicos valorizavam, em sua proposta pedagógica, a importância da moral cristã, da fé e do sentimento, propugnavam a permanência do ensino religioso como forma de garantir a ordem social e moral, bem como a formação da consciência nacional em bases católicas. Essa posição dos católicos estava atrelada a sua tradição de conformação da sociedade e se distanciava do discurso da nova educação que visava, pela via da escola renovada, modificar o povo, tendo como *slogan* “uma nova educação para uma nova civilização”. O ensino público e laico eram as bases dessa proposta que se materializou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Xavier, 2002).

Embora existisse um conflito explícito entre as idéias dos educadores católicos e o grupo dos renovadores, uma pedagogia escolanovista era comum a ambos, mesmo que cada grupo defendesse uma versão diferente para essa pedagogia, conforme demonstram Daros e Pereira:

Para os pioneiros, as expressões *educação nova* e *escola nova* designavam mais que um simples conceito de educação – pautado em uma pedagogia que pressupunha o uso de novas metodologias educacionais –, já que corporificava a crença de que a reorganização da cultura e da sociedade poderia ser alcançada por meio de políticas de redefinição da escola e do sistema educacional, onde se aspiraria, em última instância, à construção de uma sociedade rumo à modernidade. Já para os católicos, era necessário barrar os “excessos da Pedagogia Moderna” não apenas julgando-a e depurando-a de tudo o que contrariasse a moral cristã, mas também criando estratégias de divulgação de sua versão da pedagogia escolanovista. (DAROS E PEREIRA, 2002, P.5)

Mesmo com a reedição, em âmbito local, da disputa que se desenrolava nacionalmente entre católicos e liberais, constata-se que o uso da ciência psicológica se fez presente nesses dois cursos de formação de professores. A idéia para a qual ambos os grupos convergiam era a de uma pedagogia pautada em princípios científicos e experimentais. Dessa forma, os Testes ABC materializavam tais princípios e, no caso do Colégio Coração de Jesus, tornava-se a única referência bibliográfica escolanovista presente na biblioteca escolar.

Com base nas idéias pedagógicas dominantes, na época, a formação dos professores em ambas as escolas buscava atingir o propósito do estudo do indivíduo sobre pilares científicos, tendo como horizonte o meio social para o qual pretendia-se adaptá-lo (SILVA,2003). A ciência psicológica como fundamento para uma pedagogia científica é, assim, o ponto de contato da formação proposta entre as duas escolas, sendo os conhecimentos psicológicos propostos pelos Testes ABC o caminho prático pelo qual essa aproximação se realiza. Pensa-se, desse modo, a educação escolar com base no conhecimento e mensuração das capacidades individuais das crianças. As diferenças de origem e trajetória social desaparecem, sendo as diferenças de aprendizagem explicadas cientificamente de acordo com a maturidade e o desenvolvimento da capacidade de cada um. Nesse caso, o recurso da testagem torna-se o instrumento ideal para esse fim, contribuindo para a prática escolar ao propor critérios científicos para a classificação dos alunos e a organização das classes.

1. Testes ABC de Lourenço Filho: um instrumento eficiente para a organização da prática escolar

Os *Testes ABC* para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1934) foi uma das obras de Lourenço Filho mais difundidas no Brasil no âmbito da Psicologia da Educação, tendo sido traduzida em várias línguas, incluindo o inglês, o francês, o espanhol e o árabe.

Esses testes, como explicitado anteriormente, já vinham sendo elaborados desde os anos 1920 e buscavam responder a um grande problema educacional: o alto nível de repetência das crianças de primeiro ano. Segundo Lourenço Filho (1969, p.143), “os Testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.” A opção pela utilização de medidas objetivas em educação define-se pela hegemonia, na época, da idéia de que se poderia detectar as

diferenças individuais entre as crianças, anteriormente ao processo formal de instrução.

O objetivo dos Testes ABC era o de classificar as crianças pela sua capacidade real de aprendizagem na leitura e na escrita, permitindo um diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem dessas habilidades. No total eram oito testes que procuravam atender aos pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditiva motora; capacidade de prolação²⁴; resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. Possuindo orientações minuciosas quanto a sua forma de aplicação, duração do exame, condições do examinando e do examinador e da técnica de exame para cada um dos oito testes, Lourenço Filho pretendia controlar as variáveis que pudessem interferir no exame e evitar as críticas quanto a sua aplicação e resultados.

Cada um dos oito testes continha as explicações para sua aplicação e correção, bem como o material necessário. No Quadro 5, abaixo, temos o exemplo dessas informações com relação ao teste número dois que compunha os Testes ABC.

Quadro 5. Instruções para aplicação e avaliação dos Testes ABC

Fórmula Verbal	Instruções ao examinador	Avaliação
Do outro lado deste cartão, estão umas figuras muito bonitas. Eu vou virar o cartão e você vai olhar as figuras, sem dizer nada. Mas, depois que	Depois de expor o cartaz por trinta segundos, e de o haver voltado de novo, escondendo as figuras, deve-se perguntar: que foi que	Quanto à avaliação, ao examinador cabia: Toma-se nota dos nomes, o que nos informará sobre a deficiência de vocabulário, repetição

²⁴ Pronúnciação, articulação (Houaiss,2004)

<p>eu esconder as figuras, você ira dizer os nomes das coisas que você viu.</p>	<p>você viu? (Se a criança for tímida,acrescenta-se): Diga o que foi que viu...Que mais?...Que mais?...(Se a criança iniciar a enumeração a vista do cartaz) Espere.Só diga quando eu mandar.</p>	<p>automática de séries , ou imaginação. Se a criança disser o nome das sete figuras- 3 pontos Se disser os nomes de 4 a 6 figuras-2 pontos Se disser de 2 a 3 -1 ponto Se disser apenas 1 ou disser nada-zero Não importa o nome exato, mas a evocação satisfatória da coisa representada.</p>
---	---	--

A avaliação geral dos Testes ABC para indicar o nível de maturidade dava-se pela soma dos pontos obtidos em cada prova, ou seja, o máximo que a criança alcançaria seria 24 pontos (oito testes que têm como escore mais alto 3), onde maturidade superior seria de 17 pontos para cima, a média seria entre 12 e 16 pontos e a inferior de 11 pontos para baixo.

Segundo Nunes (1998) o teste permitia: diagnóstico médio da classe; a triagem dos alunos novos (particularmente os suspeitos de defeitos de visão, audição e problemas emocionais) e o prognóstico para organização das classes seletivas. De acordo com os resultados aferidos, a criança sofreria um trabalho corretivo no âmbito médico e/ou no âmbito pedagógico, quando seria encaminhada para instituições adequadas ou turmas mais lentas. Os casos mais graves poderiam ter sua matrícula impedida na escola.

Acompanhava o material de aplicação do teste um livro publicado pelas Edições Melhoramentos, dentro da coleção *Biblioteca de Educação*, que foi

assim organizado: introdução, seis capítulos, bibliografia geral, um item em que o autor indica trabalhos que utilizaram ou faziam referência especial aos testes ABC; índice de nomes e índice de assuntos.

Na Introdução, o autor discute o problema da alfabetização no Brasil, indicando as diferenças que estabelece entre alfabetizar e educar e os limites de uma política que confunda esses termos:

A escola popular carece de ter hoje função socializadora muito mais profunda e extensa. Alfabeto e cultura não são sinônimos e, muito menos, alfabeto e educação. Por esta, temos que entender adaptação convinável ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente, já que nos seus variados aspectos de defesa da saúde e produção da riqueza, já nos de equilíbrio e melhoria das instituições sociais. (...) O aprendizado da leitura e da escrita por certo que aí entra, em tal conjunto de técnicas adaptativas – como processo elementar, mero instrumento, nunca a finalidade mesma. (LOURENÇO FILHO, 1969, P. 13).

O risco de limitar a educação ao ensino das primeiras letras é advertido pelo autor:

Já uma vez salientamos o inocente sofisma de onde brota a confusão do ensino de primeiras letras com o da educação popular: o de assimilar-se a fase inicial da cultura de um povo, iletrado como o nosso com a do indivíduo ignorante, e imaginar-se que a construção da cultura no plano social se deva fazer, igualmente a do plano individual, por etapas sucessivas, em relação à totalidade da população. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.14)

Mesmo considerando que é possível haver cultura sem alfabetização extensa, ou seja, alfabetização das grandes massas, e que esse não era o problema único da cultura brasileira, o autor adverte que, para o mestre primário, esse problema, se apresentava como fundamental, seja para resolver as exigências da organização do ensino, seja para atender aos reclamos sociais:

Se a alfabetização não é o problema final da cultura, continua a ser aqui, como em toda a parte, problema técnico fundamental do custoso aparelho criado pelo Estado para mais pronta difusão dos elementos básicos da cultura individual. Sem significação imediata ao político, desde que estritamente compelido em traçar planos de educação, que visem ao equilíbrio e progresso social em cada momento – ao mestre

primário, no entanto, o problema se apresenta sob feição das mais prementes. Na escola popular, a leitura e a escrita representam o problema crucial que nenhum argumento logra iludir. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 15)

Na opinião do autor, “(...) a melhoria das condições do aprendizado inicial sempre representará progresso de economia e eficiência” (Lourenço Filho, 1969, p. 15), além de permitir que a leitura alcance sua verdadeira finalidade: “para pesquisa e autocultura do próprio aluno” (Lourenço Filho, 1969, p. 15).

O autor assim expressa o espírito da época:

O problema da eficiência e rendimento tem preocupado sempre os mestres de todo o mundo e, nos últimos tempos, de modo considerável, aos mestres de nossa época. *Melhor e mais rápido* é uma lei de nosso tempo em que a máquina aproxima as distâncias, centuplica e faz viver intensamente. (LOURENÇO FILHO, 1969, P. 16)

Lourenço Filho faz a crítica das várias tentativas de melhoria da aprendizagem inicial da leitura, protagonizada por educadores brasileiros havia vários anos: a criança real tem sido esquecida, a criança vivia, com as suas mil diversidades individuais. A idéia de padronização, de um *aluno médio*, é criticada pelo autor: “Imaginado esse tipo padrão, admite-se igualmente que as reações da classe também possam ser padronizadas” (Lourenço Filho, 1969, p. 17). As escolas, em geral, reagem de modo eminentemente empírico frente aos problemas da realidade escolar que enfrentam. Propõe, então, uma nova maneira de considerar a questão, ou seja, estudar o público a quem se destina o ensino: as crianças.

O que de novo apresentamos é o processo de seleção dos alunos novatos, para o fim especial da aprendizagem inicial da leitura e escrita, com maiores probabilidades de êxito. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 18)

Para justificar suas idéias e apresentar o caminho percorrido até chegar aos testes ABC, o autor estabelece interlocução com os principais autores, especialmente os americanos, que discutem questões referentes à relação entre idade escolar, idade cronológica e idade mental. Sua preocupação central era a de encontrar um critério seletivo seguro que favorecesse a realização do ensino simultâneo, bem como de um adequado rendimento, impedindo o

desperdício das energias dos mestres e dos discípulos. Os Testes ABC foram idealizados para alcançar esse objetivo:

Como fôssemos, no momento, dos poucos que pregavam em nosso país, a introdução das práticas de psicologia aplicada nas escolas, tínhamos em mente compor um instrumento útil, de manejo prático e simples, que pudesse ser empregado por qualquer mestre primário ou mesmo pelos pais. Entendíamos que nenhum problema interessaria mais aos mestres que o *diagnóstico da criança madura* para o aprendizado inicial da leitura e escrita. (LOURENÇO FILHO,1969, p. 38)

Nos capítulo I, intitulado *Os testes ABC: seus fundamentos*, o autor explicita as compreensões de leitura, escrita e maturidade que fundamentaram a construção dos testes. No Capítulo II, *Os testes ABC: aferição*, Lourenço Filho apresenta as aferições realizadas no teste para garantir sua validade e fidedignidade como instrumento psicométrico de medida. No Capítulo III, *Os testes ABC*, Lourenço Filho demonstra o que esses testes podem oferecer aos mestres, à escola e à educação como um todo, bem como os números que demonstram sua utilização em diferentes Estados brasileiros. Já o Capítulo IV, *Os testes ABC: guia de exame* apresenta o material e fornece instruções ao examinador de como aplicá-lo, corrigi-lo e avaliá-lo. Os capítulos V e VI não estavam presentes na primeira edição (Magnani,1997), mas quando de sua publicação apresentam questões que decorreram da prática avaliativa dos primeiros anos dos testes. O capítulo V, intitulado *Os testes ABC como recurso individual e tratamento corretivo* tem como objetivo ampliar as possibilidades de utilização dos testes para a avaliação individual dos alunos e indicar modos de trabalhar com as crianças imaturas para a alfabetização. Já o Capítulo VI *Os testes ABC, a observação clínica e as “crianças-problema”* discutia como os testes possibilitariam a observação clínica das denominadas crianças-problema, considerando aspectos emocionais que dificultavam sua aprendizagem.

Os Testes ABC apresentam-se como uma síntese do pensamento de Lourenço Filho sobre leitura e escrita e, sem dúvida, marcaram uma época. Ao discutir a constituição da alfabetização como objeto de estudo e a utilização de determinados tipos de abordagem histórica e de métodos de investigação, Magnani Mortatti (1997,2006) considera que, no Brasil, quatro momentos

marcaram a história da alfabetização. Os testes ABC encontram-se no terceiro momento crucial nesse processo (1920-1970).

Mortatti (2006), descrevendo esses momentos, mostra que cada um deles fundou uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. O primeiro momento foi o da metodização do ensino da leitura que se estendeu até o início da década de 1890. Naquela época, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. O ensino da leitura centrava-se na apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, seu ensino organizava-se em torno da tríade: cópia, ditados e formação de frases, em que se enfatizava o desenho correto das letras, a caligrafia e a ortografia.

No segundo momento, vemos a institucionalização do método analítico que, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança. De acordo, com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Esse método foi inicialmente utilizado na Escola-Modelo anexa à Escola Normal da Praça, em São Paulo.

O aspecto central de nossa discussão situa-se no terceiro momento que vem amparado pelas discussões psicológicas sobre alfabetização, tendo como exemplo concreto os Testes ABC. Neste sentido, a alfabetização era entendida como o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização.

A leitura era vista por Lourenço Filho (1969) como uma atividade:

A leitura não é, como se pensou, por muito tempo simples jogo de fixação de imagens visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva) ou em linguagem interior (leitura silenciosa) (LOURENÇO FILHO, 1969,P.43).

A escrita, por sua vez, necessita de nível de maturidade e de desenvolvimento fisiológico geral, muscular e ósseo, não sendo apenas um movimento capaz de desenhar as letras, mas sim, um movimento coordenado ao comportamento da linguagem (oral e interior), o indivíduo que escreve já é o seu primeiro leitor. Por isso a escrita seria capaz de:

Revelar, até certo ponto, o estado emotivo do indivíduo no ato de escrever, ou melhor, no ato de pensar o que escreveu, como permite aquilatar, de modo geral, se seu temperamento. (LOURENÇO FILHO, 1969,P.49)

A partir destes entendimentos de leitura e escrita o autor esclarece:

Leitura e escrita não podem ser mais concebidas, como processo de simples associação de estímulos e reações isoladas, mantidas conexões por impulsos discretos que, dos órgãos sensoriais, caminham para os centros da visão e da audição, e destes desperte a inteligência para, só então, comunicar energias ao aparelho fonação. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.51)

Os processos de leitura e escrita deveriam supor segundo Lourenço Filho (1969) de um certo nível de desenvolvimento mental e principalmente certo nível de maturidade. Segundo ele:

Ao invés de supor que a maior ou menor inteligência, tal como a medimos pelos testes, seja a condição que permita fazer a leitura e a escrita, será lícito supor que uma causa de ordem mais geral, subjacente tanto aos comportamentos do pensamento como aos que as próprias técnicas em apreço tenham de envolver, exista e possa ser revelada por meios operacionais adequados. Chamemos a essa condição nível de maturidade. (LOURENÇO FILHO,1969,P.48)

Opondo-se a explicar a dificuldade na aquisição da leitura e escrita em termos de Quociente de Inteligência ligado à idade, como faziam muitos seus contemporâneos, Lourenço Filho, com base em suas pesquisas experimentais, baseou os Testes ABC nas diferenças individuais de maturidade:

Como se tivesse verificado que essa aprendizagem não apresenta alta correlação com a idade cronológica dos alunos nem, a partir de um mínimo de seus anos, com seu nível mental, formulou-se a hipótese de que outra variável - a de certas condições de maturação para o trabalho específico da aquisição da leitura e da escrita – deveria ser relevante. Aferidas as provas, obteve-se um instrumento para classificação dos alunos segundo os diferentes níveis críticos dessa maturidade específica (LOURENÇO FILHO,1969, p.143)

Com os Testes ABC seria possível, não apenas basear-se na idade cronológica das crianças para entrada na escola, mas ter um critério científico por meio da medida da capacidade de aprender a leitura e escrita e da organização de classes seletivas e que contemplassem as desiguais velocidades de aprendizagem.

E o que importa para os problemas práticos reais não é saber qual a idade em que a média das crianças aproveita, mas, sim, qual o momento em que esta criança, João, Benedito ou Maria, está apta para receber o ensino da leitura, com melhor aproveitamento, ou a que regime deverá ser sujeita, para que isso possa ser obtido (LOURENÇO FILHO, 1969, P.21).

Para aferir a maturidade para o ensino da leitura e da escrita era levado em conta um conjunto de aspectos, como: a) a coordenação de movimentos em geral e, particularmente, a coordenação visual motriz e auditivo-motriz, que condicionava a conduta da cópia de figuras e a capacidade de prolação; b) a resistência à tendência à cópia dessas figuras e da ecolalia na linguagem oral; c) a resistência à fadiga e atenção dirigida;c) a facilidade de memorização visual e auditiva, para figuras, palavras ou frases. (LOURENÇO FILHO,1969)

Finalmente, no quarto momento denominado Alfabetização: construtivismo e *desmetodização*, que ocorre a partir do início da década de 1980, vê-se a introdução no Brasil do pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, que apregoa o abandono das teorias e práticas tradicionais, a *desmetodização* do

processo de alfabetização e questiona a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006)

Voltando ao terceiro momento, importa salientar que Magnani (1997) atribui aos Testes ABC a fundação da tradição da *alfabetização sob medida*. Podemos relacionar esta expressão utilizada pela autora com a idéia desenvolvida no livro de Edouard Claparède *A Escola Sob Medida* (1920/1959²⁵). Para esse autor, a escola sob medida seria aquela que permitisse a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares. Essa visão de escola estava ligada à idéia levar em conta as diferentes aptidões individuais dos alunos, agrupando-os por aptidão e formando classes variadas, como: a) classes paralelas- subdivide-se cada classe em uma classe forte para os mais inteligentes e uma classe fraca para os que têm dificuldade em segui-la; b) classes móveis- permite a um aluno seguir aulas de graus diferentes nas diversas matérias; c) seções paralelas- existência de diferentes seções, em que se desenvolveriam aptidões variadas; d) opções- as aulas poderiam ser divididas em um número de aulas comuns, ou seja, um programa mínimo e no restante os alunos poderiam escolher o que estudar entre as disciplinas oferecidas que mais lhes interessassem. Entre as possibilidades de organização escolar, Claparède (1959) aponta como melhor a última aqui citada.

Com os Testes ABC, podemos pensar uma aproximação de Lourenço Filho com a idéia de Claparède das classes paralelas, pois seria possível dividir a escola entre os alunos mais ou menos preparados para a alfabetização. Segundo Lourenço Filho, o teste possibilitaria:

(...) classificar os alunos em três grupos gerais quanto ao que se deles possa esperar: os que nas condições comuns de ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que, assim também, venham a aprender, no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicemos atenção

²⁵ O livro *A Escola sob medida*, foi publicado originalmente em 1920 e traduzido no Brasil em 1959. Magnani (1997), no entanto, baseou-se em uma edição francesa de 1953.

especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso permitirá nas escolas isoladas a organização de seções, pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.9).

Segundo Lourenço Filho, a distribuição em grupos de diferente maturidade para aquisição da leitura e escrita viria

Obstar a formação de atitudes de desânimo nas crianças menos amadurecidas; por outro lado, aproveitaria os mais capazes na razão de sua capacidade, encorajando-os ao trabalho e habilitando-os a mais rápida produção social. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.108)

Lourenço Filho (1969) considera que o estudo da criança real, viva e com suas diversidades individuais deve anteceder a organização das classes e escolas. Difundida pelos preceitos da Escola Nova, essa idéia é adotada nos cursos de formação de professores, como pudemos notar no plano de ensino de 1939, (ver III capítulo desta pesquisa) do Instituto de Educação de Florianópolis, especialmente na parte do conteúdo destinada ao estudo da criança. O que os Testes ABC trariam de novo em relação ao conhecimento sobre a criança era o processo de seleção dos alunos, para organização das classes com o fim específico da aprendizagem inicial da leitura e escrita e buscando alcançar maiores probabilidades de êxito.

As primeira aplicação dos Testes ABC para organização de classes seletivas realizou-se em 1930, no grupo escolar da Barra Funda, São Paulo e a segunda em 1931, foi realizada em São Paulo quando Lourenço Filho, era diretor geral de ensino deste estado. O autor recomendou que se organizassem classes seletivas a partir do resultados dos Testes ABC nas classes de primeiro ano de todos os grupos escolares da capital. As estatísticas anteriores à aplicação demonstravam que em média nas classes de primeiro ano, 45% dos alunos era repetente e havia grupos escolares em

que a taxa se elevava para 60% e 70% , sendo que algumas crianças já haviam repetido a classe inicial diversas vezes (LOURENÇO FILHO,1969).

O autor visava com esta medida dois fins específicos:

Primeiro, o de habilitar os professores a conhecimento mais objetivo de seus próprios alunos, iniciando-os na prática dos recursos da psicologia aplicada. Depois, atender a um dos mais graves defeitos da organização escolar, que levava os grupos escolares a reter na classe inicial como repetentes, quase metade de seus alunos.(LOURENÇO FILHO,1969, p.99)

Este trabalho de exame e organização das classes foi coordenado pela professora Noemi Silveira, então assistente de Psicologia Aplicada. Em quinze dias de trabalho, foram examinadas 15605 crianças, em 54 estabelecimentos e organizadas 453 classes seletivas. Como avaliação do trabalho, foi realizado um inquérito com professores e diretores, sendo que a opinião dos mesmos mostrou-se positiva em relação à organização das classes seletivas. Com relação aos benefícios das classes ao sistema de ensino de São Paulo, Lourenço Filho afirma:

Demonstrou de maneira palpável o valor da organização racional das classes; inaugurou o sistema de promoção, por semestre, iniciando o ensino de classes paralelas; encaminhou os professores a compreensão da autonomia escolar, com mais completa definição de suas responsabilidades. (LOURENÇO FILHO,1969,P.108)

Aconteceram também aplicações dos Testes ABC no Distrito Federal (1932-1934); Belo Horizonte (1932); Instituto Sete de Setembro RJ (1933) que, segundo o autor, demonstraram empiricamente a utilidade dos Testes ABC.

As vantagens de sua aplicação têm-se patenteado na melhoria do rendimento escolar, na definição das responsabilidades dos mestres e, ainda, no estudo dos alunos-problema. Assim comprovam numerosos trabalhos com referência aos Testes ABC, publicados no País e no Estrangeiro. (LOURENÇO FILHO,1969,P.115)

Estes testes foram amplamente ensinados nos cursos de formação de professores. Exemplo disso, são as citações que eles mereceram no Programa de Psicologia Educacional (1939) no Instituto de Educação de Florianópolis, em Santa Catarina, como já comentado neste capítulo e no anterior. A concepção que subjaz ao seu uso ou ao seu ensino denota a importância de o professor saber utilizar os recursos da psicologia aplicada para conhecer seus alunos, amparado em uma visão científica de educação. Os Testes ABC apresentavam-se como uma solução científica para o problema prático da repetência nos primeiros anos, permitindo aos professores organizar melhor seu trabalho e aos inspetores melhor avaliar o trabalho realizado:

É evidente que, assim se fazendo, o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos, quanto da dos mestres. Igualmente terão inspetores e diretores mais preciosas indicações sobre a tarefa entregue a cada professor. O trabalho docente poderá ser mais judiciosamente avaliado.

E não será tudo. Desde que os mestres compreendam bem os fundamentos dos Testes ABC, passarão a ter uma visão mais exata das situações de aprendizagem das crianças a seu cargo, podendo melhor orientar o ensino em cada caso. Perceberão que não existem procedimentos mágicos que ensinem a ler, que as crianças diferentemente aprendem segundo suas condições peculiares, e que essas condições deverão ser conhecidas. Entre elas, não estarão apenas as de maturidade, como conceito geral, mas as que decorram também de desajustamento, em certo número de alunos, e que no ato da aplicação das provas poderá igualmente denunciar-se. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.9).

Os testes ABC ofereciam aos educadores meios de lidar com as diferenças individuais e culturais no sistema escolar, sem, contudo, questionar em profundidade a origem dessas diferenças. Ao serem largamente utilizados nas escolas públicas primárias brasileiras, propiciaram a incorporação de uma série de termos da psicologia ao ambiente educacional.

A três pontos fundamentais respondem portanto os Testes ABC: ao diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao prognóstico do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; à necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de

comportamento difícil, ou de “crianças problema” (LOURENÇO FILHO, 1969, p.10).

A análise dos Testes ABC construía um perfil individual de cada aluno por meio do qual seria possível conhecer a maturidade da criança em termos quantitativos e qualitativos. A observação desses perfis, que era produto da análise entre os testes e as notas alcançadas por cada criança neles, permitia ao professor, por um lado, aprofundar o diagnóstico de cada criança e, por outro, adaptar os procedimentos didáticos que levassem os alunos a uma melhor potencialização de suas capacidades.

Quanto ao diagnóstico de cada criança, Lourenço Filho (1969) assinala que os Testes ABC faziam uma primeira separação entre os alunos sem maiores problemas e os que demandariam uma atenção especial, tendo em vista os resultados obtidos nos diferentes testes. Várias razões poderiam estar interferindo na maturidade da criança e deveriam ser analisadas pelo professor como: a) condições gerais de saúde da criança: o professor deveria estar atento às condições de saúde e nutrição, pois submeter à criança ao ensino, sem que se suprissem as deficiências existentes, tornaria o trabalho docente pouco produtivo, os testes poderiam indicar quais crianças necessitariam de exames e cuidados especiais; b) condições de adaptação sensorial e motora: as crianças com deficiências sensoriais (audição e visão), com déficits de desenvolvimento motor e mental, deveriam passar por exames para reconhecimento da deficiência e resolução do problema sempre que possível; c) condições de ajustamento geral: a observação do professor de como a criança se encontra emocionalmente e se este estado é transitório ou é derivado das condições familiares e sociais.

Cabe destacar que Lourenço Filho evidencia que a dificuldade de adaptação inicial à escola pode ser transitória, se bem manejada pelo professor, e que a situação socioeconômica da criança pode influenciar sua adaptação e a aquisição que faz de diferentes vocabulários:

Ainda hoje numerosas crianças, provindas de famílias em condições econômico- sociais menos favoráveis, vão para a escola intimidadas. Outras jamais tiveram ocasião de pegar um lápis e de exercitar-se com ele; seu vocabulário pode ser restrito e inadequado. (LOURENÇO FILHO, 1969, P.148)

O autor enumera uma série de condições para aprendizagem da leitura e escrita: a) maturidade da criança; b) desejo ou disposição da criança para aprender; c) seleção e graduação do material de orientação da aprendizagem; d) capacidades do professor, tanto técnicas quanto de sua personalidade como alegria, animação e entusiasmo ao ensino.

A respeito das condições de aprendizagem Lourenço Filho ainda afirma que elas:

Podem existir ou não existir na criança, ou estarão impedidas de manifestar-se por má situação de saúde e subnutrição; ou podem ser mal aproveitadas quando a linguagem do professor e a das lições que apresente não ofereça maior sentido à criança; ou podem ainda ser prejudicadas por situações de mau ajustamento emocional ao trabalho da escola. (LOURENÇO FILHO,1969,P. 150)

Os casos das crianças imaturas para a aprendizagem da leitura e escrita são contemplados no manual dos Testes ABC, onde são sugeridos exercícios de discriminação de formas, cores e movimentos, além de outros desenvolvidos por diferentes profissionais que utilizaram-se dos Testes ABC.

Do perfil individual, no qual se registrem os resultados parcelados de cada prova será possível avaliar as deficiências particulares de cada criança e, em consequência, do embaraço que apresente em face deste ou daquele aspecto particular da aprendizagem. A vista de tais indicações, o mestre poderá proporcionar exercícios especiais, de caráter estimulante ou corretivo, para um aluno ou para um grupo deles. (LOURENÇO FILHO,1969,P.94)

Os casos das crianças imaturas para a aprendizagem da leitura e escrita são contemplados no manual dos Testes ABC, onde são sugeridos exercícios de discriminação de formas, cores e movimentos, além de outros desenvolvidos por diferentes profissionais que se utilizaram dos Testes ABC. O autor apresenta a diferença de crianças que passaram pelo jardim de infância na adaptação da aprendizagem da leitura e escrita quando assinala:

Observa-se que as crianças que hajam passado por um jardim de infância, de conveniente orientação, mais facilmente se adaptam a aprendizagem inicial da leitura e escrita. A razão deste fato está em primeiro lugar na oportunidade, que a essas crianças já se ofereceu, no sentido de melhor ajustamento as tarefas da classe: hábitos e atitudes de atenção; propriedade

de vocabulário e correção de pronúncia; maior confiança em si; mais fáceis contatos com os colegas e o professor.(LOURENÇO FILHO,1969,P. 152)

Lourenço Filho (1969), destacando o caso das crianças canhotas, diz não ver nessa particularidade um impedimento para a maturidade e por conseqüência para a aquisição da leitura e escrita. O autor aconselha que se deixe o examinando trabalhar com a mão esquerda e que não existem normas especiais para avaliação dos resultados nesses casos.

Os canhotos podem aprender satisfatoriamente, desde que não se criem para eles condições de frustração; e mais, por emulação com os colegas, podem eles tornar-se ambidestros, isto é, capazes de empregar no desenho e na escrita uma e outra das mãos, ainda que com eficiência variável, em cada caso individual. LOURENÇO FILHO,1969,P. 152)

As reações emocionais das crianças interessavam na aplicação dos Testes ABC, pois para Lourenço Filho elas poderiam interferir na realização do teste. Pela prática da observação clínica, poder-se-ia notar alguma coisa a mais que as crianças expressassem.

A observação clínica deveria reunir um certo número de sinais, formular várias hipóteses, excluir as menos prováveis, para admitir as que pareciam mais exatas. Segundo o autor,

Por vezes, bastará atentar para certos sinais (a aparência geral da criança, a expressão de seu olhar, a sua maneira de falar); em outras, porém será preciso colher dados da situação da vida da criança no momento, em fase anterior, ou em todo seu histórico. (LOURENÇO FILHO,1969,P. 169)

As crianças-problema inserem-se nessa realidade quando, pela aplicação dos Testes ABC, notam-se comportamentos emocionais mais complexos que podem ser derivados das dificuldades de ajustamento no ambiente familiar ou na escola; conflito íntimo. A educação dessas crianças muitas vezes impõe tratamento especial, o que Lourenço Filho (1969,p.172) considera como uma “ razão a mais para que, tão pronto possível, as crianças-problema sejam reconhecidas como tais e devidamente encaminhadas.”

Lourenço Filho observa que os professores devem possuir algumas noções gerais de psicologia evolutiva e de psicologia clínica a fim de facilitar seu discernimento quanto às crianças normais e às “crianças-problema”. Como vimos no terceiro capítulo, em Santa Catarina essas noções estão contempladas nos programas de ensino de Psicologia Educacional de 1937 e 1939.

2. Testes ABC de Lourenço Filho e o campo científico da Psicologia

A ampla recomendação da utilização dos Testes ABC nas escolas do país como forma de contribuir para a resolução de problemas práticos da educação brasileira nos anos 1930, bem como sua constante re-edição pelo mercado editorial nacional - o manual dos Testes ABC teve 12 edições entre 1933 e 1974 e seu material de aplicações 31 edições até 1985 (MAGNANI; MONARCHA, 1997) -, além da trajetória profissional desse autor, evidenciam a presença por longos anos das idéias de Lourenço Filho no pensamento educacional do país. Podemos dizer que, no caso específico dos testes ABC, eles foram um dos elementos que contribuíram para conferir legitimidade ao seu autor no campo científico da psicologia e notoriedade no campo educacional mundial.

Lourenço Filho (1969) destaca outros estudos que utilizaram os Testes ABC e os distribui em quatro categorias: os que apenas mencionam os Testes ABC como úteis, ou divulgam os resultados de sua aplicação, discutindo questões de aferição e validade de seu teste por outras pessoas; os que têm utilizado os Testes ABC de base para investigações relativas a condições de saúde e subnutrição, perturbadoras da aprendizagem; os que consideram os testes como instrumento propedêutico em psicologia clínica, isto é, útil à caracterização preliminar de casos de crianças com maiores problemas de ajustamento e, por fim, estudos que analisam os fundamentos teóricos gerais da hipótese que os Testes ABC propuseram.

O autor faz um registro especial na 11ª edição, de 1969, que utilizamos como base neste trabalho, para o Tratado de Psicologia Experimental organizado por Paul Fraise e Jean Piaget:

Ao tirar-se esta 11ª edição, deve-se registrar que o “Traite de Psychologic Experimentale”, publicado em Paris sob a direção de Paul Fraise e Jean Piaget, em seu volume VIII, cita e comenta o conceito de maturidade específica para a leitura e escrita, propagada pelos Testes ABC, num estudo de Gaston Mialaret, especialista na psicologia dessas disciplinas. (LOURENÇO FILHO,1969,P.12)

A discussão dos Testes ABC e de suas premissas por diferentes agentes no campo educacional e no campo científico da Psicologia, em nível mundial e nacional, conferiu autoridade científica à Lourenço Filho. O próprio autor reconhece o espaço a ele conferido pelos Testes ABC, são suas palavras:

O A. sente-se desvanecido em ver que a sua iniciativa, modestamente formulada como incentivo aos professores brasileiros para o estudo de questões de pedagogia experimental, assim tenha despertado a atenção de numerosos especialistas, como se sente feliz em verificar que as singelas provas, que organizou, estejam prestando algum benefício a crianças e mestres de grande números de países. (LOURENÇO FILHO,1969,P.12)

As premissas presentes nos Testes ABC sobre diferenças individuais e a possibilidade de, sob instrumentos objetivos de medidas, provar essas diferenças mantiveram-se hegemônicas no discurso pedagógico até a década de 70. Tal tendência expressava-se claramente na idéia de maturidade para a alfabetização, tendo em Ana Maria Poppovic²⁶ uma de suas principais representantes após Lourenço Filho. Para essa pesquisadora, a maturidade psiconeurológica era um fator indispensável para o início da alfabetização, mais relevante até do que a própria inteligência (POPPOVIC, 1972, p.40). Poppovic entre os anos de 1963-1965 adapta e padroniza o Teste Metropolitano de Prontidão (1966), que procura substituir os Testes ABC de Lourenço Filho. Embora os dois medissem a maturidade para a alfabetização, o ABC tinha a desvantagem de não poder ser aplicado coletivamente, ao contrário do Teste Metropolitano.

²⁶ Para mais informações sobre a obra de Ana Maria Poppovic ver Pimentel (1997).

Ao longo deste capítulo sinalizamos a importância atribuída aos conhecimentos psicológicos contemplados nos Testes ABC nas primeiras décadas do século XX no campo educacional brasileiro, mais especificamente na formação de professores. Tais conhecimentos construídos no campo científico da Psicologia vinculavam-se principalmente a uma visão positivista que destacava aspectos empíricos- experimentais. Esta visão hegemônica da ciência psicológica no Brasil não representa, no entanto, inexistência de embates no campo científico mundial. Para demonstrar tal afirmação trazemos as idéias desenvolvidas por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) russo, professor de literatura, estética, história da arte e psicologia, um dos teóricos a buscar nos fundamentos do materialismo histórico e dialético referências para pensar a ciência psicológica.

Para esse autor, o psiquismo humano tem um caráter mediado, ou seja, o psiquismo se constitui nas relações que o homem estabelece com seu meio social e cultural. Dessa forma, para estudar os processos especificamente humanos, tais como a aquisição da linguagem e o aprendizado da leitura e da escrita, não é suficiente à ciência psicológica conhecer os processos biológicos que caracterizam o desenvolvimento humano. A própria idéia de desenvolvimento humano como condição para a aprendizagem, que se estabelece com base na idéia de maturidade, é questionada por essa perspectiva teórica. Na verdade, a passagem da criança pelo processo de escolarização cria as condições para a realização de seu próprio desenvolvimento. Em outras palavras, a experiência escolar é muito mais do que um mero campo de aplicação dos conceitos psicológicos e os processos de ensino-aprendizagem, bem como as relações estabelecidas na instituição escolar, exigiam para Vygotsky um estudo específico por parte da Psicologia.

Em um texto escrito em 1927, Vygotsky faz uma crítica às correntes psicológicas do início do século com relação às formas de compreensão do objeto e método da ciência psicológica. Segundo Zanela (2001), a crise da Psicologia pode ser sintetizada por duas posições teóricas que disputavam o campo científico: a psicologia naturalista ou fisiologista e a psicologia idealista de cunho subjetivista.

Carvalho ao analisar esse texto, indica:

Segundo Vygotsky, nenhuma dessas concepções conseguia dar respostas efetivas ao estudo das funções especificamente humanas, que denominou funções psíquicas superiores, porque estas eram estudadas a partir dos processos naturais que as integram, reduzindo os processos superiores e complexos aos processos elementares (como reflexos) e desprezando as peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta. (...) Na verdade, as concepções tradicionais em Psicologia não conseguiam explicar as diferenças entre processos orgânicos e processos culturais do desenvolvimento, por isso tendiam a considerá-los como fenômenos de mesma ordem, de idêntica natureza psicológica e com leis que se regiam pelo mesmo princípio. Tal compreensão leva a uma formulação errônea das questões porque não julga os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social. (CARVALHO, 2000, P.48-49)

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da psicologia aplicada deu lugar à reestruturação de toda a metodologia da ciência sobre a base do princípio da prática, ou seja, de sua transformação em ciência natural. Para muitos psicólogos, a introdução do experimento constituiu uma reforma básica da psicologia, chegando a identificar a psicologia experimental como psicologia científica. Prognosticaram que o futuro pertence apenas à psicologia experimental e viram nesse qualificativo um importantíssimo princípio metodológico. Na opinião do autor, os experimentalistas não foram além da utilização de procedimentos técnicos e princípios pouco rigorosos, estando a pergunta de pesquisa condicionada à técnica a ser utilizada (VYGOTSKY , 1996, P. 352-353).

A única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta com a dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia. Neste sentido, a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história. Para Vygotsky essa dialética da psicologia ou marxismo psicológico é o que ele considera como psicologia geral.

No processo da vida social o homem desenvolve sistemas muito complexos de relação social e psicológica. Vygotsky assinala que, entre todos

os sistemas criados pelo homem, o mais importante é a linguagem, pois ela permitiu a assimilação da experiência construída pela humanidade, o domínio da corticalidade cerebral e o controle do comportamento, tanto o próprio comportamento do homem como daqueles que o cercam (Vygotsky, 1931/1995²⁷, p. 86-87).

Vygotsky entende a linguagem como uma função psíquica superior por se constituir como uma outra classe de atividades do sujeito, específica ao ser humano e que envolve uma interação mediada entre o homem e a natureza, provocando uma atividade autêntica, ou seja, não provocada somente por estímulos naturais. A linguagem, além de transpor as funções psíquicas a um nível superior de conduta, medeia a aprendizagem do uso de instrumentos, representa a realidade num novo sistema de sinais, medeia a assimilação dos motivos significativos numa dada cultura e possibilita o ativo desenvolvimento do domínio da própria conduta na relação com os seres mais desenvolvidos.

Com base no exposto acima ficam evidentes as diferenças de pensamento entre Lourenço Filho e Vygotsky. No Brasil, assim como no cenário mundial, as idéias representadas por Lourenço Filho foram as que adquiriram legitimidade, autoridade científica e se tornaram dominantes. Outras idéias que se expressavam nos Testes ABC também passaram a fazer parte do pensamento educacional brasileiro, sendo estabelecidas relações entre fatores que se tornaram parte integrante do senso comum dos professores, tais como a relação maturidade, desenvolvimento e aprendizagem; a relação problemas emocionais e adaptação escolar. O aspecto central dessas idéias que se dissemina é a busca nas diferenças individuais dos alunos as possíveis causas para o desempenho escolar.

As conseqüências desse tipo de prática escolar foram analisadas em um momento distinto, décadas de 1960-1970, por Pierre Bourdieu com relação à escola francesa. Bourdieu questionava qualquer tipo de classificação que naturaliza as diferenças de origem social, especialmente a ideologia dos dons. Essa ideologia seria o pensamento construído pelo sistema escolar e, mais

²⁷ A primeira data diz respeito ao ano em que a obra foi escrita e a segunda ao ano da edição utilizada.

amplamente pelo sistema social, de que as dificuldades escolares das classes desfavorecidas são percebidas como inaptidões naturais, ligadas a sua natureza individual e a sua falta de dons.

Na esteira dessas idéias, conclui-se que não podemos simplesmente classificar as crianças pela sua maturidade, desconsiderando suas condições sociais e a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos, tendo em vista que esta se dá de forma desigual, dependendo da posição ocupada por cada agente dentro de um determinado campo. Para Bourdieu, mesmo que a educação seja vista como possibilidade de ascensão social, a escola ignora as desigualdades culturais a que estão expostas as crianças de diferentes classes sociais na transmissão de conteúdos e na utilização de métodos e técnicas. Com isso, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. São suas palavras:

É provável por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, P. 41)

Neste sentido Bourdieu afirma que o sistema escolar está construído para identificar e reificar a inteligência, valorizar o dom e a vocação. Inteligentes, dotados e vocacionados têm acesso à ciência e à cultura e serão bem-sucedidos na escola e fora dela; os demais devem acomodar-se nas habilitações sem prestígio, ocupar as funções inferiores e contentar-se com as posições subalternas Valle (2007)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação buscamos analisar como as idéias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científica e materializadas nos Testes ABC, contribuíram na constituição do campo educacional brasileiro, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar. Para que tal objetivo fosse alcançado, procuramos responder a duas questões que serviram de base para a construção do trabalho.

Uma primeira questão: qual a compreensão de ciência que se tornou dominante no momento da constituição do campo educacional brasileiro?

A constituição do campo educacional no início do século XX estava diretamente relacionada às demandas do Brasil em construir-se como uma nação moderna, em que os conhecimentos da ciência em plena efervescência em termos mundiais fossem aplicados ao entendimento da sociedade. Os intelectuais foram recrutados pelo estado para as mais diversas funções devido a suas qualificações acadêmicas, sendo a aposta na educação assumida por estes intelectuais como a possibilidade de realização de tal projeto. Além de formar quadros para a indústria ascendente, a educação permitiria manter a coesão social da população e possibilitaria a construção do homem novo que se desejava para a nação moderna e industrializada.

Os diferentes campos científicos desenvolviam-se no mundo do início do século XX, sendo comum a valorização das descobertas da ciência como possibilidade de aplicá-las aos mais diferentes campos do fazer humano. A visão de uma ciência pragmática domina este cenário, onde diferentes experimentos procuram respostas para necessidades práticas da sociedade. A educação não fugiu a esta regra, constituindo-se como um campo privilegiado de aplicação dos diferentes conhecimentos científicos da Psicologia, Biologia, Sociologia.

A constituição de uma educação científica encontrou no Brasil ressonância nas idéias de Lourenço Filho. Esse educador teve atuações

diferenciadas no campo educacional, destacando-se na formulação de reformas educacionais, na divulgação do conhecimento científico da época, além de um importante papel na formação de professores. Por meio de suas diferentes produções, discutia a importância dos conhecimentos construídos pela ciência psicológica a fim de buscar uma forma de responder aos problemas emergentes da prática educacional referentes, especialmente, à formação de professores e à organização escolar. É nesse sentido que os TESTES ABC, formulado pelo autor, se destaca como um instrumento eficiente para este fim.

As produções de Lourenço Filho no campo educacional brasileiro nos permitem, assim, questionar: que tipo de conhecimento psicológico essa ciência ofereceu à Educação no processo de instituição de uma legitimidade científica para embasar os processos de escolarização?

Vimos que os conhecimentos psicológicos foram amplamente discutidos e utilizados na educação brasileira no início do século XX, seja nos laboratórios de psicologia experimental que eram criados nas escolas normais, como na divulgação dos conhecimentos produzidos pelo campo científico da Psicologia. Uma maneira especialmente significativa da Psicologia fazer-se presente no campo educacional foi por meio da inserção da disciplina de Psicologia no currículo dos cursos que se destinavam à formação de professores. Foi nesses cursos que as principais idéias desenvolvidas no campo psicológico acerca do desenvolvimento da criança e das suas possibilidades de aprendizagem se disseminaram no pensamento educacional brasileiro.

Pelos conhecimentos oriundos da Psicologia, a criança assumiu um espaço central no discurso e prática pedagógica. Entender de seu desenvolvimento passou a ser tarefa primordial do professor. Foi nesse sentido que os Testes ABC foi uma produção que materializou e expressou os conhecimentos psicológicos vigentes na época sobre crianças e teve uma influência direta sobre a organização escolar. Visando medir a maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e escrita, estes testes possibilitaram uma nova configuração do ambiente escolar em classes que separavam as crianças maduras e as imaturas, buscando um maior êxito no desempenho

escolar. Ao professor cabia a tarefa de análise psicológica dos alunos pela aplicação e correção dos testes.

Desse modo, pelos Testes ABC, seria possível a organização científica da educação, pois a escola teria dados objetivos oriundos de um instrumento de medida psicológica para amparar a divisão das turmas, explicar as dificuldades de aprendizagem pelas diferenças individuais de maturidade e orientar o trabalho do professor tendo por base o conhecimento psicológico da criança.

No final dessa pesquisa, podemos constatar a fecundidade dos conceitos elaborados por Pierre Bourdieu sobre a teoria dos campos sociais para análise da contribuição da Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro.

FONTES

Decretos, circulares, portarias (Silva,2003)

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 246, 08.01.1935, Ano II. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 877, 12.03.1937, Ano IV. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939 – reorganiza o Instituto de Educação. *Coleção de Decretos-Leis de 1939*, Florianópolis, 1939. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. Acesso: APESC.

_____. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial*, Florianópolis, n.1465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: APESC.

Discurso publicado na revista Estudos Educacionais (Silva,2003)

LOURENÇO FILHO, Manuel B. O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

Livros encontrados na Biblioteca do Colégio Coração de Jesus (Daros e Pereira, 2002)

AUTOR	OBRA	COLEÇÃO	VÍNCULO
ARCHÉRO JUNIOR, Achilles	<u>Lições de Sociologia Educacional</u> . São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1936	Biblioteca Pedagógica Universal	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
ATAÍDE, Tristão de	<u>Política</u> . Rio de Janeiro: Getúlio Costa Editora, 1939		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
ATHAYDE, Tristão de	<u>Preparação à Sociologia</u> . Rio de Janeiro: Getúlio Costa, s/d		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
ATHAYDE, Tristão de	<u>Pela Reforma Social</u> . Minas: Spinola & Fusco Editores, 1932		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
BACKHEUSER, Everaldo	<u>O Professor</u> . Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1946		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
BOING, Pe. Guilherme	<u>Sociologia Cristã</u> . Rio de Janeiro: Vozes; Petrópolis, 1938		
DURKHEIM, Emile	<u>Educação e Sociologia</u> . 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d	Biblioteca de Educação, v.5	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
FONTOURA, Amaral	<u>Sociologia Educacional</u> . Rio de Janeiro: Aurora, s/d	Biblioteca Didática Brasileira, v.1	
FREIRE, Gilberto	<u>Sociologia</u> : introdução ao estudo de seus princípios. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1945, v.2		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
GIDE, Charles; RITS, Charles	<u>História das doutrinas econômicas</u> : desde os fisiocratas até aos nossos dias. Rio de Janeiro: Alba, 1941		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
LIMA, Alceu Amoroso	<u>O problema do trabalho</u> . Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1947.		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
LIMA, Alceu Amoroso	<u>Meditação sobre o mundo moderno</u> . Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1942		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström	<u>Testes ABC</u> . 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1947.	Biblioteca de Educação, v.20	
MARITAIN, Jacques	<u>Humanismo Integral</u> : uma visão nova da ordem cristã. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
MARITAIN, Jacques	<u>Rumos da Educação</u> . Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1947		
MARITAIN, Jacques; CLAUDEL, Paul	<u>Os judeus</u> . Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1938		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
MENDES, Justino	<u>Psicologia Educacional</u> . 2 ed. Bello Horizonte: Edições Rex, 1936		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
MENEZES, Djacir	<u>Princípios de Sociologia</u> . Porto Alegre: Globo, 1934		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde

MONROE, Paul	<u>História da Educação</u> , São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 34	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
MURRAY, Raymond W	<u>Introdução a Sociologia</u> , Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1947		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
NORMANO, J. F	<u>Evolução econômica do Brasil</u> , São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.152	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
PASSAGE, Henry de	<u>Noções de Sociologia</u> , Rio de Janeiro: ABC, 1932		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
PEIXOTO, Afrânio	<u>Noções de História da Educação</u> , São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.5	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
PEREIRA, Juvenal Paiva	<u>Um esquema de Sociologia Geral</u> , São Paulo: Saraiva e CIA. 1941		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
PIERSON, Donald	<u>Teoria e Pesquisa em Sociologia</u> , São Paulo: Melhoramentos, 1945	Biblioteca de Educação, v.30	
SANTOS, Teobaldo Miranda	<u>Noções de Sociologia Educacional</u> , São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 50	
SANTOS, Theobaldo Miranda	<u>Noções de Filosofia da Educação</u> , 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947	Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.47	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
SNEDENN, David	<u>Sociologia Educacional</u> , São Paulo: Saraiva e CIA Editores, 1941, Parte I	Biblioteca Universitária	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
SNEDENN, David	<u>Sociologia Educacional</u> , São Paulo: Saraiva e CIA Editores, 1941, Parte II	Biblioteca Universitária	Clube de Sociologia Tristão de Ataíde
THORNDIKE, E; GATES, A	<u>Princípios Elementares de Educação</u> , São Paulo: Saraiva e CIA, 1936		
VIANA, Mário Gonçalves	<u>Pedagogia Geral</u> , Porto: Livraria Figueirinhas, 1946		
*	<u>História da Pedagogia</u> , Porto: Livraria Educação Nacional, 1931		Clube de Sociologia Tristão de Ataíde

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, M.A.M. A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição. 4ªed. São Paulo: Unimarco Editora/Educ ,2005.

BERTOLETTI, E. N. M . Cartilha do povo E Upa, Cavalinho! - Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho. In: Carlos Monarca. (org.). Lourenço Filho - outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. O poder simbólico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2001.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clinica do campo científico. São Paulo: Unesp,2004.

BRANDAO, Z. A inteligentsia educacional um percurso com Paschoal Lemme: por entre as memórias e as historias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: CDAPH-IFAN; EDUSF, 1999.

CABRAL,A; OLIVEIRA,E.P. Uma breve historia da Psicologia. Rio de Janeiro: Zahar,1972.

CAMPOS, R. H. F. ; ASSIS, R.M. ; LOURENÇO, E. . Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M.B.. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS,R.H.F. A psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940): conexões epistemológicas.In: GUEDES, M.C; CAMPOS,R.H.F. Estudos em história da Psicologia. São Paulo: Educ,1999. p. 67-94

_____. . Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. In: 28a Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. Anais da 28a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG : Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2005.

CARDOSO,J.A.N. A Formação do Normalista na Escola Catarinense nos anos de 1910. In:SCHEIBE,L;DAROS,M.D (orgs). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis : NUP/CED,2002.p135-164.

CARVALHO, D. C. : Psicologia e alfabetização: uma relação vista sob a óptica dos professores. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARVALHO, D. C. . As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para debate.. In: Maraschin, C; FREITAS, L; CARVALHO, D. C (Org.). Psicologia e Educação: multiversos olhares, sentidos e experiências.. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CARVALHO, M. M. C . A Escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989

_____. O território de consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C (org). Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: Edusf, 1999. p.17-7

CASTANHO, S. E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro. In: LOMBARDI, J. C; NASCIMENTO, M. I. M (orgs). Fontes, história e historiografia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2004. p.37-63.

CENTOFANTI, R . Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria.. Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP), São Paulo, v. 22, n. 1sem, p. 31-52, 2006.

CLAPARÈDE, E. A escola sob medida. . Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959, 1ed. 1920.

CUNHA, M. T. S. " Centelhas de Idealismo". In: SCHEIBE, L; DAROS, M. D (orgs). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis : NUP/CED, 2002. p.71-92.

CUNHA, M. V. A educação dos educadores: da Escola Nova a escola de hoje. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995.

DAROS, M. D. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, M. D; SILVA, A. C; DANIEL, L. S. Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2005. p.11-22.

DAROS, M. D; PEREIRA, E. A. T. O pensamento de Alceu de Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal.

DURKEIM, E. Sociologia, educação e moral. Porto- Portugal: Res, 1984.

FIGUEIREDO, L. C. M. Matrizes do Pensamento Psicológico. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.

GUEDES, M. do C. (Org.). História e Historiografia da Psicologia: revisões e novas pesquisas. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. e CAMPOS, R. H. de F. (orgs.). *Estudos em História da Psicologia*. São Paulo, EDUC, 1999.

GREBIM, V. S. P. Por que as crianças devem ir a escola? As relações entre a Psicologia, a infância e a Pedagogia moderna no Brasil. *Psicologia da Educação*: São Paulo, v. 17, n. 1, pp. 37-50, 2 sem. de 2003.

LEITE, D. M. O Desenvolvimento da Criança. São Paulo: Nacional, 1972

LOURENÇO, F. M. B. Introdução ao estudo da escola nova. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1930

_____. Testes ABC: Para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969. 1 ed. 1934

_____. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. org. As ciências no Brasil. Ed. UFRJ, 1994. 1ª ed: 1955

_____. Introdução ao estudo da Escola Nova. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGNANI, M. R. M. Testes ABC e a Fundação de Uma Tradição: Alfabetização Sob Medida.. In: Carlos Monarcha. (Org.). Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra.. 1 ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1997, p. 59-90.

MASSIMI, M. . História dos Conhecimentos Psicológicos No Brasil Na Época Colonial. In: GUEDES. (Org.). HISTORIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL. RIO DE JANEIRO: PUC/RJ, 1987, p. 69-75.

_____; GUEDES, M. do C. (orgs.) História da Psicologia no Brasil: novos estudos. São Paulo: Educ, Cortez Editora, 2004.

MONARCHA, C. A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: A Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. (org.). Lourenço Filho - outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997

_____. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada a educação (São Paulo 1922-1936). INEP/MEC. Brasília DF, 2001.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

MICELI, S. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945). São Paulo: Difel, 1979.

NASCIMENTO, C.D.; DANIEL, L.S. Instituto de Educação de Florianópolis e os intelectuais catarinenses na década de 40. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M.D (orgs). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis : NUP/CED, 2002. p.53-70

NOBREGA, P. Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M.D (orgs). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis : NUP/CED, 2002. p.113-134.

NOVAES, M. H.; MARTINS, O. Glossário de termos referente aos testes e medidas psicológicas. Rio de Janeiro: FGV, 1968.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. Rev. Fac. Educ. Vol.24, no.1, Jan 1998.

OLIVEIRA, M.K. Lourenço Filho na história da Psicologia. In: PILETTI, N (org). Educação Brasileira: a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999. p.127-152.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAGNI, P.A. Do manifesto de 1932 a construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Unijui, 2000.

PATTO, M. H. S. Introdução à psicologia do escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983

_____. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PÉCAUT, D. Os intelectuais e a política no Brasil- entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PESSOTTI, I. . Dados Para Uma História da Psicologia No Brasil. PSICOLOGIA, v. 1, n. 1, p. 1-14, 1975.

PIMENTEL, A. Um estudo de caso na relação entre psicologia e educação: o programa alfa. Dissertação de Mestrado, Programa de Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997

POPPOVIC, A. M. 1972. Alfabetização: um problema interdisciplinar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 2, p. 1-43, 1972.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. e GAMBOA, S. S. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1999.

SASS, O. Crítica da razão solitária: a psicologia social de George Herbert Mead. 254p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

SILVA, G. M. D. Sociologia Da Sociologia Da Educação: Caminhos E Desafios De Uma Policy Science No Brasil (1920-1979), História & Ciências Sociais. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

SILVA, A. C. As concepções de Criança e Infância na Formação de Professores Catarinenses nos anos de 1930-1940. 2003. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z (orgs). Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005. p. 39-65.

SILVA, A. C.; DANIEL, L. S.; DAROS, M. D. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, M. D.; SILVA, A. C.; DANIEL, L. S. Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2005. p. 23-38

SINDER, Marilene. Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto. Educ. Soc. , Campinas, v. 18, n. 60, 1997 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330199700030012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Aug 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, Fev 2006, vol.40, no.1, p.27-53.

VALLE, I. R.. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 1, 2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Ago 2007.

VENANCIO FILHO,A. Lourenço Filho um educador brasileiro. In:PILETTI,N (org). *Educação Brasileira:a atualidade de Lourenço Filho*. São Paulo: FEUSP,1999.

VIDAL,F.A “ escola nova” e o espírito de Genebra. Uma utopia político-pedagógica dos anos 20.In: GUEDES, M.C (org). *História e historiografia da psicologia: revisões e novas pesquisas*. São Paulo: Educ,1998. p. 101-127.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Vol. 3, 1995, 1ed.1931

VYGOTSKY, L.S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996

XAVIER,L.N. *O Brasil como laboratório- educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: Edusf,1999.

_____. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. (1932). Bragança Paulista: EDUFS, 2002.

ZANELLA, A.V . L.S.Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. 1. ed. Itajaí/SC: Editora da UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí, 2001.

WARDE, M.J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, Marcos C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez,1997. p. 289-310

_____. *Americanismo e educação: um ensaio no espelho*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.

_____. *O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação*.Revista Brasileira de História da Educação n° 5 jan./jun 2003.