

A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica

Teachers school's curriculum grid of the Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39): ideas about a new pedagogic culture

Sonia de Castro Lopes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo pretende discutir a estrutura curricular implementada na *Escola de Professores* do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, instituição criada em 1932 por Anísio Teixeira, à época Diretor Geral da Instrução Pública do antigo Distrito Federal. Primeiro curso superior no Brasil destinado à formação de professores primários, a *Escola de Professores* seria três anos depois transformada em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, também criada por Anísio e que acabaria sendo extinta em 1939, tomamos como referência os trabalhos de Apple (1982, 1989) e Goodson (1997) sobre currículo e o estudo de André Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Formação de professores. Estrutura curricular. Instituto de educação do Rio de Janeiro.

Abstract

This article is based on Michael Apple's (1982-1989) and Ivor Goodson's studies about curriculum, besides Andre Chervel's (1990) works, about the history school's subjects. It intends to discuss the curriculum grid implanted on the Instituto de Educação do Rio de Janeiro Teacher's School, institution created in 1932 by Anísio Teixeira, while Main Director of the Public Instruction of the Federal District, the nation's capital. First superior course in Brazil to be bound for elementaries teachers, the Teacher's School became, three years later, the School for Teacher Education of the Federal District University, also created by Teixeira and extinct in 1939.

Keywords: School for teacher education. Curriculum Grid. Instituto de educação do Rio de Janeiro.



Introdução

Na Exposição de Motivos que acompanhou o Decreto de criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Decreto nº 3.810 de 19 março de 1932), Anísio Teixeira reforçava a idéia de que “[...] nenhuma reforma, nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola.” (TEIXEIRA, 1932, p. 110). Em sua opinião, acima da quantidade de escolas e de alunos matriculados, importava a qualidade do trabalho do mestre.

Nesta *Escola de Professores*, dizia Anísio (1932, p. 112), “[...] é que se processa realmente a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre [...]”, até então preparados em escolas secundárias às quais se justapunham disciplinas de Pedagogia e Psicologia e uma prática de ensino *nominal*. Em sua opinião, as finalidades culturais e profissionais confundiam-se. As escolas normais, pretendendo ser simultaneamente centros de cultura geral e profissional, acabavam falhando nestes dois objetivos.

Anísio assumia a feição profissional que queria imprimir à *Escola de Professores*, elevada a nível superior, com cursos nitidamente profissionais visando ao preparo do mestre, tendo como exigência a conclusão da Escola Secundária. Esta, com função seletiva e vocacional, é que consolidaria a base de cultura geral necessária ao futuro professor, bem como a formação integral da personalidade do adolescente.

Em sua opinião, a modalidade de ensino chamado *normal* compreendia o ensino destinado a preparar mestres e como tal deveria ser um ensino profissional que preparasse efetivamente para o exercício do magistério. A diferença de uma escola de cultura geral para uma escola profissional, dizia ele, está no tipo de ensino oferecido. Na escola profissional é dado do ponto de vista do *interesse da profissão* e na escola de cultura geral, do ponto de vista do *interesse intelectual do indivíduo*. “É do caráter da profissão do magistério, a aprendizagem direta pela prática, porém, o maior inconveniente desse processo é a perpetuação indefinida dos métodos no estado em que eles se encontram.”¹

Daí, seu esforço em elevar o preparo do magistério, sem entretanto, fazê-lo perder o seu caráter de profissão prática. Nesse sentido, compreende-se a necessidade do curso secundário como requisito essencial ao ingresso

no curso de formação de professores. De posse de uma cultura média razoável, o candidato ao magistério encontraria na *Escola de Professores* uma cultura especializada que lhe daria subsídios para abraçar o magistério da escola primária.

A direção do Instituto de Educação caberia a Lourenço Filho, que viera de São Paulo a convite do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, para exercer a função de chefe de gabinete naquele ministério. Liberado pelo ministro de suas funções, Lourenço uniu-se a Anísio para alavancar o ambicioso projeto de formação de professores que teria lugar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, recém criado. Coube-lhe dar organização à nova obra, preocupando-se, inclusive, em registrá-la através da criação do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, anuário destinado a divulgar os relatórios das atividades administrativas e relatos de práticas pedagógicas e culturais, contando com a colaboração de professores dos vários cursos mantidos pelo Instituto e alguns alunos da Escola de Professores que se dispunham a relatar as experiências e pesquisas ali realizadas.

Este artigo propõe-se a discutir, à luz dos trabalhos de Apple (1982, 1989) e Goodson (1997), o currículo implementado na *Escola de Professores* do Instituto de Educação, mais tarde transformada em *Escola de Educação* da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta em 1939. A matriz curricular do curso de formação de professores primários desta Escola é a principal fonte documental utilizada neste artigo. Vale observar que a reconstrução desta matriz foi possível através de pesquisas realizadas no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, no arquivo pessoal de Lourenço Filho, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), além de consultas aos históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Tenciona-se dividir a exposição em três momentos: a) os pressupostos que fundamentaram a Escola, segundo a visão de seus criadores, ou seja, o discurso oficial que se tem acerca da experiência, registrado nos *Arquivos*; b) uma análise crítica sobre os valores implícitos nesta matriz curricular e que dizem respeito aos paradigmas da *educação nova*, com forte ênfase nos aspectos biológicos e psicológicos do processo ensino-aprendizagem; c) a resistência constatada através das práticas de alguns professores, deixando



entrever tensões no interior de um projeto que se legitimou como vitorioso pela memória que se construiu a seu respeito.

O currículo à luz do discurso oficial

De acordo com o artigo do professor Lourenço Filho publicado nos *Arquivos do Instituto de Educação*, em 1934, no primeiro ano da *Escola de Professores*, estudava-se, prioritariamente, *Fundamentos da Educação* e no segundo, a *aplicação*. Compreendendo o último trimestre do 1º ano e parte do 2º ano, para unir a parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontravam-se os *estudos de caráter intermediário*, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática eram confrontados.

Como cada ano letivo se dividia em três períodos: no 1º ano cursavam-se intensivamente a) *Biologia Educacional*, b) *Psicologia Educacional*; c) *Sociologia Educacional*. Paralelamente, por todo o curso, estendia-se o curso de *História da Educação*, além das *Artes*, *Música* e *Educação Física*. Era ministrada, ainda no 1º ano, uma disciplina denominada *Introdução ao Ensino*, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas, nas quais se destacavam as funções da escola e as competências do professor.

O 2º ano, de aplicação, tinha como ponto alto a *Prática de Ensino*, desenvolvida em três fases: observação, participação e direção de classe. Mais da metade da carga horária semanal era dedicada à prática e todas as demais matérias a ela se articulavam. Os *estudos intermediários*, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no 1º trimestre do 2º ano e ao final, os alunos eram levados aos debates das questões propostas pelo curso de *Filosofia da Educação*.

Os chamados *estudos intermediários* compreendiam a seção de *Matérias de Ensino*. Tratava-se, na prática, de uma adaptação dos "conhecimentos vistos sob o ponto de vista do ensino", peculiar aos *Teachers Colleges* norte-americanos e que não se confundiam com didática ou metodologia. Estudava-se individualmente e com professores especializados: *Cálculo*, *Leitura e Linguagem*, *Literatura Infantil*, *Ciências Naturais* e *Estudos Sociais*.

A importância dispensada às *matérias de ensino* na matriz curricular do curso da Escola de Professores traduzia-se como produto das reflexões de Anísio Teixeira à luz do pensamento de John Dewey, para quem o material

básico de estudo não poderia ser colhido de maneira acidental e desordenada e sim através da experiência atual do aluno, onde residiriam as fontes dos problemas a serem investigados. (DEWEY apud CUNHA, 1999). Partindo desse princípio, Anísio justificava a inclusão dessas matérias no currículo da Escola de Professores:

As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinados do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau do magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças da escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la, dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância. (TEIXEIRA, 1933, p. 7).

100 Em seu entender, a nova Pedagogia deveria privilegiar a organização psicológica da criança, de caráter generalista, contrapondo-se à organização lógica do especialista. Sob essas novas bases, o ensino deveria ser ministrado através de *projetos*, em vez de lições. Os projetos não acompanhariam a seqüência lógica em que a matéria normalmente é apresentada ao aluno, mas seriam organizados em harmonia com os interesses, tendências e capacidades das crianças. As matérias fluiriam naturalmente, à medida que fossem sendo necessárias, na seqüência de cada projeto. Dessa forma, concluía:

A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência do adulto; o programa escolar deve ser organizado em atividades, *unidades de trabalho* ou *projetos*; o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor; a criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; essas atividades devem ser reais, semelhantes à vida prática, e reconhecidas pelas crianças como próprias. (TEIXEIRA, 1933, p. 90).

Passamos a entender a razão de inserir no currículo da Escola de Professores o que Lourenço Filho chamou de *estudos intermediários* que, na



verdade, traduziam-se nas *matérias de ensino*, já desenvolvidas no *Teachers College*, e que se constituíam na grande inovação implementada na matriz curricular dos estudos superiores do magistério primário. Tais matérias, estudadas à luz da ciência, articulavam o saber científico da seção de Educação com a prática docente. Não se tratava apenas de transmitir conhecimentos básicos, por outro lado não se resumiam a simples métodos, mas um processo global pelo qual o conteúdo e a metodologia apresentavam-se indissociáveis, rompendo as fronteiras disciplinares, desenvolvidos sob forma de projetos, a partir dos interesses do aluno.

De acordo com o registro dos *Arquivos*, três características fundamentais informavam a estrutura interna da *Escola de Professores*: a feição *profissional* que se procurou imprimir ao curso, a *integração* entre os níveis de ensino e a *flexibilização* — não só das matérias entre si, mas das seções de matérias em relação umas às outras e da *Escola* em relação aos demais segmentos em que se dividia o Instituto.

A idéia de unidade — integração entre as várias partes em que se compunha o Instituto materializava-se em dois níveis: no critério de admissão à *Escola de Professores*, só permitida aos alunos que ingressassem no 1º ano da Escola Secundária do próprio Instituto, e na verdadeira articulação que a Escola de Professores operava com a escola elementar — as classes primárias e o jardim de infância — verdadeiros laboratórios onde os professorandos observavam, pesquisavam e praticavam à luz da fundamentação teórica obtida no curso superior. A relação teoria — prática ali se efetivava, seja pela participação das professoras primárias na Prática de Ensino, cujo desenrolar acompanhavam meticulosamente, seja através da seção das *Matérias de Ensino*, nas quais os alunos estudavam a fundo os conteúdos a serem ensinados nas classes da escola primária. Era através destas matérias que a teoria aprendida nos Fundamentos da Educação articulava-se à prática docente.

Em seguida, reproduziremos a matriz curricular vigente na Escola de Professores para o curso de formação de professores primários, com dois anos de duração e organização trimestral.

Curso de Formação de Professores Primários da Escola de Professores do Instituto de Educação

DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Biologia Educacional	6h					
Biologia e Higiene		1h				
Psicologia da Criança	4h					
Psicologia Educacional		6h	2h			
Sociologia Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	2h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada				2h		2h
Testes e Medidas						3h
Música	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Desenho e Artes	6h	4h	4h			
Educação Física	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Leitura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					6h	
Estudos Sociais				4h		
<u>Prática de Ensino</u>				10h	12h	12h

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação, n. 1, v. 1, 1934 — Histórico Escolar de Alda Gomes/Arquivo Lourenço Filho.

Legenda: Normal: Área de Fundamentos da Educação. Negrito: Seções de Música, Desenho e Artes e Educação Física, Recreação e Jogos para a formação de professores especializados. Itálico: Seção de Matérias de Ensino. Sublinhada: Seção de Prática de Ensino.

Obs: A carga horária destinada a cada disciplina é semanal



O currículo como espaço de poder

Tomando por base os trabalhos de Apple (1982, 1989) entendemos que o currículo não se configura como um *corpus* de conhecimentos neutro, inocente e desinteressado, ou seja, o conhecimento presente no currículo é selecionado e resulta de um processo que reflete interesses de determinados grupos. Esses conhecimentos, tidos como *legítimos* são sempre considerados *verdadeiros* em detrimento de outros. Segundo a perspectiva do autor, para quem o currículo é sempre um espaço de lutas e resistências, logo um espaço de poder, faz-se necessário indagar que interesses mobilizaram a seleção desses conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas no processo de escolha de um currículo específico.

Ivor Goodson, em *Construção social do currículo* (1997), nos alerta para o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, desmistificando, assim, a idéia de um currículo atemporal. Tais reflexões pretendem desconstruir uma visão natural e insistem na idéia do currículo como uma arena na qual diferentes interesses sociais se confrontam com objetivo de obter maior dominação e controle.

Na perspectiva deste autor, os estudos críticos do currículo como construção social que surgiram nos anos de 1960 e 1970 consideram a sala de aula como o local de concretização do currículo, minimizando em demasia a importância do currículo escrito — os planos e programas de estudos e os manuais das disciplinas. Em seu entender, o desenrolar das práticas pedagógicas representa efetivamente um processo de negociação do currículo oficial, que é “[...] reconstituído e reinventado [...]”, mas não pode ser considerado irrelevante, por ser “[...] testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.” (GOODSON, 1997, p. 20).

Em relação à matriz curricular da *Escola de Professores*, observa-se um peso significativo das disciplinas que compõem a seção de Fundamentos da Educação, ou seja, o aparato científico que informa o estudo das matérias de ensino, que por sua vez, articulavam-se à prática. Entendemos que a noção de objetividade, pressuposto da racionalidade científica, está vinculada à idéia de poder. Deter conhecimentos é, de alguma forma, possuir legitimidade para o exercício do poder, na medida em que se pressupõe que o conhecimento objetivo, elaborado no interior do campo científico está

repleto de “verdades” incontestáveis. Logo, quem detém o saber científico, possui reconhecida competência para o exercício do poder.

Marilena Chauí (1982) reconhece o autoritarismo invisível, sutil, dessa forma de competência. Sem usar signos visíveis como força ou coerção, a idéia da racionalidade científica traz em seu bojo a legitimação da autoridade pelo saber que indivíduos ou grupos são capazes de acumular. Pode-se então avaliar o prestígio conferido pelo domínio da ciência, pois a suposta universalidade do saber lhe confere neutralidade. A racionalidade do poder científico autoriza seus detentores a submeter as massas “ignorantes”, “irracionais”, justificando a hegemonia da elite pensante, uma vez que lutar contra ela seria lutar contra a verdade instituída.

O documento em análise define-se como expressão política de um período no qual era conferido à ciência o poder de legitimar projetos que aspiravam à organização da sociedade². Merece, portanto, ser problematizado por evidenciar tensões que perpassam o discurso de seus autores. Em relação aos Fundamentos da Educação, por exemplo, há uma visível supremacia dos aspectos biopsicológicos, expressa pelo desequilíbrio da carga horária oferecida: Biologia (7 h) e Psicologia (12 h) em detrimento das outras disciplinas, como por exemplo História da Educação (4 h) e Filosofia da Educação (4 h)³. Vale lembrar que as duas últimas apresentavam-se como disciplinas de caráter moralizador, doutrinárias, sobretudo a História, que apartada do campo de investigação histórica foi, ao mesmo tempo, secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e a Biologia mereceram o estatuto de ciências matriciais.

Na verdade, compunham as ciências da educação aquelas disciplinas que já possuíam um percurso científico autônomo, sendo assim, deveriam ocupar um lugar de destaque no âmbito da organização curricular. O mesmo não ocorria com a História e com a Filosofia, cujos itinerários não se identificavam com os padrões de cientificidade das disciplinas de base experimental. Em contrapartida, Psicologia era oferecida nos três trimestres do 1º ano dividida em Psicologia da criança (4h/ano 1º trimestre) e Psicologia Educacional (6h/ano 2º trimestre e 2h/ano 3º trimestre).

Se nos reportarmos aos *núcleos institucionalizados* de saber existentes no Brasil até o início do século XX, como faz Mariza Corrêa (1998), não é de estranhar que muitos dos nossos primeiros analistas sociais fossem



médicos, assim como uma expressiva quantidade de professores e diretores, tanto da *antiga* Escola Normal como do Instituto de Educação, desde o início do século passado até as décadas de 1940-1950⁴.

É possível constatar a presença de diversos higienistas, psicólogos, educadores, assistentes sociais, antropólogos, criminólogos egressos do campo do saber médico, atuando no processo de “medicalização” da sociedade, conforme assinala Corrêa (1998). A fé que estes homens, partidários do *Evolucionismo*, tinham no progresso do país pela *modernização* era a mesma que tinham no progresso da raça humana pela higiene; assim, propunham “medicamentar” todas as áreas do conhecimento, em especial a educação, utilizando-se de leis eugênicas como instrumentos de profilaxia e correção para desvios morais e comportamentais. A *frenologia*, ciência emergente, defendia a predisposição biológica da “natureza criminosa”, afirmando que esta inclinação poderia ser determinada e “corrigida” pelo exame preventivo, com base em características físicas peculiares. Mesmo recebendo críticas de seus contemporâneos por seu reducionismo, essa teoria informou as práticas da Medicina, Higiene, Direito e Educação durante a primeira metade do século XX.

Propostas de higienização do social, associadas à eugenia, circularam intensamente no Brasil dos anos de 1920-1930, sobretudo na capital federal, dispondo-se a *disciplinarizar* a cidade, vítima dos vícios e flagelos decorrentes do alto grau de miscigenação étnico-cultural a que era submetida, especialmente por encarnar a missão de “vitrine do Brasil”.

É preciso, entretanto, considerar que, a partir dos anos de 1920, ocorrem mudanças no discurso pedagógico, em direção a uma visão mais otimista da criança e de sua natureza, quanto ao seu poder de ação, e sem tantas limitações deterministas. Uma nova compreensão da vida como mundo da indústria e da técnica subsidiava algumas interpretações da pedagogia da Escola Nova, definida como *progressista e renovadora*. A Biologia e a Higiene tiveram um papel central para fundamentar essa nova pedagogia, por um lado, oferecendo meios para desenvolver a “base biológica” por meio da defesa da saúde individual, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A fundamentação biológica que justificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social, bem como a fisiologia da aprendizagem, foi, de certa forma, encampada pela área de conhecimentos psicológicos, que tomou a Biologia como fonte científica.

Visto que os estudos de caráter objetivo da Psicologia tiveram início no campo da Medicina, ou mais precisamente, no campo da psiquiatria e medicina social, foi neste último que os esforços dos médicos articularam-se aos dos educadores, fundamentando princípios de higiene mental e possibilitando a prática de diagnósticos, através da introdução dos testes mentais⁵.

No início do século XX, em 1905, foram criados os testes de Alfredo Binet que acabaram sendo usados para mensurar a inteligência e para, de certa forma, justificar as diferenças sociais como diferenças individuais. Foram muito utilizados pela sociedade norte-americana e serviram como legitimadores e perpetuadores das diferenças sociais e do racismo, pois os sujeitos sociais marginalizados (prostitutas, latinos, hispânicos, negros, presidiários) ao serem testados, apresentavam sempre um coeficiente intelectual abaixo do normal. Ou seja, os testes acima mencionados foram construídos para a cultura dominante, sem levar em conta as demais variantes culturais, afastando da escola os alunos que possuíam o coeficiente abaixo da média, exercendo, portanto, uma função de controle e seleção.

O primeiro teste aplicado em grande escala foi o Teste Alfa, do Exército dos Estados Unidos, durante a Primeira Guerra Mundial e, curiosamente, esse mesmo teste era aplicado às crianças que se aventuravam a concorrer às poucas vagas existentes para a escola secundária do Instituto de Educação durante as décadas de 1930-1940. A partir do teste Alfa muitos outros foram produzidos para serem utilizados na indústria, seleção de pessoal e em todos os níveis do sistema educativo.

Segundo Lourenço Filho (1955, p. 286), a consolidação da Psicologia como ciência e campo disciplinar foi viabilizada pelos movimentos da renovação escolar e pela racionalização do mundo do trabalho, quando educadores e administradores, interessados nos problemas de formação e seleção de pessoal, “[...] mais rapidamente estabeleceram liames de entendimento e colaboração[...]” com especialistas médicos⁶.

Na verdade, bem antes do movimento da renovação educacional, conforme aliás esclarece o autor, surgiram, no Rio de Janeiro, tentativas experimentais como a instalação de um laboratório de psicologia pedagógica no *Pedagogium*, instituição criada por Benjamin Constant em 1890, que funcionou como museu pedagógico — um centro de cultura superior aberto ao público — até o final dos anos de 1910. Esse laboratório, entregue à



supervisão de Manoel Bonfim, médico e professor da Escola Normal, funcionou por quinze anos, produzindo pesquisas, algumas delas publicadas na Revista *Educação e Pediatria*⁷.

Mas foi no início dos anos de 1930 que dezenas de educadores passaram a receber cursos de especialização em Psicologia nas universidades norte-americanas, ao mesmo tempo em que vários especialistas são contratados para atuar em escolas brasileiras. Consuma-se, então, a autonomização da disciplina, que adquire um peso significativo nos currículos dos primeiros cursos de aperfeiçoamento para professores primários — em Minas Gerais e São Paulo — e nos primeiros cursos de formação do magistério primário em nível superior — os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo — ligados, respectivamente, à Universidade do Distrito Federal (UDF) e à Universidade de São Paulo (USP).

No Distrito Federal, na época da gestão de Fernando de Azevedo, reformaram-se os programas de Psicologia da Escola Normal, mas foi na gestão de Anísio Teixeira que se instituiu um Serviço de Testes e Medidas escolares, confiado ao baiano Isaías Alves, enquanto o ensino de Psicologia na *Escola de Professores* ficou sob a responsabilidade de Lourenço Filho.

Aluna de Lourenço Filho, considerada “brilhante” pelos colegas, Iva Waisberg Bonow formou-se na primeira turma da *Escola de Professores*, tendo depois cursado Psicologia na Universidade do Distrito Federal. Em 1943, passou a reger a cadeira de Psicologia Educacional no curso Normal do Instituto de Educação, onde permaneceu até meados dos anos de 1960. Embora, em sua prática como professora da instituição, por várias vezes se reportasse ao antigo mestre, assim como procurou dar destaque à Psicologia no conjunto da área das Ciências da Educação⁸, o depoimento de Iva nos faz refletir sobre as concepções que ancoravam o pensamento de Lourenço Filho.

Suas aulas revelavam um esforço incansável no sentido de atingir crescente objetividade, donde o apreço, que deu, às conquistas do behaviorismo e da Psicologia Objetiva. As apostilas que datam de então mostram-no preocupado com a descrição das bases fisiológicas do comportamento humano e, sobretudo, em apreciar a enorme influência das experiências de Pavlov. Em suas aulas, admitia uma teoria de aprendizagem com base em termos gerais de condicionamento. Lembro-me bem da luta que em mim



se travou, naquela época, porque eu estava descobrindo as primeiras teorizações de Köhler, sobre a Gestaltpsychologie, cujas concepções se chocavam frontalmente com as dos mestres americanos. E, como se para me confundir e desafiar não bastassem essas contradições, as aulas de Anísio Teixeira, que se colocava, já naquela época, como aliás, em qualquer data, em posição crítica, alertavam em mim o caráter provisório [...] e incompleto de qualquer hipótese científica em Psicologia [...]. (BONOW, 1959, p. 129-130).

Lourenço Filho realmente deixou sua marca no Instituto de Educação, primeiramente através de seus auxiliares diretos, Heloísa Marinho e Murilo Braga, que lá ingressaram na década de 1930 e, posteriormente, através de vários discípulos, dos quais Iva Waisberg talvez tenha sido a mais expressiva, devido às suas atividades por mais de duas décadas como pesquisadora na instituição.

108 Talvez essas informações justifiquem o peso das aulas de Psicologia na matriz curricular da *Escola de Professores*, com uma carga horária (12 h) três vezes maior do que a de História ou Filosofia da Educação (4 h) e duas vezes maior do que a de Sociologia Educacional (6 h). Essa constatação, de certa forma, relativiza a concepção de Marcus Vinicius da Cunha (1995), cujo estudo procura demonstrar a inadequação do rótulo de *psicologismo* ao pensamento da Escola Nova no Brasil. Trabalhando com a documentação normalizadora dos cursos de formação de professores primários no Estado de São Paulo e com as matrizes curriculares, inclusive durante a década de 1930^o, o autor conclui que não se pode afirmar o predomínio da Psicologia, tanto no pensamento da Escola Nova quanto nas orientações para a formação de professores. Talvez suas considerações se restrinjam à realidade paulista, uma vez que a implementação do Instituto de Educação articulado à Universidade de São Paulo, foi obra de Fernando de Azevedo, enquanto diretor da Instrução naquele Estado.

No caso do Rio de Janeiro, a meu ver, não se poderia fazer semelhante afirmativa. É possível, inclusive, que a matriz biopsicológica tenha marcado, através de Lourenço Filho, professor de Psicologia, o curso de professores do Rio de Janeiro, enquanto o caráter sociológico tenha predominado em São Paulo. Vale a pena uma pesquisa comparativa nas matrizes



curriculares dos dois cursos, com o objetivo de se tentar realizar uma análise mais profunda sobre a questão, proposta que não cabe neste trabalho.

Uma última observação diz respeito à inclusão da disciplina *Testes e Medidas*, sequer mencionada nos *Arquivos* de 1934 e que aparece no histórico escolar de alunas da primeira turma da Escola de Professores, bem como no arquivo Lourenço Filho, localizado no CPDOC. A ausência de referências a essa disciplina no discurso oficial registrado nos *Arquivos* revela o caráter polêmico da matéria, pelo fato de trazer à tona padrões de controle e homogeneidade em relação aos alunos da rede escolar pública do Rio de Janeiro, prática nem sempre endossada pelos professores.

Diante da grande evasão e repetência nas escolas da rede pública, a Divisão de Medidas e Eficiência Escolar, subordinada ao Instituto de Pesquisas do Departamento de Educação do Distrito Federal, incumbia-se da execução de provas, testes e inquéritos para aferição de todos os trabalhos realizados nas escolas, bem como o controle da classificação e promoção dos alunos. Clarice Nunes (1994) esclarece de que forma os *saberes e poderes* dos profissionais envolvidos na obra da política educacional do Rio de Janeiro dos anos de 1930 serviram para unificar o espaço urbano fragmentado e transbordaram da organização racional da escola para o cotidiano da cidade:

Observar, perguntar, apurar, descrever, contabilizar, agrupar, classificar. Em outras palavras: controlar e hierarquizar. Estes procedimentos fariam parte de toda atividade educadora e exigiriam investimento em horas de trabalho na elaboração de fichas, boletins, quadros e mapas. A Estatística aplicada ao campo cultural funcionou simbolicamente como instrumento de unificação do universo social que foi submetido aos mesmos códigos. (NUNES, 1994, p. 194).

Ainda segundo a autora, como homem de seu tempo, Anísio Teixeira partilhava da visão científica da sociedade e da escola e por isso não poderia desprezar os testes, mas sobre eles “[...] forjou uma concepção própria, que o distinguiu dos seus contemporâneos.” (NUNES, 2000, p. 256)¹⁰. Embora seu projeto de escola envolvesse além dos professores e diretores, também médicos, serviços de inspeção de saúde e de higiene mental, entre outros órgãos de controle social, Anísio conseguiu, “[...] em certa medida, descolar-

se desse contexto [...]”, e, se não pôde eliminar os testes, “[...] relativizou o seu valor.” (NUNES, 2000, p. 261)¹¹.

Entretanto, se a homogeneidade das classes facilitava o trabalho para alguns professores, como expressou a ex-aluna Alda da Silva Gomes em seu depoimento (em 9 de outubro de 2001), a apuração da aprendizagem dos alunos através de “testes” elaborados por um serviço central especializado, provocou resistência de grande parte do professorado carioca. Acostumados ao regime tradicional, através do qual julgavam e aprovavam seus alunos, esse tipo de avaliação diminuía sua autonomia, limitando o interesse pela nova prática.

A resistência

As pesquisas de André Chervel (1990) têm procurado entender a dinâmica cultural do sistema escolar a partir do estudo das disciplinas escolares¹², sugerindo como orientação metodológica para essa pesquisa uma investigação a partir de três aspectos: as finalidades do ensino; o funcionamento da disciplina — análise de procedimentos didáticos, a evolução e a transformação do ensino e sua relação com os objetivos para a instituição — e os resultados do ensino.

Para o autor, se os conteúdos de ensino são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura que lhe serve de modelo, por outro lado, o estudo das disciplinas escolares põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar e uma certa autonomia das instituições educativas em relação à constituição de sua matriz curricular.

Em sua opinião, a identificação, classificação e organização das finalidades do ensino escolar, desde o primário até o superior, são algumas das contribuições da história das disciplinas escolares para o estudo da História da Educação. Ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, as finalidades da escola são todas igualmente imperativas, quer sejam religiosas, sociopolíticas, de ordem psicológica ou culturais. Há ainda, diz Chervel (1990, p. 188) “[...] finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido mais amplo da aprendizagem, da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, etc.”



Porém, ele nos adverte que a educação dada e recebida nas escolas não se reduz aos ensinamentos explícitos constantes nos documentos oficiais e nem as finalidades de ensino estão forçosamente inscritas nos textos. Existe, na verdade, uma defasagem entre as finalidades *reais* e as finalidades *proclamadas* nos programas de ensino e nem sempre o sistema educacional coloca os professores em contato direto com os problemas da sala de aula, entregando-lhes, muitas vezes, programas prontos e acabados.

No final do ano letivo de 1934, através de um questionário elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, todos os professores do Instituto foram submetidos a perguntas que se propunham a avaliar a eficácia e conveniência dos *testes*. Nesse caso é revelador o depoimento do professor Edgard Sussekind de Mendonça, de Ciências Naturais e Físicas. Em sua opinião, as provas escritas comuns seriam melhores indicadores do conhecimento do aluno sobre a matéria, assim como o levariam “à melhor compreensão dos objetivos a que se propunha o professor”. Em seu entender, na avaliação realizada pelos testes, o aluno apresenta maior tendência “à decoração passiva dos compêndios e apostilas e é mais facilmente levado ao emprego da cola”. Conclui afirmando que, em sua matéria, o emprego de testes não apresenta vantagens e aponta a contradição desse tipo de avaliação face aos valores que se estava querendo defender. A citação, apesar de longa, merece ser transcrita:

A apresentação já formulada ou rigidamente indicada das soluções pelo professor, faz dos ‘testes’ o servidor submisso de um dogmatismo pedagógico, em contradição com a nossa época de experimentação fundamental. Deixo ainda, pela brevidade dessas observações, de referir-me ao caráter protelatário que os ‘testes’ apresentam, encobrando, sob as aparências de conciliação da velocidade com a justeza, uma organização obsoleta de turmas numerosas com provas freqüentíssimas, que já teria ruído sob a pressão dos educadores, não fosse essa capa tecnocrática a cobrir economias revoltantes. [...] O ‘teste’ é objetivo à custa de suprimir fatores da personalidade; por isso não é psicologicamente tão exato como à primeira vista parece. [...] O que é objetivo nem ‘por isso’ é exato e vice-versa. As ‘provas comuns’ se ganham em subjetividade, perdem em exatidão, por não permitirem o confronto simplista, porém justo, de tantos elementos mensuráveis como os ‘testes’. [...] Parece-nos possível, atendendo a uma série de contingências de ordem administrativa, realizar



um 'compromisso' entre os dois tipos, isoladamente reprováveis. Mais ainda aconselhável seria uma organização que desse aos trabalhos de aula importância pelo menos igual a que é dada às provas na formação da média. (MENDONÇA, 1934, p. 2-3)¹³.

O autor refere-se à *tecnocracia*, ou seja, ao excesso de importância atribuída aos testes e medidas que, legitimados a partir da ascensão da Estatística como ciência do mensurável, obedeciam a um pressuposto técnico de educação que insistia em avaliar os resultados da aprendizagem como se fossem "rendimentos", associando-a assim à organização de trabalho do sistema capitalista. Eficiência, rapidez, objetividade eram as grandes "virtudes" dos testes que facilitariam não só o trabalho docente, mas principalmente a tarefa da Secretaria de Educação pelo maior controle que poderia exercer sobre os alunos da rede pública.

A preocupação em aferir resultados através de testes objetivos tornou-se uma prática corrente no interior de uma escola que se preocupava com as individualidades, distinguindo caracteres, selecionando aptidões — seguindo, enfim, a coerência da regra de Taylor: o homem competente no lugar certo. A metáfora da escola como fábrica servia também para inspirar discussões relativas à alfabetização, que privilegiavam os aspectos psicológicos da aprendizagem de leitura e escrita — a questão da maturidade — visando, assim, a obtenção do máximo rendimento com o mínimo de esforço, buscando rapidez e eficiência.

A utilização desses instrumentos de aferição de aprendizagem ampliou, por sua vez, o debate *biologista* sobre as diferenças individuais, na medida em que o próprio *Manifesto dos Pioneiros*, ao defender uma educação comum e igual para todos, partia desse "direito biológico" de cada indivíduo a uma educação integral¹⁴.

Para os teóricos comportamentalistas, nos quais Lourenço Filho parecia inspirar-se¹⁵, o processo da educação visto como treinamento social reforçaria as contingências naturais do organismo humano, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançariam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter determinados resultados. O ensino seria, portanto, composto por padrões que podem ser mudados através do treinamento, segundo objetivos pré-fixados em termos de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas, sendo estas compreendidas



como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências especificadas. Nessa abordagem, o resultado final — o comportamento do aluno — é o que define sua aprendizagem.

Na crítica que faz à *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio Teixeira chama a atenção do autor da obra, alertando-o para o fato de “prender-se em demasia à teoria do reflexo condicionado”, por considerá-la “suficientemente explicativa da aprendizagem e da conduta humana”. Segundo Anísio, o próprio Thorndike, em seu livro *Elementary principles of education* já se havia colocado “[...] fora do campo mecanicista e behaviorista da psicologia, afirmando que o organismo reage como um todo à situação.”¹⁶

Segundo afirma Mendonça (2002), Anísio Teixeira acreditava na ciência como um dos suportes da sociedade moderna, capaz de conduzi-la ao progresso e de contribuir para a eficácia do pensamento humano. Mas, se no seu entender, a natureza da civilização fundamentava-se na experimentação científica — daí seu caráter dinâmico de reconstrução permanente — por outro lado, rejeitava a idéia de homogeneidade, pela defesa do exercício do diálogo e afirmação da diversidade. Como dizia o próprio Anísio (2000, p. 113, grifos do autor) “[...] a escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*. Precisa transformar-se no *instrumento consciente, inteligente de aperfeiçoamento social*.”

Anísio postulava uma educação que levasse em conta as demandas da sociedade em processo de modernização e as necessidades de seus cidadãos. Para uma civilização em contínua mudança, defendia a educação progressiva em que o progresso do conhecimento fosse colocado a serviço da resolução dos problemas humanos.

A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de autodireção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos. (TEIXEIRA, 2000, p. 113).

De acordo com o educador, a chave para interpretar nossa civilização era a ciência, causa e efeito de aceleração do progresso humano. A ciência traria progresso e daria condições científicas à arte de educar, constituindo-se como um elo entre a educação e o progresso.

A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por todas as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos, que outrora a freqüentava. [...] Não se lhe pedem somente as técnicas e os conhecimentos atrasados ou simplistas. Pede-se-lhe também a transmissão das últimas conquistas da ciência e da cultura, em cujo alheamento é impossível viver [...]. E o estudante não há de sair apenas adestrado ou eficiente no seu trabalho, mas de inteligência aguçada e alerta, compreendendo os segredos e incertezas de um mundo complexo e mutável acessível à simpatia e à tolerância para com as tendências mais opostas, sentindo que a vida evolui um pouco pelo seu esforço próprio de melhor agir, a fim de concorrer para o enriquecimento e o progresso da existência humana. (TEIXEIRA, 2000, p. 116-117).

114 Se entendermos como Nunes (2000) e Mendonça (2002) a posição do educador em relação aos princípios da educação renovada, tomando a ciência como alicerce para a conquista de democracia, relativizando a eficácia dos instrumentos de aferição, embora, como já foi dito, admitisse sua utilização, talvez se possa perceber a possível tensão acerca da eficácia dos testes e medidas entre os dois educadores.

Ainda na crítica à *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio Teixeira contrapõe-se à interpretação de Lourenço sobre a necessidade de verificação objetiva dos elementos da educação e de cada passo do aprendizado, fato que, segundo o educador paulista, seria um dos pressupostos da Escola Nova. Diz Anísio:

Tal questão não é característica da 'escola nova'. Toda organização que quiser medir os seus resultados, deve fazê-lo cientificamente. Até aí não há dúvida. Mas, fazer da aplicação de testes um dos atributos distintivos da escola nova, não. Pelo contrário, se a escola for a escola de vida que os seus propugnadores aspiram, tanto se não medem os seus resultados, como não os medimos na vida ordinária. A própria experiência escolar,



sendo vital e real, terá em si mesma, o seu sucesso, o seu prêmio e a sua medida.¹⁷

Considerações finais

Como se percebe, as opiniões a respeito dos novos métodos de ensino, bem como as táticas desenvolvidas pelos alunos e professores para driblar ou resistir à nova ordem que se impunha, revelam faces do trabalho escolar que escapava ao discurso oficial. Como texto legitimador do poder, esse discurso revela-se seletivo e, muitas vezes, omissivo em relação a determinadas idéias e práticas correntes na instituição, onde contradições e conflitos são apagados, oferecendo uma idéia de harmonia e coesão, fatores necessários à construção de uma memória vitoriosa para o movimento renovador.

A pedagogia científica, que preconizava o estudo da infância a partir de seus interesses, aptidões e diferenças, adquiriu centralidade na estrutura curricular do curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na época de sua criação. À luz de uma nova cultura pedagógica, pretendia-se transformar a mentalidade do professor primário, *organizador da alma popular*¹⁸, e as novas ciências da educação, sobretudo a Psicologia, funcionavam como pedra de toque dessa nova mentalidade que se desejava plasmar.

Ensino seriado, classes homogêneas, regulamentação e organização do tempo escolar, hierarquização de saberes, enquadramento disciplinar, ordenação do espaço escolar, aplicações dos testes de maturidade para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, racionalização de esforços, foram algumas estratégias utilizadas para dotar o professorado carioca de saberes que lhe permitissem exercer sua autoridade dentro e fora da escola. A implantação de hábitos de trabalho e valores como laboriosidade, pontualidade, eficiência e higiene faziam parte da *grande reforma de costumes* pregada por alguns elementos ligados ao movimento da Escola Nova, em particular, Lourenço Filho. Como bem observou Marta Chagas de Carvalho (1998), ao propor uma nova cultura pedagógica, esses educadores articulavam todo um projeto de transformação da sociedade brasileira através da escola, instrumento mais adequado para moldar o “povo” e organizar a Nação.

Notas

- 1 TEIXEIRA, Anísio. Ensino normal enquanto ensino profissionalizante. (Arquivo Anísio Teixeira. Série Produção Intelectual. CPDOC/FGV. AT pi 21/35.00.00/3).
- 2 Segundo Bolívar Lamounier (1977) em seu estudo sobre a ideologia autoritária característica da Primeira República, o termo *organização* remete-se à idéia de dar forma, produzir estrutura e diferenciação funcional numa sociedade amorfa. Logo, *organizar a sociedade* era tarefa das elites, entendidas como cérebros pensantes, cuja tarefa era dirigir o desenvolvimento orgânico da sociedade.
- 3 A carga horária referente às disciplinas constantes da grade curricular da Escola de Professores encontra-se no documento *Estrutura do Instituto de Educação* localizado no arquivo de Lourenço Filho. (CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, pasta II).
- 4 Podemos citar vários médicos que marcaram sua passagem pela Escola Normal do DF, como professores ou diretores, alguns chegando até mesmo à direção da Instrução Pública do Distrito. A lista é exaustiva e cabe assinalar, que se a maioria ministrava aulas de Higiene, Biologia ou Psicologia, havia muitos que se tornaram professores de História da Educação, como Afrânio Peixoto, ou Pedagogia, como Manuel Bonfim. Entre outros, destacamos os nomes de: Alfredo Gomes, Luiz Carlos Nazareth, Manuel Bonfim, Sérvulo de Siqueira Lima, Tomás Delfino dos Santos, Júlio Afrânio Peixoto, Jaime Pombo Brício Filho, Alfredo do Nascimento e Silva, Carlos Leoni Werneck, Carlos Accioly de Sá, Edgard Roquette Pinto, Alair Accioli Antunes, Leonel Gonzaga Pereira da Fonseca, Fernando Rodrigues da Silveira e Djalma Regis Bittencourt. (SILVEIRA, 1954).
- 5 No capítulo sobre Psicologia, parte da obra organizada por Fernando de Azevedo — *As ciências sociais no Brasil* (1955) — Lourenço Filho (1955, p. 268) comenta a dificuldade encontrada pela Psicologia para tornar-se um campo autônomo da Medicina, fazendo menção à reação negativa diante da proposta de se estabelecer o 1º laboratório de Psicologia experimental no Rio de Janeiro em 1897, uma vez que, na opinião dos opositores, “[...] seria ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos”. Também Farias Brito, em 1912, teria sentenciado a falência dos estudos da Psicologia empírica, enquanto Almáquio Diniz defendia que a Psicologia nada mais era “do que a extensão da Fisiologia.”
- 6 Em 1914, especialistas estrangeiros são convidados a vir ao Brasil a fim de instalar laboratórios de Psicologia aplicada à Educação em São Paulo, à Psiquiatria, no Rio de Janeiro, em 1922 e à organização do trabalho, em São Paulo, 1929. (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 268).
- 7 Em São Paulo, quase à mesma época do Rio de Janeiro, fortalecia-se o movimento da Psicologia Pedagógica, através da inauguração de um laboratório experimental na Escola Normal da Praça da República, em setembro de 1914, onde Sampaio Dória assumira a cátedra de Psicologia e Pedagogia. Nessa mesma época, Lourenço Filho, que fora aluno de Dória, inicia sua carreira na Escola Normal de Piracicaba, onde, através de uma fundação norte-americana mantinha contato com a bibliografia sobre Psicologia Educacional procedente dos Estados Unidos e começa a realizar pesquisas utilizando-se dos testes. Em 1922, com a reforma do estado do Ceará prossegue suas investigações, montando um laboratório na Escola Normal de Fortaleza para o estudo biológico e psicológico dos alunos. Segundo o próprio educador, o fato de haver cursado os dois primeiros anos de Medicina, talvez tenha influenciado essa orientação que viria a manifestar-se com mais intensidade quando, em 1925, assume a cátedra de Psicologia na Escola Normal de São Paulo. No laboratório desta escola utiliza testes de desenvolvimento mental, realiza inquéritos e desenvolve pesquisas sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Sua ação



- culmina com a criação de um Serviço de Psicologia Aplicada, do qual resultaria o Laboratório de Psicologia Educacional do *Instituto Pedagógico*, também criação sua. (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 275-277).
- 8 Várias professoras em exercício no atual ISERJ, ex-alunas de Iva Waisberg lembram-se da organização e até do certo “luxo” do gabinete de Psicologia, o que o distinguia dos demais. Além disso, todas as pesquisas desenvolvidas no Instituto entre as décadas de 1930 e 70 deveram-se ao esforço e interesse dos professores deste gabinete. Ver a Respeito Villas Boas; Sarahyba; Lima. (1994).
- 9 Decreto nº 5.846 /1933.
- 10 De acordo com Nunes (2000, p. 256), “Em 1933, com sua equipe de trabalho e tendo como referência o diagnóstico já realizado da realidade escolar carioca e a leitura existente sobre o assunto, [Anísio] elaborou um plano que, combinando os critérios de medida do desenvolvimento mental, aproveitamento escolar em relação às técnicas fundamentais de leitura e cálculo e idade cronológica, procurou reclassificar os estudantes pelas suas capacidades, ao mesmo tempo que procurava propor programas diversos (com relação à quantidade da matéria abrangida) para as mesmas classes do mesmo grau e a diferenciação dos padrões de promoção para os diversos tipos de alunos” Ver a respeito da forma com que Anísio Teixeira lidava com os testes, especificamente as páginas 254-259.
- 11 A esse respeito cabe o comentário sobre a atuação do *médico-anropólogo*, como gostava de ser chamado, Arthur Ramos, discípulo de Nina Rodrigues e nomeado por Anísio para a chefia do serviço de Higiene Mental do Distrito Federal, órgão que se dedicava a dar atendimento às “crianças-problema”. Ramos criticava a atividade “testologizante” que atravancava a pedagogia da época, afirmando que “[...] por estudar a totalidade do psiquismo, a Psicologia moderna não se ocupava de fins mensuráveis; os fenômenos psíquicos seriam, ao contrário dos fisiológicos, *imensuráveis*.” Segundo ele, no estudos das *crianças-problema*, a metodologia dos estudos de caso valeriam mais do que as discussões dos *testólogos* e estatísticos, devendo-se destacar a importância dos fatores afetivos e influências ambientais que determinariam o aparecimento dos “problemas” no comportamento das crianças. (RAMOS apud CORRÊA, 1998, p. 298).
- 12 Ver a respeito os artigos de Souza (2001) e de Carvalho (1991) sobre o assunto.
- 13 Arquivo Lourenço Filho. (CPDOC/FGV. LF/Instituto de Educação, pasta VII, doc. nº 0756).
- 14 A postura biologista introduzida na escola através da construção dos testes de inteligência, criou o conceito de coeficiente intelectual que se constituiu como justificativa para legitimar as diferenças sociais apresentando-as como problemas individuais. Dava-se assim uma explicação reducionista para a questão, mostrando que as diferenças sociais são unicamente o resultado das diferenças biológicas. Ver a respeito (CARVALHO, 1998).
- 15 Em *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho recorre à Thorndike, psicólogo norte-americano (1898), tido como um dos defensores do *condicionamento clássico*, segundo o qual, o processo e aprendizagem consiste na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida através da contigüidade.
- 16 *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova*. (LF pi s/ass. 30/32.00.00. Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV).
- 17 Idem.
- 18 A expressão é de autoria de Alba Cañizares Nascimento, em tese apresentada à segunda Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE em 1928. (CARVALHO, 2003).

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradutor Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. (Org.) **As ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. (v. 2).

BONOW, Iva Waisberg. Atualidade de Lourenço Filho na Psicologia. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (Org.). **Um educador brasileiro** — Lourenço filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Saber teórico — saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. In: CATANI, Denice. (Org.) **A pesquisa em educação e intercâmbio cultural**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1991.

_____. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. (Org.). **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

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

_____. John Dewey uma filosofia para educadores em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, Alda da Silva. Depoimento à autora. Rio de Janeiro, 09 out. 2001.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradutor Attilio Brunetta. Lisboa: Educa, 1997.



LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. São Paulo: Difel, 1977. (História Geral da Civilização Brasileira, v. 2, t. III).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro — notícia histórica. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-26, jun. 1934.

_____. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, Pasta II).

_____. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, Pasta VII).

_____. **Comentários à introdução sobre o estudo da Escola Nova**. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV. LF pi s/ass. 30/32.00.00. s/ microfilme).

_____. A psicologia. In: AZEVEDO, Fernando de. (Org. e Dir.) **As ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. (v. II).

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto. (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 3810 de 19 de março de 1932**. Rio de Janeiro: Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1932.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar. **História do Instituto de Educação**. Distrito Federal: Oficinas Gráficas do Departamento de Prédios e Aparelhamentos da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1954.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. **Boletim de Educação Pública**, Distrito Federal, v. 2, n. 1-2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

_____. Como ajustar os 'cursos de matérias' na Escola Normal com os cursos de 'prática de ensino'. **Boletim de Educação Pública**, Distrito federal, v. 3, n. 5-6, p. 5-13, jul./dez. 1934.

_____. **Ensino normal enquanto ensino profissionalizante.** (Arquivo Anísio Teixeira. Série Produção Intelectual. CPDOC/FGV. AT pi 21/35.00.00/3).

_____. **Manuscrito com alguns aspectos da teoria da educação de Dewey.** (Arquivo Anísio Teixeira. AT pi 27/36.00.00/3 Rolo 3, fot. 585-6).

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Texto sobre o Ensino Normal enquanto ensino profissionalizante.** (Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC/FGV. At pi 31/35.00.00/3. Rolo 3, fot. 663).

VILLAS BOAS, Maria Violeta Coutinho; SARAHYBA, Mariza Pereira; LIMA, Arminda Rangel. **Resgate da memória do Instituto de Educação/RJ de 1930 a 1970.** Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente. Faculdade de Educação, UERJ, 1994.

Profa. Dra. Sonia de Castro Lopes
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
— PROEDES/UFRJ
Coordenadora do Projeto Memória ISERJ (PROMEMO)
E-mail | sm.lopes@globo.com

Recebido 11 nov. 2006

Aceito 8 mar. 2007