

A DUPLA NATUREZA DA ESCOLA NOVA: PSICOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS*

Marcus Vinicius da Cunha

Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP

RESUMO

Este artigo discute as concepções fundamentais presentes no ideário de renovação educacional no Brasil, entre os anos de 1930 e 1945. Busca esclarecer que o pensamento pedagógico renovador é fortemente marcado por preocupações sociais; nesse quadro, os conhecimentos e técnicas oriundos da Psicologia são utilizados como meios para dar maior racionalidade à escola e ao trabalho do professor. Conclui que tanto a Psicologia quanto as ciências sociais fornecem à Escola Nova as bases teóricas para sua formulação.

EDUCAÇÃO NO BRASIL — ESCOLA NOVA — CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO — FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ABSTRACT

THE DOUBLE NATURE OF THE NEW SCHOOL: PSYCHOLOGY AND SOCIAL SCIENCES. This article discusses the fundamental concepts present in the philosophy of educational renovation in Brazil between 1930 and 1945. It attempts to make clear the notion that innovative pedagogical thinking is strongly characterised by social concerns; in this context, the knowledge and techniques arising from Psychology are used as means to lend greater rationality to the school and the teacher's work. It is concluded that both Psychology and the social sciences furnish the "new school" with the theoretical basis for its foundation.

* O presente artigo tem sua origem na tese de doutoramento *Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*, defendida em 1992 na Faculdade de Educação da USP.

Com o intuito de apresentar uma contribuição ao esclarecimento da história das idéias pedagógicas no Brasil, o presente estudo traz uma síntese do pensamento de alguns dos autores que tiveram artigos publicados, entre 1930 e 1945, pelo órgão encarregado de administrar o ensino público do estado de São Paulo. Os escritos aqui analisados representam, de modo sumário, o debate quanto ao ideário de renovação pedagógica veiculado por essa instituição.

Quando se iniciou a gestão de Lourenço Filho à frente da Diretoria Geral do Ensino, em 1930, começou a ser publicada uma série de periódicos temáticos intitulada *Escola Nova*¹. Essa revista foi rebatizada como *Educação* e, posteriormente, como *Revista de Educação*, em 1933, quando a Diretoria do Ensino já havia se tornado Departamento, sob o comando de Fernando de Azevedo².

A importância dessa publicação encontra-se, primeiramente, no fato de que ela foi um veículo de expressão dos líderes e dirigentes do ensino público paulista; por meio dela pode-se investigar o essencial do pensamento pedagógico renovador na forma de assuntos do momento, os temas candentes da época. Ao lado disso, tendo-se em conta que o destino da revista eram os profissionais diretamente envolvidos no trabalho de reconstrução da escola pública, as matérias divulgadas refletem as orientações que a elite do pensamento pedagógico fornecia a título de esclarecer tópicos certamente relevantes para a prática do professorado.

Interessa-nos, aqui, analisar particularmente o tema da natureza do escolanovismo, isto é, as concepções que eram tidas como definidoras dessa linha de pensamento. Desejamos esclarecer qual o sentido das proposições da Escola Nova, hoje tidas como norteadoras de um ensino exclusivamente centrado no educando, no desenvolvimento da criança, no aluno como ser psicológico único e isolado do meio social.

À primeira vista, e de acordo com o que se concebe hoje, o escolanovismo teria sido psicologista, individualista, incentivador de uma prática pedagógica espontaneísta baseada na subjetividade de quem educa e de quem é educado. Em função disso, caracteriza-se a Escola Nova como tendo desprezado os conteúdos das matérias escolares e enfatizado um discurso predominantemente dominado pela terminologia da Psicologia.

Essa visão instalou-se, possivelmente, devido a uma caracterização da Escola Nova no Brasil feita por Jorge Nagle (1974) na década de 1920. Nesse período, considerado a segunda fase da penetração do escolanovismo no país, "a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada". A contribuição da Psicologia foi no sentido de libertar a tarefa educativa de uma concepção que a ligava a atributos subjetivos, "de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação". Observe-se que, segundo Nagle, o recurso à psicologia científica, particularmente aos testes psicológicos,

trouxeram consigo a oposição ao espontaneísmo que caracterizava o ensino tradicional.

Coube à Psicologia, desde sua institucionalização que traz a respeito da criança, a responsabilidade pela ênfase na organização de programas de ensino que levassem em conta os aspectos psicológicos, os interesses e as necessidades dos educandos. Embora caracterize o período como sendo de "exaltação individualista", Nagle detecta nele certas manifestações sugestivas, isto é, que o escolanovismo se encaminhava para "algumas afirmações de tendência social". A introdução da disciplina de Sociologia nos cursos Normais e as orientações de reforma promovida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo são exemplos de que a Escola Nova enxergava para além do indivíduo como ser psicológico, para além do aluno como ser isolado do meio social.

Trabalhos mais recentes não têm destacado adequadamente essa dupla característica da Escola Nova. Dermeval Saviani (1985), por exemplo, caracteriza a "concepção 'humanista' moderna" como sendo orientada "pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos", pela "predominância do psicológico sobre o lógico", pela compreensão de que "os momentos verdadeiramente educativos são considerados raros, passageiros, instantâneos, (...) fugazes e gratuitos"³. Ao elaborar uma periodização para classificar as correntes filosóficas da educação brasileira, o autor coloca a Escola Nova como marcante entre 1930 e 1960; acrescenta, em seguida, que sob ela desenvolveram-se "o psicologismo pedagógico, predominante na década de 40, o sociologismo que ganha impulso na década de 50 e o economicismo que se esboça nos inícios de 60"⁴.

Embora sem esclarecer as relações entre o "psicologismo", o "sociologismo" e o "economicismo" desde o início do movimento renovador no Brasil, Saviani esboça nesse texto a idéia de que o primeiro não imperou no terreno pedagógico; toma o cuidado de considerar "provisória" sua periodização, chamando a atenção para a necessidade de estudos mais pormenorizados a respeito das tendências e correntes da educação brasileira (p.43-4). Apesar disso, a idéia que se tem hoje a respeito da Escola Nova, como já dissemos, é a que se baseia na caracterização psicologista. Numerosos trabalhos, que têm recebido, aliás, ampla aceitação editorial e conseguido grande penetração entre o professorado, vêm-se encarregando de difundir tal concepção⁵.

1 Denice B. Catani (1989) estudou a história dessa publicação no período entre 1902 e 1918, desde quando se denominava *Revista de Ensino* e era de responsabilidade da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo; traz também informações a respeito das fases subseqüentes da revista, até 1961.

2 Esse órgão voltou a chamar-se Diretoria Geral do Ensino em 1933 e, novamente, Departamento de Educação em 1938.

3 Saviani cita, nesse momento, *Pedagogia e filosofia da existência*, de O.F. Bollnow.

4 Saviani remete o leitor a um artigo de L.B.L. Orlandi, de 1969, para a caracterização dessas expressões.

5 Veja-se, entre esses trabalhos, Saviani (1983).

J.C. Libâneo (1986), entre outros, delinea com clareza a meta escolanovista de adequar o indivíduo à sociedade; diz que a "Pedagogia Liberal" visa "a humanização do educando para a compreensão da cultura da sociedade por meio da auto-reflexão e auto-compreensão de seu papel social"; "trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado, jamais questionado" (p.65).

A definição de estratégias para alcançar esses fins, entretanto, teria sido responsabilidade de uma abordagem psicológica do educando, o que acarretaria "o espontaneísmo, a permissividade, a tolerância, a crença na bondade natural do ser humano" (p.88). "Valoriza-se agora o psicológico, não o lógico; o sentimento, não o intelecto; os métodos, não os conteúdos; a espontaneidade, não a disciplina; o não-diretívismo em lugar do diretívismo. Modifica-se o sistema de organização escolar, adota-se o trabalho em grupo, multiplicam-se os testes de inteligência e testes ocupacionais, o professor já não é o que ensina, mas o que facilita a aprendizagem." (p.64)

Assim, fica-se com a impressão, em primeiro lugar, de que a Psicologia teria sido a ciência básica da educação, a principal ciência-fonte a delinear as finalidades do ensino renovado, sobrepondo-se a quaisquer parâmetros de ordem política originalmente presentes no ideário escolanovista. Além disso, não se esclarece de qual psicologia se trata; parece ser a fusão de uma psicologia existencialista, curiosamente aliada a uma corrente mensuracionista, a determinar que a formação dos professores seja feita menos por meios científicos do que por caminhos subjetivos; e que, sob a égide da valorização do psicológico, sejam abandonados os programas de ensino, vale dizer, a sistematização lógica dos conteúdos que, afinal, contém valores e informações de natureza social.

Muito embora não seja possível, no momento, uma incursão pelo terreno dos efeitos da disseminação do ideário escolanovista entre os professores, pode-se supor que o pensamento das elites educacionais tenha sido assimilado com a conotação indicada por Libâneo. O que interessa ao presente estudo é buscar compreender, o mais intimamente possível, as formulações originais dos dirigentes da época; é investigar o pensamento escolanovista em sua tentativa de estabelecer as relações entre o indivíduo e a sociedade, com o que esperamos contribuir para uma compreensão mais clara quanto às ciências fundadoras da Escola Nova.

OS FUNDAMENTOS SOCIAIS DO ESCOLANOVISMO

A renovação educacional deve atender, fundamentalmente, às exigências do desenvolvimento da criança. Esse parece ser o objetivo maior do movimento escolanovista. Vamos observá-lo mais atentamente e buscar compreender o que significa de fato.

Lourenço Filho (1931a) expõe com clareza que as mudanças sociais exercem poderosa influência sobre as finalidades da educação; diz ele que essas mudanças exigem que "todos, tanto os que se destinam às carreiras liberais, ao funcionalismo e ao comércio, quanto os operários e lavradores" (p.4), todos devem passar pela escola primária, ao menos. A escola tradicional, porém, não é capaz de atender à demanda criada pela democratização da cultura; somente uma escola nova, sintonizada com o novo quadro social, pode realizar esse objetivo. Essa escola deve ser animada por "um espírito novo de intenção social, de preocupação pelo destino da criança, tanto em relação à criança, como indivíduo, como em relação às necessidades e possibilidades econômicas do meio em que ela deve viver" (p.5).

Nota-se que com essas palavras Lourenço Filho justapõe dois âmbitos complementares, quais sejam, o da criança como indivíduo e o da criança como ser social. Essa concepção de projeto renovador encontra-se claramente formulada também no chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo et al., 1932)⁶, documento que se originou da dissidência ocorrida entre os educadores participantes da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em fins de 1931 (Azevedo, 1958).

Os signatários desse documento pleiteiam reformas firmemente ancoradas no movimento de transformação da sociedade. Eles entendem que a educação "se resume logicamente numa reforma social". Para que seja assim, a educação nova deve obedecer ao "princípio da vinculação da escola com o meio social", sendo o seu ideal necessariamente "condicionado pela vida social atual".

O Manifesto situa a origem do movimento renovador nos ideais e reflexões pertencentes ao âmbito das relações sociais; critica a escola tradicional como tendo sido "instalada para uma concepção burguesa" e propõe a "escola socializada, reconstituída sobre a base da atividades e da produção" (p.9).

Esse ideário social encontra-se expresso no Manifesto em estreito vínculo com preocupações e proposições dirigidas ao indivíduo. No conjunto das idéias que visam a desprender a educação "dos interesses de classes", são justamente as peculiaridades do indivíduo que assumem relevância. Almeja-se uma educação nova que respeite as "aptidões naturais", independentemente dos condicionantes "de ordem econômica e social".

À escola cumpre reorganizar suas bases pedagógicas, reagir "contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional". Essa idéia sugere que o fundamento da nova pedagogia deva ser "a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessida-

6 Publicado na revista *Educação* com seu título original, "A reconstrução educacional no Brasil", esse documento, já incorporado ao acervo de nossa história, marcou época; nele, encontram-se formuladas as diretrizes fundamentais da renovação pedagógica no Brasil.

des do próprio indivíduo". A Escola Nova, afirmam os educadores, deve contemplar o "fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando". Os programas da escola tradicional, organizados sob a ótica "da lógica formal dos adultos", devem ceder a uma sistematização de atividades de acordo com a "lógica psicológica" da criança, respeitando princípios que se fundamentem "na natureza e no funcionamento do espírito infantil" (p.17).

A nova prática pedagógica coloca-se como instrumento adequado, necessário e único para que seja atingida a reconstrução da sociedade, fim último do escolanovismo. O que os educadores do Manifesto pretendem é constituir uma "hierarquia democrática" por meio da "hierarquia de capacidades".

Em consonância com essa dupla preocupação, ao mesmo tempo no âmbito do indivíduo e da sociedade, firmam-se os norteamentos para a formação de professores: eles devem abarcar conhecimentos relativos ao homem e à sociedade, de modo coerente com a caracterização do trabalho de ensinar feita pelo ideário renovador — que implica atuar sobre a criança enquanto indivíduo e ser social. O educador "tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem se estender além do seu raio visual"; o educador "deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases", diz o Manifesto.

A AÇÃO SOCIALIZADORA DO PROFESSOR E DO PROGRAMA DE ENSINO

A dupla natureza do ideário pedagógico renovador encontra-se formulada em escritos de vários autores dessa época. Esses escritos são de peculiar interesse por delinarem, também, algumas outras características do escolanovismo. Eles esclarecem como deveria ser feita a formação dos professores, com quais ciências e técnicas poder-se-ia contar e qual o significado da crítica aos programas de ensino.

Dada a responsabilidade do professor ao adotar o ideário escolanovista, a compreensão do novo método torna-se fundamental, não podendo ser deixada ao sabor dos talentos próprios de cada um. Segundo Raimundo Pastor (1933. p.27): "Não basta dizer ao professor que trabalhe, que remova o ambiente de sua classe, que introduza nela um pouco de vida e de ação. O essencial é ensiná-lo a conseguir isso". Cabe ao Estado elaborar um planejamento que viabilize a introdução sistemática do novo método nas escolas públicas. Não é suficiente que o professor tome conhecimento das novas orientações por meio de livros, revistas ou jornais; as "inovações seguras são as cimentadas nos bancos escolares".

A formação de professores deve estar sintonizada com as ciências que fornecem conhecimentos a respeito da sociedade e também do homem enquanto ser individual, especialmente quanto aos mecanismos

de aprendizagem. Onofre Penteado Júnior (1935. p.65) propõe que os pontos do "programa de pedagogia deverão encerrar, em si, uma síntese da realidade social universal, do seu estado atual de progresso, de seus bens e de seus males (...) e, em particular, conter a realidade brasileira". Quanto aos métodos pedagógicos a serem utilizados para a formação do futuro professor, acentua que estes deverão ser fundamentados em princípios científicos fornecidos pela Psicologia.

No pensamento escolanovista, parece haver uma tendência a destacar como primordial a atividade dos educandos no processo de aprendizagem, suas experiências criativas e a busca autônoma do conhecimento. Sob a orientação dos novos ensinamentos da Psicologia, a criança assume espaço privilegiado no interior da sala de aula. Raimundo Pastor (1933. p.31) entende que o curso Normal deveria ensinar ao futuro educador "não essas concepções da psicologia do século passado, puramente filosóficas, mas a psicologia da ação, a pedagogia científica". Pastor prescreve que a formação dos futuros professores seja baseada nas "conclusões a que já chegou, experimentalmente, a psicologia aplicada", nos "princípios que caracterizam a escola nova, aprovados em congressos, e mais restritamente, os que definem a escola ativa". Nesta, segundo Noemi Rudolfer (1937), as matérias são organizadas a partir das atividades dos alunos e não de acordo com a "suposição teórica de necessidades futuras". Na Escola Nova pretende-se alcançar, em última instância, o desenvolvimento de um programa de atividades em que "os conhecimentos que a vida exige sejam integrados no comportamento geral do aluno". Para isso, torna-se importante colocar "a criança dentro da tradição que a precedeu e do meio físico em que vive".

Embora exista ênfase na questão psicológica, devemos observar que a renovação educacional não pretende a mera abolição dos programas de ensino. Trata-se de promover o redirecionamento de seus conteúdos, tendo em vista as descobertas da Psicologia quanto ao desenvolvimento da criança e "os imperativos pragmatistas da época em que vivemos" (Caldeira, 1943). O que está sob crítica é o "velho programa", caracterizado pelo preestabelecimento de matérias e pela técnica de recitação das mesmas pelos alunos; em contrapartida, o "novo programa" é aquele que pressupõe a criança em atividade e que estabelece as matérias em função das experiências do educando.

O que se busca é a modernização do programa de ensino, por motivos que se encontram em vários âmbitos científicos. Há razões de ordem biológica, uma vez que as leis do desenvolvimento humano, e do educando em particular, condenam que se ministre para todas as crianças, ao mesmo tempo, a mesma quantidade e a mesma qualidade de conhecimento. Há razões de ordem sociológica, pois o programa "único, preestabelecido e intangível como um dogma", só promove a desambientação do indivíduo, sua inadaptação às condições locais do meio em que vive.

As razões no plano psicológico sustentam que o programa tradicional — um “aparatoso e sistematizado rol de conhecimentos que as crianças têm que aprender por acréscimo ou superposição” — contraria a “moderna concepção funcional do ensino”, cujas teses afirmam que “conhecimento é autocriação e não qualquer coisa suscetível de transmitir-se”. Por fim, há razões de ordem didática que prevêem “o aprendizado em situação completa ou total” e não com base em funções psíquicas isoladas.

De acordo com Anísio Teixeira (1930), a grande lição do novo movimento educacional norte-americano, grandemente influenciado por John Dewey, é que a escola deve ser vista como “agência social específica de preparação das crianças para a sua plena participação na vida social”. A educação é “o processo por que a vida social se transmite e se perpetua”. Uma das conseqüências da teoria deweyana, diz A. Teixeira, é que o programa escolar passa a ser o elemento em que se consubstancia a “união entre a criança e a vida social americana”, definindo ele, de fato, o sentido da educação.

Lourenço Filho (1930) é enfático ao colocar restrições a “certos renovadores” que propõem “a abolição total dos programas, para que o ensino se venha a desenvolver, dia a dia, livremente, pela só reação daquele que educa e dos que lhes sofrem a ação” (p.81). O autor entende que a crítica aos programas não deve ser exacerbada; o alvo a ser atingido não é a existência, em si, do programa de ensino, mas sim “o velho programa intelectualista, com exaustiva discriminação em matérias, das matérias em lições, das lições em exercícios mecânicos e fórmulas para exames finais” (p.82).

O ponto de vista criticado por Lourenço Filho estaria fundado na predominância da formação da personalidade do educando sobre as matérias do ensino. Essa concepção é “extremada”, diz o autor, pois além dos fatores ligados à preparação do caráter do aluno encontram-se as necessidades administrativas e também há que se considerar as funções sociais da escola pública⁷. “Há coisas”, enfatiza ele, “que as crianças têm o direito de aprender, em certa época da vida, e o Estado, obrigação de ensinar, pelos mestres que mantém ao serviço da comunidade”. A solução estaria num “programa mínimo” — “o programa da humanização e do abasileiramento da criança” — a partir do qual cada escola organizaria o seu programa de “desenvolvimento e adaptação, que só o professor pode compor, estudando o meio em que age, compreendendo-o e sendo digno dele” (p.83).

Os métodos pedagógicos renovados, com o intuito de privilegiarem a atividade do educando, não dispõem um programa de matérias. O que se há de criticar no ensino tradicional é a passividade a que se submete o educando diante de um programa de matérias entre si desconectadas. Com o “intuito de tornar o programa escolar de acordo com a escola ativa, respeitando as ligações existentes entre as matérias de ensino, é que nasceu o sistema de projetos” (Raimo, 1943. p.35-6). Esse método “vem substituir os

antigos programas com índices de matérias. Ele é um guia simplesmente das atividades infantis”. Desse modo, o ensino será conduzido por meio das atividades dos educandos, em respeito aos princípios ativos, o que não dispensa, todavia, a necessidade de um “programa mínimo”. Trata-se de um programa “não de matérias isoladas, independentes, mas um programa cujas partes se relacionem entre si, tendendo à unidade” (p.37).

Semelhante posição expressa também Luiz Gonzaga Fleury (1939. p.25): “Se a escola tem conseguido ensinar e educar sem a adoção do método de projetos, já não poderia fazê-lo se pretendesse usar exclusivamente o método de projetos, renegando os métodos tradicionais”. O sistema de projetos “não é, por si só, método didático propriamente dito”, uma vez que não respeita uma ordem lógica, nem mesmo psicológica, para a apresentação de matérias ou atividades. O programa, tópico do criticado ensino tradicional, não deve ser esquecido, uma vez que constitui uma necessidade política e social que visa à “homogeneização cultural” do povo.

A UTILIDADE DA PSICOLOGIA MENSURACIONISTA

Conforme já assinalamos, a finalidade maior do projeto pedagógico escolanovista reside no terreno social. Todo o esforço dos escolanovistas em prol da observação das peculiaridades individuais é norteado pela idéia da conquista de uma sociedade harmoniosa por intermédio da escola. A utilização de certos instrumentos da Psicologia serve a um fim social e não meramente individual.

A metodologia de mensuração de atributos psicológicos individuais, grandemente incentivada nessa época, é vista como um recurso capaz de adequar o educando ao sistema escolar, o que permite melhor rendimento do aluno. Segundo Luiz Galhanone (1932. p.57), a escola, “como elemento socializador que é, precisa apresentar-se convenientemente aparelhada para a formação física, intelectual e moral de todos os seus componentes”. A observação das características individuais, que deve ocorrer na escola renovada, tem o objetivo de buscar o melhor aproveitamento das energias do indivíduo, para que cada pessoa seja integrada à função em que melhor se mostrará eficiente e produtiva.

Galhanone diz que Lourenço Filho, quando responsável pela Diretoria Geral do Ensino paulista, criou a Assistência Técnica de Psicologia Aplicada, em 1930, norteado por essa mentalidade. “O primeiro problema atacado por essa assistência técnica foi o de

7 É curioso notar que Lourenço Filho é caracterizado por Cristiano Di Giorgi (1986) como integrante da “vertente mais psicologista da Escola Nova” e como tendo sofrido influência ao mesmo tempo de Claparède e de Durkheim. A expressão “psicologismo”, entre os educadores, carece de uma definição mais rigorosa, sem dúvida.

melhor distribuição dos candidatos à matrícula nos primeiros graus dos estabelecimentos escolares públicos, da Capital" (p.58), procedimento que deveria respeitar o grau de "maturidade revelada, objetivamente, para o aprendizado da leitura e da escrita". Tratava-se de uma questão complexa, problema sério, diz o autor, que envolvia "outros de natureza política, econômica e social". A solução encontrada foi a aplicação dos testes A.B.C., de autoria de Lourenço Filho.

No ideário escolanovista, o emprego da mensuração de atributos individuais encontra-se fortemente influenciado por um raciocínio que advém das necessidades da administração empresarial. Plínio Olinto (1931, p.110) analisa o caráter "altamente econômico" da orientação profissional, prática de que resulta "a diminuição ou o desaparecimento do mau profissional, o que se vinha avolumando nos últimos tempos, principalmente entre o operariado".

Olinto (p.112) defende um "exame periódico completo, físico, mental, vocacional dos obreiros de todo o gênero", medida que apresenta "grande vantagem sob o ponto de vista econômico, não somente individual, mas até mesmo social". Diz que "todo o segredo do bom rendimento está no aproveitamento das tendências", sendo necessário conhecê-las do modo mais acurado possível. Para isso, sugere a aplicação dos testes psicológicos e pedagógicos.

Esses instrumentos de medida, de ampla utilidade no mundo do trabalho, ganham ainda maior significado quando usados já na escola; ninguém melhor do que "a professora primária, que recebe a criança do lar, para encaminhá-la para a vida, ninguém melhor do que ela — acentua Plínio Olinto (p.109) — pode surpreender o despertar das tendências infantis e apresentar o resultado de suas observações como valiosa contribuição ao exame psicológico dos escolares". Os recursos para esse fim já são fartamente conhecidos dos profissionais do magistério, informa o autor, uma vez que "quase todas as nossas professoras já ensaiaram, alteraram e adaptaram ao nosso meio escolar" esses instrumentos de investigação psicopedagógica⁸.

Por meio das medidas, pode-se tornar a educação uma prática científica, vale dizer, previsível e livre de subjetividade. Lourenço Filho (1931b, p.254) entende que o "enigma que, dantes parecia à criança diversamente resolvido pelo critério de cada mestre ou de cada pai, por avaliação inteiramente subjetiva", começa a ser desvendado "de modo muito mais preciso e impessoal". Já somos capazes de diagnosticar "níveis de desenvolvimento, qualidades e aptidões especiais"; já pesquisamos "as causas das variações individuais de inteligência, temperamento e capacidades personalíssimas". Conhecendo os elementos humanos, o educador pode prognosticar os efeitos dos processos de ensino, o que contribui para a elaboração de uma "pedagogia experimental, baseada na ciência".

Os testes são largamente aconselhados como instrumentos para melhorar a distribuição dos alunos nas salas de aula (Toledo, 1938), o que imprime racionalidade à organização da escola e ao trabalho do

professor. Além disso, os testes são vistos como instrumentos científicos que dispensam a interferência de fatores subjetivos na avaliação do educando. De acordo com Lourenço Filho (1931b), o progresso das técnicas educativas é resultado da assimilação, pelos educadores, da possibilidade de se medir o fenômeno ensino-aprendizagem. A "medida na educação é representada pelos testes", cujo objetivo fundamental "é substituir a apreciação subjetiva, variável de mestre a mestre" por "uma avaliação objetiva, constante e inequívoca" (p.255).

Lourenço Filho (1930) confronta a tendência da mensuração educacional com uma concepção do trabalho docente em que se destacam os aspectos subjetivos da tarefa de ensinar. Ele reconhece que "o ensino é uma arte, em que o contingente pessoal é quase tudo"; para que se tenha "bom ensino", entretanto, é preciso, além da elevação moral do mestre, que sejam fornecidos ao professor "elementos de estudo e de verificação objetiva de seu próprio trabalho".

ENTRE O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE

Os educadores que se posicionam contra o ensino tradicional, entre os anos 30 e meados da década de 1940, têm como preocupação fundamental a construção de um determinado modelo de sociedade. A ordem social seria erguida com base nas características pessoais de cada indivíduo. Ao colocarem a escola renovada como instrumento para a consecução dessa meta, tomam de empréstimo à Psicologia os conhecimentos que esta ciência tem revelado no terreno do desenvolvimento infantil e da aprendizagem.

A Psicologia, embora seja uma das ciências básicas da Escola Nova, 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 fins em si, mas instrumentos para a construção de um projeto de sociedade.

É de modo coerente com esse pensamento que os escolanovistas se recusam a colocar em plano secundário os conteúdos das matérias dos programas de ensino. Eles acreditam que o programa, ainda que mínimo, é necessário para que o ensino tenha um direcionamento no sentido da obtenção de um determinado tipo de homem para a sociedade que se pretende no futuro. Afinal, é nos programas que se concentram os fins sociais da escola, os ensinamentos

8 Sobre a utilização de testes nas escolas do estado, ver Lourenço Filho (1931b), Siqueira (1938) e Santos (1945). Ver também o Anuário do Ensino de 1935-1936 (SÃO PAULO, 1937, p.135-8).

capazes de homogeneizar todo o povo de modo a torná-lo integrado aos objetivos do Estado.

É coerente com esse pensamento, também, que a formação de professores seja pensada como uma tarefa norteada pela ciência, não podendo ser deixada ao sabor da espontaneidade de cada pessoa. Os escolanovistas sabem que a subjetividade é um traço inerente ao ato de ensinar e buscam, especialmente por meio da Psicologia, controlar o processo de ensinar e, ao mesmo tempo, garantir os resultados da aprendizagem. A função docente é vista como de fundamental importância para o projeto de sociedade, não podendo, por esta razão, ser permeada, além do inevitável, por flutuações de ordem pessoal.

No discurso dos escolanovistas, a Psicologia aparece como uma ciência instrumental, a serviço dos conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e, em última instância, por diretrizes políticas. Esses conhecimentos e diretrizes, por sua vez, só podem ser viabilizados na medida em que contarem com técnicas de controle do processo de ensino e aprendizagem; é nesse terreno, em particular, que a Psicologia, especialmente a Psicologia dos testes, tem seu valor.

Deve-se destacar que, na época aqui analisada, há poucos autores contrariando as opiniões e práticas que, unânimes, afirmavam o valor positivo do uso de testes. Raul Brinquet (1933), por exemplo, discorda do conceito de inteligência que estaria implícito na metodologia dos testes. Para ele, a "inteligência, em conceito global, é o conjunto das faculdades cerebrais, desigualmente desenvolvidas, subordinadas cada uma a um grau maior ou menor de recalçamento" (p.47). A resposta do aluno aos testes é "influenciada por fatores emotivos inteiramente inconscientes", portanto, ao mesmo teste cada sujeito oferece diferentes respostas.

Como se vê, trata-se de uma objeção interna ao campo da Psicologia, oriunda certamente do paradigma da Psicanálise. Dessa perspectiva teórica, poder-se-ia esperar alguma tendência para a exaltação do

indivíduo em detrimento de interesses políticos e administrativos e, desse modo, alguma inclinação para que os programas de ensino fossem abandonados em prol do espontaneísmo do professor⁹. Essa linha de raciocínio, entretanto, não obtém repercussão significativa durante os quinze anos das publicações analisadas no presente estudo; ela não se apresenta com uma técnica pedagógica específica, e, menos ainda, como defensora do abandono das técnicas de ensino.

Podemos concluir, primeiramente, que, se houve alguma "exaltação individualista" na época que antecede a 1930, o mesmo não ocorre no período seguinte. Em segundo lugar, se a prática da Escola Nova, no dia-a-dia dos professores, tornou-se permeada de subjetivismo e de intenções subvalorizadoras dos conteúdos escolares, esse fenômeno se deu à revelia das elites que dirigiram o ingresso do escolanovismo em nosso meio.

Por fim, cabe esclarecer que o individualismo dos educadores da Escola Nova pode ser detectado, isto sim, na crença de que seja possível reconstruir a sociedade por meio da educação de cada pessoa; e, ainda, na esperança liberal de que o talento pessoal — respeitado e promovido na escola — tenha o poder de determinar a posição social futura dos educandos. O individualismo escolanovista, portanto, não pode ser atribuído às influências da Psicologia, mas sim às concepções políticas dentro das quais o pensamento escolanovista se move.

9 Segundo os que enfatizam a atividade do educando e não os conteúdos das matérias, é incoerente utilizar meios para medir objetivamente o rendimento do aluno nas matérias escolares (cf. Newlon, 1933. p.62-3). Mesmo nas abordagens que resguardam maior liberdade para o processo de aprendizagem, os testes ocupam seu espaço; Ferrière (1932, p.197) diz que a escola ativa não pode esperar que todos os professores ajam intuitivamente de maneira adequada e sugere a adoção de técnicas objetivas de mensuração para agrupar os alunos nas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958. v.3.
- AZEVEDO, Fernando et al. A reconstrução educacional no Brasil. *Educação*, São Paulo, v.6, n.1/3, p.3-31, jan./mar. 1932.
- BRINQUET, Raul. Psicologia educativa do adolescente: quinta conferência de educação. *Revista de Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p.44-9, mar. 1933.
- CALDEIRA, Benedito. Conveniência da modernização do atual programa de ensino. *Revista de Educação*, São Paulo, v.29, n.30/39, p.27-34, mar. 1941/jun. 1943.
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia-luz*. São Paulo, 1989. 393p. Tese (dout.) FEUSP.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*. São Paulo, 1992. 339p. Tese (dout.) FEUSP.
- DI GIORGI, Cristiano. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.
- FERRIERE, Adolfo. A técnica da escola ativa. *Educação*, São Paulo, v.6, n.1/2, p.189-215, jan./mar. 1932.
- FLEURY, Luiz Gonzaga. O método de projetos e os métodos tradicionais: programas e horários. *Revista de Educação*, São Paulo, v.27, n.27/28, p.25-7, set./dez. 1939.
- GALHANONE, Luiz. Serviço de Psicologia Aplicada: relatório, 1932. *Educação*, São Paulo, v.11, n.12, p.57-74, dez. 1932.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. A questão dos programas. *Escola Nova*, São Paulo, v.1, n.2/3, p.86-95, nov./dez. 1930.
- _____. Orientação profissional. *Escola Nova*, São Paulo, v.3, n.1/2, p.3-7, maio/jun. 1931a.

- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Os testes. *Escola Nova*, São Paulo, v.2, n.3/4, p.253-9, mar./abr. 1931b.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.
- NEWLON, Jesse H. A influência de John Dewey nas escolas. *Revista de Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p.50-65, mar. 1933.
- OLINTO, Plínio. Do valor do exame psico-fisiológico na pesquisa das aptidões. *Escola Nova*, São Paulo, v.3, n.1/2, p.109-18, maio/jun. 1931.
- PASTOR, Raimundo. A escola ativa. *Revista de Educação*, São Paulo, v.3, n.3, p.26-35, set. 1933.
- PENTEADO JÚNIOR, Onofre. A formação profissional nas escolas normais livres. *Revista de Educação*, São Paulo, v.9, n.9, p.59-83, mar. 1935.
- RAIMO, Maria Antonieta. A escola de trabalho. *Revista de Educação*, São Paulo, v.29, n.30/39, p.35-9, mar. 1941/jun. 1943.
- RUDOLFER, Noemi da Silveira. Como renovar a escola. *Revista de Educação*, São Paulo, v.17/18, n.17/18, p.8-14, mar./jun. 1937.
- SANTOS, Armando dos. A seleção dos escolares de 1º grau pelos testes de maturidade. *Educação*, São Paulo, v.34, n.48/49, p.94-102, jul./dez. 1945.
- SÃO PAULO (estado). Departamento de Educação. *Anuário do ensino do Estado de São Paulo - 1935-1936*. São Paulo, 1937.
- SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- SIQUEIRA, Eulália Ales. Testes de rendimento escolar. *Revista de Educação*, São Paulo, v.21/22, n.21/22, p.76-82, mar./jun. 1938.
- TEIXEIRA, Anísio. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, v.1, n.2/3, p.86-95, nov./dez. 1930.
- TOLEDO, Adalívia de. Curso primário e sua organização. *Revista de Educação*, São Paulo, v.21/22, n.21/22, p.46-56, mar./jun. 1938.
-