

TÍTULO: A ESTRUTURA CURRICULAR DA *ESCOLA DE PROFESSORES* DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (1932-39): REPRESENTAÇÕES ACERCA DE UMA NOVA CULTURA PEDAGÓGICA

AUTORA: SONIA DE CASTRO LOPES- ISERJ

[sm.lopes@globocom.com](mailto:sm.lopes@globocom.com)

Na exposição de motivos que acompanhou o decreto de criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>1</sup>, 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 mestre.

Nesta *Escola de Professores*, dizia Anísio, “é que se processa realmente a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre” (p. 112), 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 e, 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. 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, vindo de São Paulo, uniu-se a Anísio para alavancar o ambicioso projeto de formação de professores no Rio de Janeiro. Coube-lhe dar organização à nova obra,

---

<sup>1</sup> Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932

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, bem como práticas pedagógicas e culturais, contando com a colaboração de professores dos vários cursos do Instituto de Educação.

Este artigo propõe discutir, à luz dos trabalhos de Apple (1982,1989) e Goodson (1997), a estrutura curricular implementada na *Escola de Professores* do Instituto de Educação, mais tarde transformada em *Escola de Educação* da Universidade do Distrito Federal, que acabaria sendo extinta em 1939. Divide-se 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 a 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.

Vale observar que a reconstrução da matriz curricular, que, com pequenas alterações, manteve-se entre 1932 e 1939, foi possível através de pesquisas realizadas no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, no arquivo pessoal de Lourenço Filho, série temática, localizado no CPDOC / FGV e a consultas aos históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

### ***O currículo à luz do discurso oficial***

De acordo com artigo do professor Lourenço Filho, publicado no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, em 1934, no primeiro ano da Escola de Professores, estudava-se, prioritariamente, os *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 dividisse em três períodos, no 1º ano cursava-se intensivamente, nos três períodos: a) *Biologia Educacional*, b) *Psicologia Educacional*; c) *Sociologia Educacional*. Paralelamente, por todo o curso, estendia-se o curso de *História da Educação*, além dos cursos de *Artes*, *Música e Educação Física*. Era ministrado, 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.<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> DEWEY, J. “A organização progressiva das matérias de estudo” In: *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo: Nacional, 1971. Apud CUNHA, Marcus V., 1999, p. 80.

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)

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.

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.

Operava-se verdadeira articulação entre a Escola de Professores e a Escola Elementar – as classes primárias e o jardim de infância - verdadeiros laboratórios onde os futuros professores observavam, pesquisavam e praticavam a 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*, onde 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.

DISCIPLINA	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					
Psicol. Educacional		6h	2h			
Sociol. Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	1h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada		2h				
Testes e Medidas					3h	
<b>Música</b>	2h	3h	3h	1h	1h	1h
<b>Desenho e Artes</b>	4h	4h	4h	1h	1h	1h
<b>Educação Física</b>	2h	2h	2h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Leitura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					4h	
Estudos Sociais				4h		
Prática de Ensino				10h	12h	12h

Área de Fundamentos da Educação

**Seções de Música, Desenho e Artes e Educação Física, Recreação e Jogos para a formação de professores especializados**

**Seção de Matérias de Ensino**

Seção de Prática de Ensino

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação, nº 1, v. 1, 1934 / Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV. LF / Inst. Educação. Pasta II

### ***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.

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 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” (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.

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 sociedade. 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 (3h) e Filosofia da Educação (4 h).<sup>3</sup> 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/a no 1º trimestre) e Psicologia Educacional (6 h/a no 2º trimestre e 2 h/a no 3º trimestre).

Se nos reportarmos aos núcleos institucionalizados de saber existentes no Brasil até o início do século XX, como faz Mariza Corrêa (1998), 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. 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,

---

<sup>3</sup> 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.

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 1920-30, 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 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 de 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 mentais.

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 1930-40. 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), 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 médicos.<sup>4</sup>

No início dos anos 1930 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 UDF e à USP.

No Distrito Federal, ainda na época da reforma 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, 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 1960. Embora, em sua prática como professora da instituição, por várias vezes se reportasse ao antigo mestre, o

---

<sup>4</sup> 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. Cf LOURENÇO FILHO, op. cit. p. 268.

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.129-30)

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.

Essas informações possibilitam justificar o peso das aulas de *Psicologia* na matriz curricular da *Escola de Professores*, com uma carga horária (12h) três vezes maior do que a de História ou Filosofia da Educação (4h) e duas vezes maior do que a de Sociologia Educacional (6h). Constatação que, 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 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. Nossa pesquisa constatou que a matriz biopsicológica marcou, através de Lourenço Filho, o curso de professores do Rio de Janeiro, ainda que o caráter sociológico tenha predominado em São Paulo. Talvez valha a pena uma pesquisa comparativa das 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: a 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. A esse respeito, Clarice Nunes (1994) observa como os *saberes e poderes* dos profissionais envolvidos na obra da política educacional do Rio de Janeiro dos anos 1930 serviram para unificar o espaço urbano fragmentado e transbordaram da organização racional da escola para o cotidiano da cidade.

Ainda segundo a autora (2000), 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” (p. 256). 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” (p. 261).

Entretanto, se a homogeneidade das classes facilitava o trabalho para alguns professores, como expressou uma ex-aluna em seu depoimento,<sup>5</sup> 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 escolares<sup>6</sup>, 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 este 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 o autor “finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido mais

---

<sup>5</sup> Depoimento de Alda da Silva Gomes à autora em 09-10-2001

<sup>6</sup> Ver a respeito os artigos de SOUZA ( 2001, p. 3-27) e CARVALHO ( 1991, p. 37-44) sobre o assunto.

amplo da aprendizagem, da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, etc.” (p. 188).

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 memorização 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.<sup>7</sup>

O 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

---

<sup>7</sup> Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV. LF / Instituto de Educação, pasta VII

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.

Para os teóricos comportamentalistas, nos quais Lourenço Filho parecia inspirar-se<sup>8</sup>, 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 definia 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”<sup>9</sup>

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

---

<sup>8</sup> Em *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho recorre à Thorndike, psicólogo norte-americano, 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.

<sup>9</sup> *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova*. LF pi s/ ass. 30 / 32. 00. 00. Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV

lado, rejeitava a idéia de homogeneidade, pela defesa do exercício do diálogo e afirmação da diversidade. Como dizia o próprio Anísio (2000, p.113) “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*” (grifos do autor).

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 (Teixeira, 2000)

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.

Se entendemos como Nunes e Mendonça 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.<sup>10</sup>

Como se vê, 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*,<sup>11</sup> e as novas ciências da educação, sobretudo a Psicologia, funcionavam como âncoras 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<sup>12</sup>. 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.

---

<sup>10</sup> *Comentários sobre A introdução ao estudo da Escola Nova*. Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV. LF. Pi / s. ass. 30/32.00.00

<sup>11</sup> A expressão é de autoria de Alba Cañizares Nascimento, em tese apresentada à segunda Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE em 1928. Apud CARVALHO (2003)

<sup>12</sup> Ver a respeito LOURENÇO FILHO, M.B. *Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação*. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 1935. *Anais...* Rio de Janeiro: ABE, 1935.



## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

ARQUIVO ANÍSIO TEIXEIRA. CPDOC/ FGV. At pi 31/35.00.00/3. *Texto sobre o Ensino Normal enquanto ensino profissionalizante*. Rolo 3, fot. 663

\_\_\_\_\_. AT pi 27/36.00.00/3 .  
*Manuscrito com alguns aspectos da teoria da Educação de Dewey*. Rolo 3, fot. 585-6

ARQUIVO LOURENÇO FILHO. CPDOC / FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, Pastas II, VII

ARQUIVO LOURENÇO FILHO. CPDOC / FGV. LF pi s/ass. 30/32.00.00.  
*Comentários à Introdução sobre o estudo da Escola Nova*. (s/ microfilme)

LOURENÇO FILHO, Manoel B. A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – notícia histórica. In : *Arquivos do Instituto de Educação*, vol I, nº 1, p. 15-26, jun. 1934.

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

TEIXEIRA, Anísio. A reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. In: *Boletim de Educação Pública*, Distrito Federal, 2 (1-2), p. 110-17, jan./jun.1932

TEIXEIRA, Anísio. Como ajustar os “cursos de matérias” na Escola Normal com os cursos de Prática de Ensino. In: *Boletim de Educação Pública*, Distrito Federal, 3 (5-6), p. 5-13, jan./jun. 1933

## BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982

\_\_\_\_\_. Currículo e poder. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14 (2), p. 46-57, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. (org. e dir.) *As ciências sociais no Brasil*. Vol. II. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. In: \_\_\_\_\_ *A Escola e a República e Outros Ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

\_\_\_\_\_. *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-31)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

\_\_\_\_\_. Saber teórico - saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. In: CATANI, Denice (org.) *A pesquisa em educação e intercâmbio cultural*. Série Estudos e Documentos, vol. 30. São Paulo: USP, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, vol. 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. *John Dewey uma filosofia para educadores em sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A educação dos educadores: Da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002

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

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. *Ideário e imagens da educação escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

VILLAS BOAS, Maria Violeta Coutinho et al. *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.

