



**PUCPR**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIS LIRA FRANÇA ADORNO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A PEDAGOGIA  
DA ESCOLA NOVA EM ÂMBITO INTERNACIONAL, NO  
BRASIL E NO PARANÁ: 1946 A 1961**

CURITIBA

2020

THAIS LIRA FRANÇA ADORNO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A PEDAGOGIA  
DA ESCOLA NOVA EM ÂMBITO INTERNACIONAL, NO  
BRASIL E NO PARANÁ: 1946 A 1961**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elisabeth Blanck  
Miguel

Curitiba  
2020

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Pamela Travassos de Freitas– CRB 9/1960

A241c  
2020 Adorno, Thais Lira França  
A contribuição da psicologia para a pedagogia da escola nova em âmbito internacional, no Brasil e no Paraná : 1946 a 1961 / Thais Lira França Adorno ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2020.  
144 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020  
Bibliografia: f. 129-138

1. Educação – História – Brasil. 2. Escola nova. 3. Professores - Formação. 4. Psicologia. 5. Paraná. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.9

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 881  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Thais Lira França Adorno**

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 10h, na Sala 8 (Pòs) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. João Luiz Gasparin, e Prof. Dr. Peri Mesquida para examinar a Dissertação da mestranda **Thais Lira França Adorno**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação ". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL BRASILEIRO E PARANAENSE NOS PERÍODOS DE 1946 A 1961**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11h35. O avaliador Prof. Dr. João Luiz Gasparin participou da banca de Defesa de Dissertação por videoconferência e está de acordo com termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel



Convidado Externo:

Prof. Dr. João Luiz Gasparin

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida



**Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

THAIS LIRA FRANÇA ADORNO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A PEDAGOGIA  
DA ESCOLA NOVA EM ÂMBITO INTERNACIONAL, NO  
BRASIL E NO PARANÁ: 1946 A 1961**

Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de Mestra em  
Educação.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elisabeth Blanck Miguel

---

Prof. Peri Mesquida

---

Prof. João Luiz Gasparin

Curitiba

2020

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação de mestrado é, deveras, um esforço coletivo. Não existiria sem a contribuição de muitos.

Primeiramente, à minha orientadora, Professora Doutora Maria Elisabeth Blanck Miguel, pela paciência, tranquilidade, olhar atento e observador que sempre esperou o melhor que tenho a oferecer. Seu vasto conhecimento é muito encorajador, muito obrigada por me ter mostrado o caminho.

Gostaria de agradecer a todos os professores do curso de Mestrado em Educação que me apoiaram, mesmo em momento de delicada saúde física, que me auxiliaram a continuar me desenvolvendo, mesmo enfrentando muitos obstáculos.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação, com os quais aprendi tanto, seja pelo apoio incondicional, seja pela troca de experiências e conhecimentos.

À empresa em que trabalho e aos meus colegas, pelo incentivo ao término de meus estudos e a apoio, oferecendo respaldo sempre que necessário.

Por último, à minha família, pelo apoio incondicional que me deram, especialmente minha mãe e meu irmão que não me deixaram desanimar nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, por serem fonte de inspiração, bom senso, seriedade e alegria. Acredito que esse trabalho é fruto da energia emprestada desses fiéis amigos que me emprestaram suas palavras, sua visão de mundo, sua opinião e seu incentivo.

Obrigada por me emprestarem fôlego e coragem.

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa: História e Políticas da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Pontifícia Católica do Paraná (PPGE PUC-PR), e busca investigar como a Psicologia contribuiu para os fundamentos da Pedagogia da Escola Nova, entre as décadas de 1940 a 1960, em âmbito internacional, nacional e, mais especificamente, no Paraná. Compreender o contexto sócio-histórico dessas décadas possibilita a localização do surgimento do movimento da Escola Nova e qual a sua relação com a Psicologia. Estabelecer quais foram os sentidos, as concepções e as relações estabelecidos entre o ideário da Pedagogia da Escola Nova e a Psicologia, sobretudo, para formação de professores no período elencado, constitui o problema deste trabalho. Para isso, fez-se necessário, primeiramente, investigar como a Pedagogia da Escola Nova encontrou, nos estudos da Psicologia, sentidos e conhecimentos técnicos para a sua fundamentação enquanto proposta educacional no Brasil e no Paraná; posteriormente, elencar as contribuições da Psicologia, e, finalmente, qual a sua presença para a formação dos professores. Uma pesquisa bibliográfica e documental foi realizada para verificar as fontes existentes, dentre elas livros, periódicos e documentos oficiais, a fim de comprovar a influência da Psicologia. Os autores que estão presentes nesse levantamento são: Lourenço Filho (2002), Teixeira (1957), Azevedo (1932), Pilotto (1977), além das referências internacionais em Educação Nova como Montessori (1946), Claparède (1999), Dewey (1978), Decroly (2010), bem como outros autores nacionais. Após o levantamento de dados e análise das fontes, pode se observar a extensão da contribuição dos conhecimentos oriundos da Psicologia que se mostraram presentes nos contextos nacional, internacional e paranaense, evidenciando, assim, o uso da Psicologia como uma das áreas de conhecimento que contribuíram para os fundamentos teóricos da Pedagogia da Escola Nova.

**Palavras-chave:** História da Educação. Escola Nova. Psicologia.

## **ABSTRACT**

*This study is linked to the History of Education and Education Policy line of the Graduate Program in Education of Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE PUC-PR) and aims to investigate the influences of Psychology in the foundation of the Pedagogy of Escola Nova internationally, nationally and more specifically in the Paraná State, between the 1940s and 1960s. Understanding the socio-historical context of this period makes it possible to identify the emergence of the Escola Nova movement and what is its relationship with what is known in the field of Psychology. It is, therefore, about establishing what the meanings, conceptions and relationships established between the ideas of Pedagogy at Escola Nova and Psychology were exactly, and most importantly, their role in the training of teachers in the listed period, thus raising the subject that circumscribes this investigatory study. To do so, it was necessary, first, to understand how the Pedagogy of Escola Nova found meanings and technical knowledge for its foundation as an educational proposal in Brazil, in the field of Psychology, and with respect to the present study, specifically in Paraná. Subsequently, it seeks to recognize which insights and the appropriate methods in the field of Psychology proved to be a didactic and pedagogical instrument for teacher training. A bibliographical and documentary research was carried out to verify the existing sources, among them books, journals and official documents, in order to prove the influence of Psychology. The authors present in this research are: Lourenço Filho (2002), Teixeira (1957), Azevedo (1932), Pilotto (1977), in addition to international references in New Education such as Montessori (1946), Claparède (1999), Dewey (1978), Decroly (2010), among others Brazilian authors. After collecting data and analyzing the sources, the extent of the contribution of studies from Psychology that was present in the international, national and Paraná contexts can be observed, thus evidencing its use as one of the areas of knowledge that structured the theoretical foundations of the Pedagogy of Escola Nova.*

**Keywords:** *History of Education. Escola Nova. Psychology.*

## LISTA DA ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
EN	Escola Nova
PEN	Pedagogia da Escola Nova

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
PROBLEMA.....	10
OBJETIVO GERAL.....	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
METODOLOGIA .....	10
ESTADO DA ARTE .....	13
<b>2 ESCOLA NOVA</b> .....	<b>37</b>
UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NOVA .....	37
2.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA NO ÂMBITO INTERNACIONAL .....	44
2.2 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO INTERNACIONAL .....	52
<b>3 ESCOLA NOVA NO BRASIL</b> .....	<b>60</b>
3.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA NO ÂMBITO NACIONAL .....	60
3.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL.....	71
3.3 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO NACIONAL .....	84
<b>4 ESCOLA NOVA NO PARANÁ</b> .....	<b>103</b>
4.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA EM ÂMBITO PARANAENSE .....	103
4.2 ESCOLA NOVA NO PARANÁ.....	106
4.3 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO PARANAENSE .....	113
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>129</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>139</b>
APÊNDICES 1 .....	139
APÊNDICES 2 .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	<b>141</b>
ANEXO 1 .....	141
ANEXO 2 .....	142
ANEXO 3 .....	143
ANEXO 4 .....	144

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado investiga como a Psicologia contribuiu como um dos fundamentos da Pedagogia da Escola Nova em âmbito internacional, nacional e estadual, identificando, mais especificamente no Paraná, as bases psicológicas presentes nesta Pedagogia, sobretudo, em relação à formação de professores e ao conceito de Educação que regia as práticas educacionais do período de 1946 a 1961.

Com o intuito de reconhecer as bases psicológicas, ou seja, de avaliar as contribuições da área da Psicologia para a Pedagogia da Escola Nova, faz-se necessário refletir sobre essa, como campo de conhecimento.

A Psicologia é uma ciência, ou seja, possui base e método científicos. Em outras palavras, não é um método empírico, utiliza-se de ação técnica. Lourenço Filho (2002, p. 80) afirma que ação técnica se caracteriza pelo espírito crítico em relação à atividade que deva executar. O agente analisa, compara os elementos da ação, suas condições e resultados.

Essa ciência, que objetiva compreender o funcionamento dos processos mentais, também cria diversas concepções de sujeito e de educação. Em alguns momentos históricos, essas concepções estiveram em maior sintonia com os princípios do liberalismo.

A Psicologia não está alheia às conjunturas sociais e ao contexto histórico da época. Suas práticas nascem das demandas situadas no tempo histórico e de acordo com os pensamentos filosóficos do seu contexto histórico.

O início do século XIX até a década de 1930 foi um período histórico marcado por reformas políticas, sociais e educacionais, especialmente no contexto nacional.

No que tange ao contexto de reforma educacional, a Psicologia contribuiu para o embasamento científico das reformas educacionais dessa época. Lourenço Filho, educador brasileiro, investigou temas recorrentes da EN <sup>1</sup> e ressaltou em seu livro, *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, (2002), a influência de três ciências que embasaram, teoricamente, o movimento. Para Sganderla e Carvalho (2008), a obra de Lourenço Filho constitui estudo sobre a influência de outras ciências para a base teórica do movimento.

A vasta produção intelectual de Lourenço Filho pode ser notada na sua produção entre os anos 1920-1930 e depois dessa década. Entre esse

---

<sup>1</sup> A partir desse ponto será utilizada a sigla EN ao se referir a Escola Nova.

período, ele já havia escrito sobre temas de psicologia, alfabetização, formação de professores. Entre as obras de referência, no período, insere-se o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (1930) que traz ideias atualizadas sobre o movimento da Escola Nova e sobre as ciências que o fundamentavam: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais. Esse livro, assim como outros de Lourenço Filho, serviram à formação de professores e como referência do movimento de renovação educacional que se buscava no Brasil, naquele momento (SGANDERLA, CARVALHO, 2008, p. 177).

O termo Escola Nova está relacionado “ao conjunto de princípios tendentes a rever as formas educacionais de ensino” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 58). Essa teoria foi criada com a colaboração de outras áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia e a Biologia, que também fundamentavam os objetivos a serem atingidos pela escola, de maneira geral.

A fim de compreender melhor a influência da Psicologia na Pedagogia da Escola Nova, a partir de agora grafada como PEN, faz-se necessário compreender qual linha da Psicologia foi mais influente nesse período, em relação à educação, pois há múltiplas linhas, com diversas abordagens e concepções. Destacam-se, então, mais especificamente, quais conceitos psicológicos embasaram fundamentos da EN.

Como citado, a Psicologia como ciência oferece pluralidade de concepções de sujeito. Para investigar quais eram as concepções de sujeito e de Educação vigentes na época, analisaremos os documentos relacionados à formação dos professores: livros, periódicos, documentos oficiais, no período de 1946 a 1961. Esse período escolhido para estudo é delimitado, em seu início, pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024), promulgada em 1961.

A formação de professores no período era realizada em Cursos Normais ou em cursos normais regionais, cursos estabelecidos pelas Leis Orgânicas. Esta ordenava a formação de profissionais da Educação, seu programa de estudos, a duração do curso. Seus principais objetivos eram:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à Educação da infância (BRASIL, 1946, p. 1).

A LDB 4024/61 oficializou o sistema de Educação Pública, estabelecendo o ensino Primário, Secundário e Médio, do qual fazia parte o Ensino Normal.

Entre o período de 1946 e 1961, de acordo com as leis supracitadas, o sistema de ensino nacional adquiriu novos contornos e, por meio do curso de formação de professores, denominado Curso Normal, é possível avaliar a influência da Escola Nova e sua relação com a Psicologia nas práticas escolares.

Os Cursos Normais responsáveis pela formação dos professores primários eram instituições pelas quais circulavam as teorias da Pedagogia da Escola Nova. Torna-se imprescindível, portanto, entender seu histórico, sua estrutura e funcionamento para compreender o cenário educacional paranaense do período indicado.

Na década de 1920, o ensino no Paraná passou por uma reforma educacional, realizada por Prieto Martinez. Houve alterações curriculares nos Cursos Normais e que, certamente, impactaram as práticas escolares dos futuros professores.

Em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa publica *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Secundária do Paraná*. Após dois anos, assumiu o cargo de Diretor Geral do Ensino do Estado do Paraná, substituindo o então diretor, Prieto Martinez.

Na década de 1930, até a década de 1960, Erasmo Pilotto, educador paranaense, buscou aplicar os fundamentos da educação colocados em prática anteriormente, na Escola de Professores de Curitiba, Segundo Miguel (1997), Pilotto realizou reformas, expandindo a formação de professores no Paraná.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), os regentes do ensino primário eram formados nas escolas normais de grau ginásial, e havia, também, os cursos normais em grau colegial.

As Escolas Normais continuaram formando professores até a Lei 5692/71, quando os Cursos Normais Regionais foram extintos e os Normais Colegiais passaram a ser uma habilitação dentre as muitas propostas para o Ensino de 2º grau.

As mudanças educacionais da história do Paraná estão diretamente ligadas à história dos Cursos Normais.

Analisar o passado e pesquisar como se deu o movimento da PEN no Brasil, particularmente, no Paraná, bem como a contribuição da Psicologia para a Pedagogia entre 1946 a 1961, permitem o aprofundamento de conhecimentos sobre os pressupostos teóricos que embasaram a educação nesse período.

## **PROBLEMA/ PERGUNTA DE PESQUISA**

Diante do exposto, o problema de pesquisa que norteia esta dissertação refere-se ao seguinte questionamento: como a Psicologia contribuiu enquanto um dos fundamentos da Pedagogia da Escola Nova nos âmbitos internacional, nacional e paranaense, e dentro desse contexto, especificamente em relação à formação de professores, no período de 1946 a 1961?

## **OBJETIVO GERAL**

Investigar como a Psicologia contribuiu para fundamentar a Pedagogia da Escola Nova no Brasil e, particularmente, no estado do Paraná, no período de 1946 a 1961.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar as contribuições da Psicologia para a Escola Nova no Brasil;
- Compreender as contribuições da Psicologia para as mudanças educacionais ocorridas no Paraná;
- Investigar de que modo a Pedagogia da Escola Nova, particularmente por meio da Psicologia, fez-se presente na formação de professores, por meio da análise de livros, periódicos, documentos oficiais, e demais fontes, no período estudado.

## **METODOLOGIA**

Para análise interpretativa do tema proposto, será realizada pesquisa bibliográfica e documental para verificação das fontes existentes (periódicos, livros, documentos oficiais) que possam indicar a influência da Psicologia para a formação dos professores no Paraná, no período escolhido para estudo.

Já a pesquisa documental possibilitará conhecer as fontes existentes nas bibliotecas e analisar as informações que estas disponibilizam em relação ao objeto de investigação.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes

constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Portanto, a pesquisa documental se volta para os diferentes tipos de fontes documentais que possam contribuir para análise de determinado tema.

A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos (GUBA E LINCOLN, 1981, p.244 *apud* KRIPKA, R.M.L; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L., 2015, p. 58).

Esta pesquisa pretende buscar documentos que possam mostrar a influência da Psicologia para as práticas pedagógicas da época. Cabe, dessa maneira, definir o que seriam os documentos, do ponto de vista histórico.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Marc Bloch (2001) tem visão mais abrangente das fontes históricas. Para o autor, as fontes constituem os testemunhos da história, seja longínqua ou recente. Esses testemunhos podem ser escritos, orais, arqueológicos ou pictóricos. Em qualquer natureza documental, existem dois tipos de testemunhos: os voluntários e os involuntários, os primeiros são destinados à opinião pública, enquanto os segundos são produzidos de forma inconsciente; por isso, é preciso perceber a natureza do documento.

Nesta dissertação, foram utilizadas diversas fontes, como livros, artigos, documentos oficiais, revistas, periódicos e catálogos. Essa diversidade de fontes se justifica para a compreensão de que a história é “a ciência dos homens, no tempo” Bloch, (2001, p. 55). E essa história, descrita pelo historiador francês, sempre ocorre em movimento entre o passado e o presente.

O estudo das fontes propiciou a construção de compreensão do período em destaque para elucidarmos melhor o lugar que a Psicologia ocupava na PEN na época.

Em relação à existência de fontes, consoante Bloch:

[...] os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, tocam neles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos que a passagem da lembrança através de gerações (BLOCH, 2001, p. 83).

A presença dos documentos, ou seja, as fontes, são de extrema importância para Bloch, pois elas apontam para causas humanas. Em outras palavras, todo o processo histórico é constituído pela presença humana. A facilidade ao acesso de determinados livros em relação a outros, durante a elaboração desta dissertação, sinaliza a presença de uma complexidade de fenômenos humanos que serão analisados no decorrer desta pesquisa. Em outras palavras, o acesso a algumas obras do período e o fato de outras se mostrarem mais difíceis de encontrar, são exemplos que o acesso às fontes sofre ação humana, sob inúmeras condições e que esse fato deve ser analisado como parte de um estudo mais abrangente.

Bloch também trata da importância do uso de vocabulário específico. Nesse caso, quando nos referimos à Escola Nova ou à Psicologia, referimo-nos a conceitos oriundos de um contexto histórico.

A análise das fontes encontradas ocorreu, como Bloch descreveu, com base na compreensão do contexto histórico, que não é um compreender passivo, mas uma compreensão que questiona as próprias fontes.

Assim como indicado por Bloch, primeiramente, estudam-se as fontes encontradas para, posteriormente, analisar-se o que foi encontrado, inseridas em seu contexto.

Com a finalidade de preparar os possíveis conceitos que fundamentam esta dissertação, realizamos um levantamento de fontes que abordam o tema da Psicologia em relação à EN.

Como uma preparação para o trabalho científico, Bloch propõe uma pergunta: “como posso saber o que lhes vou dizer?” O autor se refere ao caminho que deve ser percorrido no percurso da pesquisa: primeiramente o levantamento de fontes, depois a constituição de um panorama histórico do período estudado. Todas as precauções devem ser tomadas para evitar conclusões precipitadas, parciais ou incoerentes.

## ESTADO DO CONHECIMENTO

No dia 26 de fevereiro pesquisou-se, nos catálogos de Dissertações e Teses da CAPES, as teses e dissertações relacionadas ao problema desta dissertação

Foram utilizados os vocábulos “Escola Nova” e “Psicologia” no termo de pesquisa. Analisando os títulos dos trabalhos encontrados, estes tratavam dos mais diversos assuntos que relacionavam a Pedagogia à Psicologia. Observou-se que apenas esses marcadores deixariam a pesquisa muito ampla e fora do objeto de pesquisa desta dissertação.

Refinou-se a busca com os mesmos marcadores: “Escola Nova” e “Psicologia”. Buscou-se também, na área de conhecimento Ciências Humanas e de Avaliação: Educação e o nome do curso: Educação. O ano selecionado foi 2012 e a biblioteca selecionada foi a Biblioteca Central, um dos itens de busca dessa pesquisa. Nesse recorte foram encontrados 122 trabalhos.

Novamente os trabalhos encontrados tratavam de aspectos gerais da Educação em relação à Psicologia. E não exatamente abordavam a Escola Nova e sua relação com a Psicologia. O critério de exclusão foi a ausência do termo “Escola Nova” nos artigos pesquisados.

Foi realizada uma nova busca agora com os termos “Escola Nova” e “Psicologia” no campo Assunto. A mesma busca foi realizada em quatro bancos de dados. No SBU, EDUCA@, BDTD e Portal de Periódicos da CAPES.

No SBU, Sistema de Bibliotecas da UNICAMP, foram encontrados 5 artigos com os supracitados indicadores, no campo assunto:

*Anísio Teixeira e a Psicologia: o diálogo com a psicanálise*, dos autores Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha, de 2013; *Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração*, Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha, de 2013; *Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930*, de José Damiro de Moraes (2012); a versão em Inglês do artigo anterior e o artigo *L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte une étude à travers la correspondance d'Edouard Claparède et d'Hélène Antipoff (1915-1940)*, de Martine Ruchat (2012).

No banco de dados Educ@ publicações online de Educação, foram encontrados os seguintes artigos:

*Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise*, de Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha, de 2013; *Anísio Teixeira e a psicologia: o valor da mensuração*, Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha (2013); *Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta*, de Marcus da Cunha (1996).

Na Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações, BTDT, foram encontrados 5 trabalhos.

A dissertação de Sergio Tulio Generoso de Mattos, intitulada *A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932* (2008), a tese de Karen Fernanda da Silva Bortoloti, intitulada *A Psicologia em Anísio Teixeira* (2012), a dissertação de Alvinam Magno Lopes Catão, intitulada *Psicologia e educação em Goiás: uma contribuição historiográfica* (2016). A tese de Virgínia Sales Gebrim, intitulada *Psicologia e pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança* (2016). E a tese de Américo Agostinho Rodrigues, intitulada *Psicometria e educação: a obra de Isaias Alves*, de 2006.

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 4 artigos: *L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte une étude à travers la correspondance d'Edouard Claparède et d'Hélène Antipoff (1915-1940)*, de Martine Ruchat, 2012. *Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930*, da autoria de José Damiro de Moraes (2012). *Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração* de Bortoloti, Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha, de 2013; *Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise*, Karen Fernanda Bortoloti e Marcus Vinícius da Cunha (2013).

Analisando-se os resumos dos trabalhos encontrados, podemos afirmar:

No artigo *Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta*, de Marcus Vinícius da Cunha (1996), o autor relaciona os pensamentos de Piaget e Dewey com os objetivos da educação do ano 1930. Foram analisados periódicos dos dois autores publicados no Brasil.

Na dissertação de Sergio Tulio Generoso de Mattos, intitulada *A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932* (2008), Mattos discute o pensamento de Anísio Teixeira, suas influências e sua ação no cenário educacional brasileiro. O autor pontua relação de Teixeira com o movimento da EN e seus estudos sobre a motivação, relacionando o

trabalho de Teixeira e de Dewey, como outras influências da EN, como Montessori e Decroly.

Na tese de Karen Fernanda da Silva Bortoloti, intitulada *A Psicologia em Anísio Teixeira* (2012), a autora examina as ideias deste autor e sua relação com a Psicologia entre os anos 1920 e 1960. Pontua, também, a relação entre os saberes psicológicos e as práticas escolares, assunto discutido por Teixeira.

Na dissertação de Alvinam Magno Lopes Catão, intitulada de *Psicologia e educação em Goiás: uma contribuição historiográfica* (2016), o autor discorre sobre a história da Psicologia no Estado de Goiás e sua relação com a Educação. Também analisa a presença da EN e sua relação com a Psicologia nesse Estado.

Na tese de Virgínia Sales Gebrim, intitulada de *Psicologia e pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança* (2016), a autora analisa o projeto de Lourenço Filho para a formação de professores, estabelecendo relações entre a Psicologia e a Pedagogia nas décadas de 1920 e 1930. Aborda as concepções da EN e sua relação com os saberes psicológicos, discutindo a concepção de infância e criança, preconizadas por esse movimento.

Na tese de Américo Agostinho Rodrigues, intitulada *Psicometria e educação: a obra de Isaías Alves*, de 2006, o autor estuda a obra de Isaías Alves e sua relação com a Psicometria pontuando a relação da Psicometria com os preceitos da EN. Apresenta um histórico da atuação de Alves e a história da psicometria no Brasil.

No artigo *L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte une étude à travers la correspondance d'Edouard Claparède et D'Hélène Antipoff (1915-1940)*, de Martine Ruchat, 2012, a autora analisa a correspondência privada entre Helena Antipoff e Edouard Claparède, percebendo a influência da Psicologia de Genebra no Brasil. Analisa a dedicação e estudos desses profissionais à causa da criança, ou seja, o estudo do desenvolvimento infantil e seus desdobramentos.

No artigo *Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930*, de José Damiro de Moraes, de 2012, o autor analisa a presença da psicologia entre os anos 1920 e 1930, como campo científico e sua influência no cenário educacional brasileiro. Nesse cenário, o autor descreve a obra de Noemy Rudolfer que atuou na psicologia educacional e na orientação profissional. O trabalho analisa a atuação dessa autora entre 1920 e 1930.

No artigo *Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração*, de Karen Fernanda Bortoloti, e Marcus Vinícius Da Cunha, 2013, os autores analisam a obra de

Anísio Teixeira e nos anos 1920 e 1930, dando destaque para suas concepções de mensuração, conceito da psicologia experimental, amplamente difundido pela PEN. O artigo busca também avaliar a influência da mensuração para a renovação educacional no Brasil.

No artigo *Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise*, de Karen Fernanda Bortoloti, e Marcus Vinícius Da Cunha, 2013, os autores analisam as ideias e a atuação de Anísio Teixeira nos primeiros anos da década de 1930, dando destaque para as concepções de Psicanálise, como o autor se relacionou com esse tema e qual sua presença no cenário educacional brasileiro.

Todos os artigos, teses e dissertações encontrados abordam aspectos da Psicologia, relacionados ao contexto do movimento da EN. Mostrando que já foram realizados estudos acadêmicos que buscam relacionar a Psicologia como campo científico e a Educação, especificamente no campo da PEN.

Por meio de análise dos dados encontrados, conclui-se que o problema desta dissertação não foi previamente estudado, da maneira como se propõe, comprovando a sua relevância acadêmica. A partir do que já foi pesquisado, podemos tentar avançar e contribuir para o tema e tentar avançar dentro do se pretende nessa dissertação.

## REVISÃO DE LITERATURA

Com a finalidade de responder à pergunta de pesquisa e de comprovar a presença da Psicologia na PEN, as seguintes obras foram elencadas e analisadas: *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, de Lourenço Filho (1930); *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2007); *Educação brasileira: estrutura e sistema*, também de Saviani (1981); *A Educação entre dois mundos*, de Fernando de Azevedo (1958); *Educação e o mundo moderno*, de Anísio Teixeira (1977); *Educação Nova*, de Cousinet (1959); *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por um grupo de educadores e intelectuais brasileiros, cujo relator foi Fernando de Azevedo (1932). As obras de Erasmo Pilotto: *Autobiografia* (2004), *Prática da Escola Serena* (1946), *Problemas de Educação* (1966) e *Obras* (1976-1976).

Além disso, artigos, dissertações e teses também foram elencados e analisados. *Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e Educação no Brasil*; *A psicologia a constituição do campo educacional brasileiro*, ambos são artigos

de Sganderla e Carvalho (2010); O capítulo de livro intitulado *Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: a infância nos saberes e práticas escolares*, de Gebrim (2008); a dissertação de mestrado intitulada *Educação, pedagogia e psicologia no pensamento educacional de Carlos Silveira 1916-1923*, de Chiari (2014); e a tese de doutorado intitulada *Escolanovismo católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930 - 1942)*, de Rosa (2017).

E os periódicos: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (1944 – atual); *O Ensino* (1922); *Educação* (1951); *O professor* (1956); *Revista de Pedagogia* (1958).

O livro *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, escrito por Lourenço Filho, (1930), é a grande referência nacional no que diz respeito às influências da Psicologia na Pedagogia. O autor aborda conceitos da Psicologia que foram, aos poucos, apropriados pela Pedagogia e que até hoje influenciam práticas escolares.

A importância dessa obra pode ser avaliada pela base que oferece a outros autores, como Saviani, que explica a estrutura desse escrito.

No final desse período (1925-1930) publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*, que resultou de curso ministrado na Escola Normal da Praça da República. Por isso, a edição do livro se deu na forma de cinco lições. [...]A primeira lição empenhou-se em explicar o que se deve entender por Escola Nova, abordando o tripé científico em que a proposta se assenta: os estudos da biologia, da psicologia e da sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios. As três lições intermediárias foram dedicadas à apresentação de sistemas da Educação Nova, distinguindo-se os que tinham caráter de experimentação e ensaio e aqueles de base científica (SAVIANI, 2007, p. 200).

Saviani (2007) também comenta sobre a atuação de Lourenço Filho relacionada ao estudo, ao ensino da Psicologia e suas aplicações em relação à educação.

Como docente, Lourenço Filho se dedicou ao ensino da disciplina psicologia, além da pedagogia. Daí seu aprofundamento na psicologia aplicada (psicotécnica) respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em 1926. Foi por esse caminho que ele atuou nos dois aspectos característicos da Escola Nova referidos por Manacorda: a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância (SAVIANI, 2007, p. 204).

Saviani aponta outra atuação de Lourenço Filho, explicando que, além de ser estudioso da psicologia infantil e de promover o uso dos conhecimentos psicológicos

a serviço da educação, também direcionou tais conhecimentos para a instrução técnica.

Nesse livro de Lourenço Filho, o autor elucida as bases psicológicas que contribuíram para a Pedagogia, discorrendo sobre ferramentas, estudos, técnicas e concepções psicológicas relacionadas à nova concepção de educação.

Portanto, Lourenço Filho era interessado na aplicabilidade das descobertas psicológicas com a finalidade de instrumentalizar a Pedagogia para que ela se tornasse capaz de realizar as transformações sociais e educacionais propostas pela Escola Nova, (a partir desse ponto será grafado como EN)

A ideia era precisamente transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas em pedagogia, que deveriam ser solidamente apoiadas nos conhecimentos da psicologia e da sociologia — as novas ciências que vinham revolucionar o tratamento tradicionalmente dado aos fenômenos humanos pelo pensamento filosófico, especulativo (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 19).

Lourenço Filho afirma que, mesmo a prática pedagógica, foi influenciada pela Psicologia e as novas concepções em relação à aprendizagem. O autor assegura que o aprender depende da capacidade do educando em modificar seu comportamento.

A intenção de educar pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a ideia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 111-112).

Nessa obra o autor aborda também aspectos psicológicos do educando que estão relacionados ao seu processo de aprendizagem, tais como a personalidade e a motivação, a aprendizagem, as teorias da aprendizagem e a formação, e o desenvolvimento da personalidade.

[...] desde cedo, cada criança começa a representar uma pessoa entre as demais, com elas estabelecendo comunicação, formas de ação e reação. Para os seres humanos, seus semelhantes constituem uma parte essencial do ambiente; serão atitudes de aceitação ou repulsão, de dominância ou submissão, traduzidas em intenções, desejos, modos de cooperar e entrar em conflito. Mediante esse duplo jogo de relações, do ambiente físico e do ambiente social, é que a criança se adapta ou se ajusta, de tudo recebendo influências e influenciando também, segundo características de seus próprios padrões de atividade. Esses padrões organizam ou modelam a personalidade (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 111).

O autor demarca a diferença entre o uso da psicologia pela Escola Tradicional e o uso dessa ciência pela Escola Nova, explicitando a importância do estudo da aprendizagem e da infância.

A escola tradicional possuía, sem dúvida, a sua psicologia, ou um corpo de noções acerca das capacidades e virtualidades do educando e, em consequência, dos modos pelos quais a Educação pudesse ser realizada. Os trabalhos de renovação dos últimos tempos, em tudo quanto diga respeito ao ensino e a aprendizagem, não tem o mesmo significado senão o esforço de aperfeiçoar essas velhas noções e esquemas explicativos, por outros de maior exatidão e eficácia (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 113).

Lourenço Filho, na obra referida, estabelece relação entre esses conceitos psicológicos relacionados à aprendizagem e à educação, ressaltando a importância do conhecimento desses constructos para promover uma educação moderna.

Considerar que o educando possui realidade psíquica foi um dos pontos importantes da obra de Lourenço Filho. A valorização de aspectos psíquicos do educando foi chamada por Saviani (1981), no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema*, de psicologismo pedagógico. Na obra mencionada, Saviani traz autores como Pestalozzi e Froebel que já abordavam essa temática, destacando a importância desse espaço em relação aos aspectos psicológicos do aluno.

Os trechos destacados ilustram suficientemente a corrente do psicologismo educacional. Se existem exageros, uma vez que o homem não se reduz ao *a priori* psicológico, essa corrente teve, contudo, o mérito de salientar, contra a tendência intelectualista de muitos educadores, as peculiaridades e as exigências do mundo interior próprio de cada educando. A Educação se inscreve, pois, no mundo psicológico do educando (SAVIANI, 1981, p. 39).

Afirmar que a educação ocorre no mundo psicológico do aluno estabelece uma relação entre Psicologia e Pedagogia. Os novos conhecimentos psicológicos faziam-se presentes e necessários para a concepção de educação da época. O autor afirma que, ao educar, não se pode deixar de considerar, além da realidade física e biológica, a realidade psicológica do educando. O conjunto destes, *a priori*, compõe o quadro natural da realidade humana (SAVIANI, 1981, p. 40).

O aspecto psicológico, segundo o autor, compõe, portanto, um dos pilares da realidade humana, juntamente aos aspectos físicos e biológicos que formavam uma nova concepção de homem e, conseqüentemente, de educando.

Ainda, abordando o tema da importância do aspecto psicológico dos educandos, um tema comum de estudos foi o papel do interesse da criança em sua

aprendizagem. O interesse e a motivação das crianças passam a receber bastante atenção. Fernando de Azevedo (1958), em seu *livro A educação entre dois mundos*, aborda a lógica psicológica que é a lógica do funcionamento infantil.

É certo que, deslocando-se, por esta forma, para a criança e seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a 'lógica psicológica', isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (AZEVEDO, 1958, p. 71).

Anísio Teixeira (1977), no livro *Educação e mundo moderno*, afirma que os conhecimentos psicológicos, assim como os conhecimentos de outras áreas do conhecimento, constituem as práticas educacionais.

Tudo na realidade entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como um conjunto de valores e aspirações, as ciências biológicas, psicológicas e sociais, todas as demais ciências como conteúdo de ensino, enfim, a cultura, a civilização e todo o pensamento em seus métodos e em seus resultados (TEIXEIRA, 1977, p. 49).

A relação entre a PEN e a Psicologia também foi abordada por Roger Cousinet (1959), no livro *A Educação Nova*, em que ele afirma que existe relação entre a educação e a Psicologia da criança. “Diz-se comumente, que essa educação difere da antiga porque se funda inteiramente na psicologia da criança, da qual não seria, de modo algum, mais que a realização (COUSINET, 1959, p.1)”.

Apesar de existir essa relação entre psicologia da criança e educação, Cousinet afirma que a pedagogia baseia-se na psicologia, mas não está presa a esta.

Assim, não mais nós podemos contestar com a afirmação de que a pedagogia se baseia na psicologia da criança. Tal afirmação não é exata nem histórica, nem dialética [...]. A pedagogia sempre se serviu dos dados da psicologia (porque lhe era impossível fazer diversamente); serviu-se, mas não se escravizou (COUSINET, 1959, p. 13).

Cousinet cita a obra de Binet, que trabalhou com a psicometria, e que desenvolveu dois ramos de pesquisa. Cousinet (1959, p.50) afirma: “vê-se que a partir da obra de Binet desenvolveram-se duas ordens de pesquisas, de maneira cada vez mais intensa: a psicologia da criança e a pedagogia experimental.”

Portanto, para Cousinet, vários estudiosos da infância fundamentaram-se na psicologia infantil e do método experimental para desenvolver suas pesquisas. “Os psicólogos da infância, de Binet a Piaget, Wallon, Gesell, além de número

considerável de cientistas cujos nomes são bem conhecidos, usaram o questionário, a observação (ajudada pelo cinema), a experiência, o método clínico” (COUSINET, 1959, p. 56).

O autor aborda o desenvolvimento intelectual da criança, bem como outros autores que também desenvolveram essa premissa, e chega à conclusão que era necessário adequar o ensino de determinadas matérias às fases de desenvolvimento intelectual da criança. Em outras palavras, alguns conhecimentos seriam incompatíveis de se ensinar dependendo do grau de desenvolvimento intelectual da criança.

Poderia parecer, à primeira vista, que a psicologia genética apoiasse essa opinião. Ocupada quase unicamente em procurar no espírito da criança as origens do pensamento conceptual (Piaget, Wallon), mostrou como esse pensamento, do estágio de ilogismo e sincretismo, elevava-se, por fases sucessivas, até uma forma de pensamento semelhante à nossa. Desse ponto de vista, não há dúvida de que, muito legitimamente preocupada em limitar seu objeto, tenha-se cingido à gênese do pensamento, isto é, ao desenvolvimento intelectual da criança. E é, por consequência, natural que tenha detido a pesquisa na idade em que a criança aborda os problemas sensivelmente com os mesmos processos adultos. Seu esforço e os resultados obtidos puderam ser, em certos casos, úteis à pedagogia, pois permitiriam, ao mesmo tempo, mostrar a necessidade de retardar a aquisição de certas noções (sobretudo no domínio matemático e científico) ensinadas prematuramente, e fazê-las adquirir por processos diferentes dos tradicionais e mais conformes com a marcha do pensamento infantil. (COUSINET, 1959, p. 59).

O autor segue então fazendo uma crítica à psicologia da criança por se ocupar, apenas, da análise da sua inteligência, analisando a criança de maneira parcial.

A psicologia da criança ligou-se durante muito tempo quase que só ao estudo de seu pensamento, da medida de sua inteligência, etc., e pareceu assim, trazer, dizíamos, uma confirmação da opinião corrente de progresso desse pensamento e dessa inteligência. No decorrer de contatos frequentes e prolongados com as crianças, sempre me pareceu que, por legítima que fosse essa posição, dos psicólogos, não dava mais que visão parcial da criança ou, antes, talvez a tivesse dado se não houvesse declarado, implícita ou explicitamente, que se preocupava unicamente com essa parte da criança (COUSINET, 1959, P 61).

Apesar dessa crítica, Cousinet reconhece as contribuições da psicologia infantil para a Pedagogia, principalmente no sentido de adequar o ensino às fases de desenvolvimento da criança, valorizando seu tempo de aprendizado e maturação intelectual.

E aí está a conclusão que parece legítimo tirar da psicologia observacionista, tal como praticada por Gesell que, registrando, com o auxílio do cinema, as fases sucessivas do comportamento infantil, não cessa de repetir aos pais e aos educadores: “Não vos apresseis, nem apresseis a criança. Sede pacientes. E com tanto maior confiança quanto nossas observações vos asseguram que a criança, com idade, chega sempre por si mesma ao estágio a que desejaríeis vê-la chegada” (COUSINET, 1959, p. 65).

O autor relaciona, então, os conhecimentos psicológicos e a Educação Nova. Ele afirma que o aprendizado é realização da criança, não é dos pais ou dos professores, ressaltando, pois, o protagonismo infantil. Em outras palavras, a criança se torna o centro do processo de aprendizagem.

Na escola da educação nova (e na família) a educação não é tarefa de mestre, não é uma atividade magistral (nem parental): é propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra, realização da criança. Todas as vezes que se procura melhorar o ensino, permitir ao educador dar melhores lições, excitar a curiosidade dos alunos, suscitar-lhes e prender-lhes a atenção, guiá-los, dirigi-los, impor-lhes ou fazer-lhes aceitar uma disciplina, sejam quais forem os meios propostos para que o educando chegue a seus fins, está fora da educação nova (COUSINET, 1959, P 79).

Essa concepção de aprendizagem, na qual a criança é protagonista e aprende por meio de sua ação, é uma concepção pedagógica, mas fundamentada em saberes psicológicos como interesse, motivação, e nas fases do desenvolvimento infantil.

Cousinet também afirma que o trabalho dos psicólogos e suas observações possibilitaram a constituição dessa nova concepção de aprendizagem, na qual a criança é ativa.

Assim é a Educação Nova. Desde o nascimento, começa a criança a agir. Sua atividade se exerce em meios sucessivos, nos quais o higienista, ou conselheiro de higiene, como se queira chamar, esclarecido pelos trabalhos dos psicólogos e por suas observações contínuas, e ajudado pelas próprias crianças introduz elementos excitadores. No correr de passagem pelos diversos meios, o indivíduo cresce e se desenvolve, por uma série de reações cada vez mais precisas e eficazes (COUSINET, 1959, p. 147).

Uma das características da influência da Psicologia na Pedagogia na época foi o uso dos testes psicológicos. O estudo de Sganderla e Carvalho (2010) analisou como as ideias de Lourenço Filho, em relação à Psicologia científica, embasaram o uso de testes principalmente do teste ABC e constituíram, assim, o campo educacional brasileiro, em relação à organização escolar e formação de professores. Segundo Bordieu, campo é um pequeno universo social, regido por suas próprias normas e leis, mas que também recebe influência do meio externo. Outra

característica do campo são as disputas entre seus membros. Bordieu afirma que todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BORDIEU, 2004, p. 22-23). No caso do campo educacional, podemos perceber as disputas das diferentes vertentes educacionais, lutando por seus espaços. Esse artigo trata da influência da Psicologia, principalmente, no início do século XX, para formação do campo educacional brasileiro da época. A Psicologia utilizada por Lourenço Filho baseava-se na psicometria, ou seja, na aplicação de testes.

Outro estudo que mostra a temática da Psicologia influenciando a educação é a obra de Gebrim (2008). No artigo *Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: a infância nos saberes e práticas escolares*, a autora trata das contribuições da Psicologia para a educação, por meio da análise de obras de Lourenço Filho destinadas à formação de professores. A autora afirma que essas obras proporcionaram a formação de uma cultura pedagógica, entre os anos de 1920 e 1930. Seu estudo se baseia na análise de duas obras: “a lei da biogenética e a escola ativa”, de Adolphe Ferrière, de 1929 e “Teste ABC para a maturidade necessária à aprendizagem da leitura da escrita”, de Lourenço Filho, de 1941. A partir delas, foi possível formar uma concepção de criança.

No trabalho *Educação, pedagogia e psicologia no pensamento educacional de Carlos da Silveira 1916 – 1923*, Chiari (2014) aborda a história da Escola Normal de São Carlos, em São Paulo, valorizando esse espaço de formação de professores, e a importância da atuação desses profissionais no meio rural. A autora também aborda a importante atuação do Professor Carlos da Silveira, entre os anos de 1911 a 1921, que, de acordo com suas concepções de Educação, pedagogia e psicologia, ajudou a difundir os princípios da EN. A pesquisa busca compreender as contribuições desse profissional, por meio de análise de seu acervo bibliográfico e documental.

No livro *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais* (1984), de Cury, o autor aborda os embates ideológicos entre as duas vertentes do reformismo escolar: os católicos e os pioneiros. Esse livro é a transposição da dissertação de mestrado de Carlos Roberto Jamil Cury.

Na tese *Escolanovismo católico Bachkeusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1942)*, Rosa (2017) trata da atuação de Everardo Adolpho Backheuser no campo educacional, entre as décadas de 1930 e 1940. Nesse trabalho a autora também aborda as disputas entre pioneiros e católicos, em relação ao movimento da EN e à atuação de Backheuser para

elaboração de manuais pedagógicos. A pesquisa estuda os próprios manuais produzidos por Backheuser, com base na Nova História Cultural, e fundamenta-se, teoricamente, em autores como Chartier e Certeau. Além da análise das fontes, foi realizado questionário respondido pela neta de Backheuser. O trabalho buscou compreender a relação de Backheuser com o movimento da EN, do qual foi entusiasta. Ele foi, também, de acordo com a autora, grande estudioso da Psicologia, assim como da Biologia. Localizou-se no movimento da EN representando a vertente católica.

Apesar das sólidas contribuições da psicologia para pedagogia e sua influência para a PEN, houve críticas sobre o papel da Psicologia na educação.

Anísio Teixeira (1977), na obra *Educação e o mundo moderno*, afirma que houve uso de conhecimentos isolados da psicologia, mesmo sem verificar se estes eram verdadeiros. “Houve, assim, precipitação em aplicar diretamente na escola ‘conhecimentos’ isolados de psicologia e sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses ‘conhecimentos’ verdadeiros conhecimentos” (TEIXEIRA, 1977, p. 47).

Teixeira dizia que o uso parcial de uma técnica não caracterizava uma ciência, ou seja, era necessária aquela técnica estar baseada em leis gerais que gerassem coerência. “A realidade é que não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhe deem coerência e eficácia” (TEIXEIRA, 1977, p. 47).

Ele explica que o uso isolado de testes de inteligência, por exemplo, sem considerar outros fatores que constituem aquele sujeito podem se tornar ferramentas parciais.

Tomemos uma ilustração qualquer. Sejam, por exemplo, os testes de inteligência, que se constituíram por certo, um dos mais destacados recursos novos da “ciência” para a técnica escolar. Para que servem eles? Para diagnosticar com maior segurança os limites de capacidade de aprender do aluno. Se o tomarmos apenas para isto, aumentaremos sem dúvidas nossos recursos de observação e conhecimento do aluno e melhor poderemos lidar com as situações de aprendizagem, sem perder de vista as demais condições e fatores de tais situações. (TEIXEIRA, 1977, p. 51).

Logo, o autor defende não apenas o uso de técnicas isoladas, mas o uso de todas as técnicas disponíveis aplicadas ao contexto mais abrangente, pois ele

reconhece a eficácia dos testes psicológicos, por exemplo; porém, reafirma que esses devem ser parte de um processo mais global e abrangente.

Um dos documentos que sinalizam a presença da Psicologia na Pedagogia é o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Este será analisado a fim de identificarmos a presença da Psicologia em sua redação, ou em suas proposições.

De acordo com os autores, é exatamente a falta de unidade das reformas, na década de 1920, que transmite a ideia de fragmentação da gestão das práticas educativas. Apesar de existirem várias culturas dentro do território nacional, é necessário estabelecer um sistema educacional que respeite essas diferenças, mas que também norteie as práticas escolares. E, nesse sentido, o espírito científico também servirá de orientação para as práticas.

[...] se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (AZEVEDO.1932, p. 4).

Nesse ponto é possível estabelecer uma relação com a Psicologia, pois ela é uma das ciências que permitiu a educação promover investigações científicas, experiências e o aprimoramento de técnicas. A exemplo disso, é possível identificar pesquisas pedagógicas que se baseiam nos resultados dos testes psicológicos.

Dessa maneira, as reformas educacionais ganham grau científico e promovem um movimento de renovação educacional. De acordo com Azevedo: “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças.” (1932, p. 6).

Logo, a cientificidade da Pedagogia gera “efervescência” da mudança escolar, trazendo consigo “o oxigênio” que seria a nova geração de educadores. Mudanças essas também influenciadas pelos conhecimentos psicológicos.

O documento segue apontando que essa tendência reformadora trazia consigo o dever de reformular as bases nacionais, ou seja, novas diretrizes da Educação. Fazia-se necessário expor esse novo sistema de ensino, em forma de documento, frente ao governo e à população.

Enfatiza-se, no documento, a necessidade de reforma nacional única para combater as reformas parciais. Essa reforma propõe uma nova política nacional.

O documento estabelece que é necessário ter uma visão global do problema educativo nacional e que é imprescindível chegar ao âmago da questão. Para isso, o documento remonta aos 43 anos de República e aos problemas educacionais da época, concluindo que é necessária uma reforma profunda, que vai além de uma reforma educacional.

Mas, a Educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem se produzir, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de Educação (AZEVEDO, 1932, p. 8).

O ponto interessante da afirmação acima é o papel dado à importância do indivíduo nesse tipo de reforma. Novamente, é possível vislumbrar o papel da Psicologia. Compreende-se que o desenvolvimento do indivíduo provém de influências externas, como a escola, mas também de si mesmo. É uma concepção de indivíduo que leva em consideração componentes internos ou mentais.

O Manifesto segue por definir as finalidades da educação, afirmando essas dependem de uma concepção de vida e de mundo. Nesse caso, a finalidade da educação é o desenvolvimento das aptidões do indivíduo.

[...] a Educação, [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO, 1932, p. 9).

É citada a questão do caráter biológico no sentido de compreender que cada indivíduo possui aptidões diferentes. De acordo com a definição biológica, aptidão seria uma disposição inata ou adquirida. Em outras palavras, aptidão é o entendimento de que cada pessoa tem uma capacidade intelectual, por exemplo. Nesse ponto, é possível relacionar conceito de aptidão com a Psicologia, pois há diversos estudos sobre a inteligência, e outras capacidades mentais, como a atenção ou memória.

A questão das habilidades pessoais, ou aptidões, é amplamente abordada no Manifesto. É sugerida uma nova organização da hierarquia. No lugar da hierarquia socioeconômica, haveria uma “hierarquia das capacidades”, em que os melhores, em suas habilidades, ocupariam o lugar da elite na sociedade.

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (AZEVEDO, 1932, p. 11).

E esse seria o papel principal da escola: servir aos interesses dos indivíduos. Para alcançar esse objetivo, a escola se propôs a desenvolver as capacidades individuais ao máximo. Além disso, haveria o desenvolvimento das potencialidades em coerência com cada fase do desenvolvimento. Azevedo (1932) afirma:

ela (Educação Nova) tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO, 1932, p. 14).

A noção de que o desenvolvimento humano se dá em fases também pode ser creditado à Psicologia. Os estudos de Claparède e Piaget revelam que, em cada fase do desenvolvimento, há potencialidade e capacidade cognitiva.

Mais uma vez, a concepção do protagonismo do indivíduo e o desenvolvimento de suas potencialidades é um dos fundamentos da EM baseado nos conhecimentos psicológicos, assim como o estudo da inteligência e da maturidade, por exemplo.

O Manifesto trata de estabelecer a relação entre a escola a preparação para o trabalho, questionando que o papel da escola deve ir além disso.

Certo, a doutrina de Educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. A Educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (AZEVEDO, 1932, p. 17).

A proposta é de uma formação integral, novamente, não apenas a preparação para ao mercado de trabalho, mas o desenvolvimento integral do ser humano, dentro de suas capacidades.

O documento estabelece as diretrizes da reforma: é dever do Estado a garantia do direito à Educação; o ensino deve ser público, promover uma escola única; além de ser laico, gratuito, obrigatório, além de propor a coeducação.

Os processos mentais também são abordados no Manifesto, pontuando como eles são úteis para a vida. Estes deixam de ser meras manifestações internas para serem vistos como funções das quais podem se beneficiar. Nesse caso, a escola, dentro dessa nova abordagem, é quem reforçaria a importância e a utilidade dos processos mentais. Azevedo (1932, p. 17) afirma que: “considerando os processos mentais, como ‘funções vitais’ e não como ‘processos em si mesmos’, ela (escola) os subordina à vida, como meio de utilizá-la e satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais”.

O documento descreve a escola que possibilitaria a vivência desses preceitos. É descrita como uma escola viva que favorece reações e experiências, que promove o trabalho e a ação.

Nesse ponto, é possível identificar mais um fundamento da EN que é a atividade da criança, conceito amplamente discutido por Dewey em *Vida e Educação* (1985) que afirma que a ação promove o conhecimento.

Além da importância da ação, o Manifesto afirma que as práticas escolares devem estar de acordo com as fases do desenvolvimento, como já foi citado anteriormente, com os interesses e com as necessidades psicobiológicas, evidenciando, mais uma vez, a presença da Psicologia no Manifesto.

Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (AZEVEDO, 1932, p. 19).

O documento estabelece, ainda, diferenças entre a escola tradicional e a EN, e afirma a importância do interesse no processo de aprendizagem. Tema de estudo amplamente estudado no campo da Psicologia no período, considera o interesse infantil, valoriza novamente os componentes da estrutura mental infantil.

O que distingue a escola tradicional da Escola Nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (AZEVEDO, 1932, p. 19).

Ainda sobre o interesse, esse importante constructo psicológico, levá-lo em consideração implica romper com os programas tradicionais. Logo, a lógica seguida não é a lógica do programa e sim “a lógica psicológica”, ou a lógica do funcionamento do espírito infantil, como descreve o Manifesto.

Para que o interesse da criança possa ser valorizado, faz-se necessário criar ambiente dinâmico e conectado com a região e comunidade, assim como descreve o Manifesto.

É marcante a presença da Psicologia no Manifesto, seja relacionado ao conceito psicológico do interesse, à atenção às fases do desenvolvimento infantil ou à personalidade do educando.

Outra fonte bibliográfica que exemplificou a presença da Psicologia no contexto educacional do período de 1946 a 1961 é o periódico *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Esse periódico, de circulação nacional, teve sua primeira edição publicada em 1944 pelo Ministério da Educação e Saúde. De acordo com o autor do prefácio da edição do ano 1984, Jader de Medeiros Brito, essa publicação foi essencial no cenário nacional da época.

Periódico marcado pela fidelidade a seu ideário inicial — formação de uma mentalidade esclarecida em Educação no País, em termos de democratização do sistema Educacional, de justiça social e de visão progressista das questões e sua abordagem em nível científico — as páginas da revista refletem nessas quatro décadas, o movimento de ideias, as tendências do pensamento contemporâneo da época, além do registro das reformas e iniciativas mais expressivas de nossa práxis educativa. (BRITTO, 1984, p. 5).

No catálogo de 1959 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que reúne as informações do volume 1 a 70, há uma sessão denominada *Fundamentos Psicológicos da Educação* que contém todas os artigos da revista publicados com temas relacionados à Psicologia, mostrando um total de 80 artigos publicados dentro dessa temática.

Foram analisados 25 artigos publicados da Revista, entre os anos de 1946 a 1961. Concluiu-se que há presença de temas relacionados com a Psicologia e Educação, e eles são recorrentes em quase todas as edições.

Com o passar dos anos, é possível observar que a presença dos estudiosos brasileiros vai ficando mais evidente nas edições desse periódico e a presença de autores estrangeiros vai diminuindo. Esse fato relaciona-se ao fato do crescimento de produção científica na área de educação em território nacional no período de estudo. Dois autores se destacam pela produção científica e pelo número significativo de artigos publicados: Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

No Apêndice 1, pode-se observar a lista de artigos relativos aos temas, que totalizam 15, e que apontam o viés da Psicologia vigente naquele período.

No Apêndice 2, é possível classificar os artigos da lista do Apêndice 1, nas seguintes categorias: Psicologia Experimental e medida psicológica; Orientação Educacional e Profissional; Imaginação e Afetividade; Fundamentos e Ensino da Psicologia e Aquisição da Linguagem.

Conforme a tabela do Apêndice 2, é possível perceber que, dentro desse recorte, há destaque para o estudo dos testes psicológicos; aspectos da constituição infantil como a imaginação e a afetividade, e sobre o uso e ensino da Psicologia, tanto nos Cursos Normais e suas práticas, quanto no próprio estudo dos fundamentos psicológicos.

Na análise das edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foi encontrado um documento sobre a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública. A Recomendação nº 48 desse documento trata da implantação do uso de manuais escolares. Nessa recomendação, há um subitem que afirma que os manuais “devem facilitar o emprego de métodos adaptados à Psicologia da criança”. (1959, p.139)

Pela análise geral das edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, é possível compreender a solidez científica da Psicologia e sua presença nada tímida. Encontrar tais achados nesse importante periódico esclarece a dimensão da presença da Psicologia no período estudado.

Ainda se tratando de periódicos, existe a revista publicada no Rio de Janeiro, *Formação: revista brasileira de Educação*. Nesse periódico também é possível perceber a presença da Psicologia, pois foram encontrados diversos estudos sobre crianças anormais, denominação da época para alunos com dificuldade de adaptação.

Na edição de 1953, há artigo denominado *Por que bocejam os alunos na classe?* de Jerônimo V. R. Alvarez, que discute aspectos psicológicos sobre interesse, atenção e participação nas aulas.

Analisaremos documentos encontrados no site do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que seguem o mesmo direcionamento dos achados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

No arquivo histórico denominado *Vida Educacional* – de julho a dezembro, de 1955, Anexo 1, o Inep aborda a questão do aperfeiçoamento dos professores e oferece bolsas de estudos aos docentes. Um dos cursos oferecidos é Psicologia Educacional.

Já no arquivo histórico denominado *Questionário do Bureau Internacional de Educação sobre a elaboração, escolha e utilização de manuais para as escolas primárias*, de 1958, Anexo 2, há a abordagem da questão da elaboração de materiais didáticos, os manuais, e, por meio do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, é determinada a inclusão da Psicologia Educacional como tema relevante para elaboração destes. Isso fica descrito no item 25 do questionário, como pode se observar no Anexo 2.

No boletim Informativo do ano 1960, Anexo 3, é abordado o tema da Comissão Consultiva que foi elaborada entre profissionais da Educação. Esse documento propõe que pesquisas de psicologia e estudos pedagógicos se apliquem também nas zonas rurais. Além disso, há uma análise da difusão da Psicologia feita pela professora Guaraciaba Trench, que constata sua grande abrangência na época e suas utilidades sociais.

Fica evidente o uso dos testes psicológicos. Disponibiliza-se, no site do INEP, um teste de nível mental, de 1953, Anexo 4, juntamente com testes pedagógicos de matérias como Matemática e Português.

Analisaremos a presença da Psicologia nas fontes do cenário educacional paranaense.

Por meio das fontes encontradas, é possível estabelecer relações entre os fundamentos da Psicologia presentes na PEN e perceber como se fizeram presentes na realidade paranaense.

Além de livros, principalmente as obras de Pilotto, também foi possível identificar a circulação dos conhecimentos da Psicologia em periódicos paranaenses.

O periódico denominado *O ensino* (1922), de acordo com o Repositório Institucional da UFSC, foi publicado pela Inspeção Geral do Ensino do Paraná, em abril de 1922. O tema central dessa publicação era transmitir orientações para o ensino.

Nesse periódico circulavam artigos com temas psicológicos, como *Psychologia*, de César Prieto Martinez. Esse artigo trata do desenvolvimento da estética e qual a relação dos sentimentos humanos em relação a esse tema. Também aborda o papel da escola para o desenvolvimento de um sentimento estético, estabelecendo relações com o ensino de Artes nas escolas.

Outro artigo dessa mesma publicação, denominado *O Preparo das Lições*, de Rubens de Carvalho, trata da questão da preparação das aulas pelos mestres. A ideia principal do artigo é chamar a atenção sobre a importância da utilização de metodologias para aplicação das aulas e o cuidado em sua preparação; além de ressaltar o papel ativo da criança na aprendizagem. Essa mesma obra cita Claparède e Rousseau, usando a denominação “*Psychologia infantil*” e trata do assunto do interesse infantil na aprendizagem.

No artigo denominado *Pedagogia*, (1922) Alfredo Binet, em suas conclusões do livro *Ideias Modernas*, trata do tema da inteligência infantil, como ela pode se desenvolver e se ampliar, por meio de treinos e exercícios.

No artigo *Inteligência e Instinto*, N. Meira de Angelis traça paralelos entre o tema da inteligência e Instinto, e aborda as concepções evolucionistas de Darwin e Lamarque.

Foi encontrado um outro periódico intitulado *Educação*, que era o periódico informativo do Departamento de Educação, publicado pela Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Paraná, de 1951.

Nesse boletim há um artigo de Ofélia Boisson Cardoso, denominado *O problema da repetência na escola primária*, no qual a autora traça hipóteses para o problema da repetência. Dentre elas, trata do quesito do comportamento do aluno repetente, levantando vários fatores que levam o aluno a se comportar com mais agressividade. Cardoso afirma que este é um comportamento de revolta, influenciado por fatores culturais, sociais, emocionais.

Posteriormente, a autora revela dados sobre uma pesquisa realizada no Distrito Federal a respeito de um levantamento estatístico, dos alunos reprovados, frente a uma amostragem.

Com base nos dados encontrados, é possível perceber maior número de repetência na primeira série do ensino primário. A autora, então, aponta para as dificuldades de alfabetização, ou “palavração” como se refere. Nesse ponto, afirma que aprender a ler depende das influências pedagógicas, sociais, médicas e psicológicas. Cardoso descreve cada uma dessas influências.

No tocante à influência psicológica como fator relevante para repetência dos alunos, Cardoso destaca que é fundamental levar em consideração o nível de inteligência da criança, afirmando que é importante a mensuração desta. A autora cita que os testes psicológicos de inteligência podem ser individuais ou coletivos, mas o fundamental é que o professor identifique seu nível. Passa, então, à questão da maturidade para ler e escrever, e cita o Teste ABC, desenvolvido por Lourenço Filho, que identifica exatamente essa questão.

No mesmo periódico, encontra-se outro artigo denominado *Aspectos do problema Educacional, (1951)*, de FLGL<sup>2</sup>. O autor aborda a questão dos resultados colhidos do ensino primário e problematiza a questão, afirmando que os estudiosos buscam achar culpados nesse processo. Porém, no lugar da culpabilização o autor aponta para uma diferente vivência do aluno. Em vez de um ensino formal e pragmático, o autor propõe que “os alunos venham a participar efetivamente do dinamismo do processo educativo (p. 48)”.

Mais uma vez, podemos identificar a metodologia ativa e o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. O protagonismo do aluno, além de ser uma das pedras angulares do ensino da EN, também denota a presença da Psicologia, pois aponta para a maneira com que o aluno aprende, respeitando as fases de seu desenvolvimento e complexidade de seu funcionamento mental.

Ainda no periódico *Educação*, encontra-se o artigo *O professor e a Metodologia, (1951)* de Fernando A. da Costa. O autor defende a importância de o professor trabalhar de acordo com um método, e que essa ação promoveria uma formação integral ao aluno. Em outras palavras, o autor discute a diferença entre instruir e educar, apontando que a educação deve ir para além das matérias ensinadas e que “os métodos e processos de ensinamentos devem favorecer os educandários.” (1951, p. 48).

---

<sup>2</sup>Autor é citado no periódico apenas com a sigla.

É possível relacionar a presença da Psicologia nesse artigo, pois essa ciência promovia a utilização de métodos científicos. No âmbito da educação, o método seria um meio para alcançar os objetivos pedagógicos. No caso desse artigo, que propõe uma formação integral, a metodologia seria a maneira de atingir esse objetivo. Ou seja, não apenas uma prática sem sentido, mas um repensar sob os processos escolares a fim de atingir o objetivo último que é a formação integral do aluno.

No periódico *O professor*, de 1956, encontra-se o artigo *Panorama Educacional do Estado de São Paulo*, de Eny Caldeira. Nesse artigo, a autora traz as características do cenário educacional paulista, mais especificamente dos estudos pedagógicos amplamente difundidos, como a autora coloca.

A autora mostra um cenário efervescente no tocante aos estudos pedagógicos, em que estudiosos podem aprender e trocar experiências. Caldeira descreve suas experiências em São Paulo: os Cursos intensivos de férias; Estágio no Departamento de Educação de São Paulo; Curso de formação de Orientadores, promovido pela Sociedade de Psicologia de São Paulo; Centro de Puericultura do Instituto de Educação Caetano de Campos, entre outros.

No curso de Formação de Orientadores, o programa era composto de diferentes disciplinas: Ética Profissional, Curso de Orientação Educacional e profissional. Psicologia do Adolescente, Estatística de Administração Escolar.

Caldeira destaca, também, o Centro de Pesquisas Pedagógicas do Estado de São Paulo, a atuação da Sociedade de Psicologia de São Paulo e da Faculdade de Higiene. A autora descreve o cenário paulista e o compara com o paranaense, demonstrando o interesse em levar todos esses conhecimentos à “Terra dos Pinheirais”.

De acordo com o artigo de Caldeira, podemos notar, além da difusão dos estudos pedagógicos pelos profissionais de Educação, a presença da Psicologia nesses estudos: a atuação da Sociedade de Psicologia promovendo cursos. Os cursos de Orientação Educacional e Profissional, e Psicologia da Adolescência. O texto de Caldeira deixa claro como as duas ciências: Psicologia e Pedagogia já caminhavam integradas no cenário paulista de estudos pedagógicos.

Outra fonte foi a *Revista de Pedagogia*, da Associação de Estudos Pedagógicos para Cursos Normais Regionais, criada e dirigida por Erasmo Pilotto. Na edição de outubro de 1958, no documento nº 8 intitulado *Lição do Aluno e Formação do Pensamento*, o autor discorre sobre as fases da instrução. Inicia citando Herbart e

as fases da lição, explicando que existem três momentos diferenciados para o ensino de qualquer matéria: preparação — apresentação — comparação. Essas fases consistem no método que promoveria um ensino mais integrado e dinâmico considerando-se o tempo de aprendizagem e as capacidades individuais das crianças e, nesse sentido, pode ser relacionado à Psicologia.

Ao final do artigo, Dewey é citado, pois afirma que a lógica do Professor não pode estar acima da lógica da criança, por isso, ele deve respeitar a fase em que a criança se encontra.

Na edição de abril de 1959, no artigo intitulado *Da importância dos Jardins de Infância no processo Educativo*, E. Katz descreve a aplicação de teste de inteligência em crianças de 3 a 5 anos, publicado no *L'Anée de Psychologique* de 1944-1945. São discutidas várias amostragens e aplicação dos testes de Inteligência em crianças na fase do Jardim de Infância, ou seja, até 5 anos, a fim de analisar os impactos da atuação escolar nos índices de inteligência. “O jardim de infância constituiria um meio mais estimulante que a família para o desenvolvimento das capacidades não verbais” (KATZ, p 35).

Na mesma edição de abril de 1959, o artigo *O desenvolvimento emocional das crianças e os Jardim de Infância*, de autoria de Léonore Boehm, é abordado o tema das emoções do aluno e a importância de a Professora fazê-lo sentir-se amado, dando importância à relevância dos sentimentos do desenvolvimento global das crianças. Aborda, ainda, o papel da expressão dos sentimentos e da sociabilização no desenvolvimento infantil.

O artigo *Jardim de Infância de Orientação Psicanalítica*, de 1959, Nelly Wolffheim traz os fundamentos psicanalíticos presentes na prática pedagógica do Jardim de Infância. É apontada a importância do jogo nessa faixa etária e a importância do conhecimento de que, nessa faixa, ocorre a formação da personalidade e que esse é um processo complexo.

O artigo *Problemas do Desenvolvimento Emocional* foi retirado do periódico *L'Anée de Psychologique*, de Léonore Boehm de 1940-1941 e aborda a questão da valorização dos aspectos emocionais das crianças, especialmente do desenvolvimento afetivo. Por meio de testes e diversos estudos, o artigo propõe perceber a relação do desenvolvimento afetivo e do desenvolvimento da inteligência. Concluiu-se que o desenvolvimento afetivo é de grande importância e não pode ser ignorado na esfera pedagógica.

Na edição de fevereiro de 1966, da Revista de Pedagogia, Erasmo Pilotto assina o artigo, *Retorno ao tema da Escola Nova*, no qual ele define as principais características da Escola Nova. O autor afirma que a Educação não é apenas um conjunto de conceitos metodológicos, mas um conceito de vida. Pilotto discorre sobre o respeito à infância e propõe uma Educação integral.

Educação integral, é então uma mudança de eixo em que se passa a considerar o educando no bio-psiquismo total que constitui sua personalidade, mais uma mudança de eixo em que se passa a procurar levá-lo a participar, na medida em caso possível, da plenitude da cultura, dos autênticos valores criados pela cultura humana. (PILOTTO, 1966, p. 7).

Pilotto relaciona essa proposição com a ideia de liberdade: outro conceito fundamental da Educação nova. De acordo com o autor, a educação integral promoveria a liberdade dos indivíduos.

O autor ressalta, também, o princípio de atividade, outro fundamento da EN, que coloca o estudante no centro do processo educativo, e sua ação, como força motriz do processo de ensino.

Na edição de fevereiro de 1958, o artigo *Individualização do Ensino* propõe dicas, orientações escritas chamadas de fichas, para disseminar a individualização do ensino. Essas fichas, elaboradas pela professora Olga Kolody, representam o respeito à individualidade da criança.

Levantados os estudos, livros, artigos e periódicos que abordam o assunto, cabe agora abordar o conceito de EN e como a Psicologia se relaciona com esse tema.

## 2 ESCOLA NOVA

### 2 UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NOVA

O movimento da EN é múltiplo, com diversas vertentes e as mais variadas práticas escolares. Ferrière reflete acerca dos fundamentos da EN e descreve 30 princípios que, de acordo com ele, representariam o ideal desse movimento. Tomemos apenas os primeiros princípios:

1. A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel explorador ou de pioneiro das escolas públicas, uma Escola Nova na Bélgica mantendo-se ao corrente da psicologia moderna nos meios que aplica, e das necessidades modernas da vida espiritual e material, nos objetivos que estabelece para a sua atividade. 2. A Escola Nova é um internato, porque só a influência total do meio no qual a criança se move e desenvolve permite realizar uma Educação plenamente eficaz. [...] 3. A Escola Nova está situada no campo, sendo este o ambiente natural da criança. [...] 4. A Escola Nova agrupa os alunos em casas separadas, cada grupo de dez a quinze alunos vive sob a direção material e moral de um educador coadjuvado pela esposa ou por uma colaboradora. [...] 5. A coeducação dos sexos, praticada nos internatos até ao fim dos estudos, tem dado resultados morais e intelectuais incomparáveis 6. A Escola Nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos [...] (FERRIÈRE apud VASCONCELOS, 2012, p. 10).

Como citado acima, para Ferrière, a EN é um laboratório de pedagogia prática, ou seja, práticas pedagógicas que estavam sendo testadas para a renovação da Educação. A renovação em questão é em relação à escola tradicional.

Comparando-se as diferenças entre a Escola Tradicional e a Escola Nova, Saviani (1999) faz uma relação entre essas concepções de escola quando afirma que a Pedagogia Tradicional busca privilegiar os métodos de absorção de conhecimentos já estabelecidos, e a PEN privilegia o processo de obtenção de conhecimento.

A escola moderna, então, defende preceitos contrários à escola chamada de Tradicional, centrada no conhecimento do Professor, na formalidade e na passividade dos alunos. Os principais temas da EN são:

1- puericentrismo, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2 – na valorização do ‘fazer’ no âmbito da aprendizagem infantil. [...]; 3 – na ‘motivação’, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4 – na centralidade do ‘estudo de ambiente’ [...]; 5 – na ‘socialização’, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6- no ‘antiautoritarismo’, sentido como uma

renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, [...] sobre a criança; 7 – no 'anti-intelectualismo', que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente (CAMBI, 1999, p. 526).

Lourenço Filho também elencou os principais fundamentos da EN:

o primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá dispor de liberdade. [...] O segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social. [...] O terceiro princípio abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social. [...] Temos, assim, um princípio final, qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 249).

Nesse sentido, na base do projeto da EN, estava uma proposta de formação mais integrada, que não ficasse presa simplesmente às disciplinas de maneira isolada, mas que promovesse ao desenvolvimento total das capacidades dos alunos. A respeito da formação integral como característica da EN, Legrand afirma: “a atividade intelectual deve ficar, desta forma, subentendida pela atividade em geral. As relações sociais, [...] devem dinamizar qualquer exercício da inteligência” (LEGRAND, 1973, p. 24).

Em muitos aspectos, a EN se diferencia da Escola Tradicional, pois quebra com os padrões estáticos, retóricos e conservadores, com uma proposta bastante radical.

Antes de ser intelectual, a Educação deve ser corporal, artística, social. Não que a Escola Nova faça pouco da inteligência e de sua cultura; mas ela as considera como um aspecto da Educação e como uma realidade que não pode encontrar seu pleno desenvolvimento senão num contexto geral, que lhe dá a sua significação (LEGRAND, 1973, p. 24).

Essa nova concepção escolar é decorrente das mudanças sociais e históricas vividas no período, mas, em grande escala, sofre influências das novas descobertas científicas das áreas da Psicologia e Biologia. Legrand (1973) afirma que a nova concepção escolar coloca, em primeiro plano, o que a pedagogia tradicional ignora totalmente: a realidade e a especificidade do crescimento mental. “O devir psicológico e biológico da criança deve descrever-se em etapas sucessivas em que o ser em estado de devir encontra equilíbrios adaptados e provisórios” (LEGRAND, 1973, p. 28).

Na EN, a educação estaria centrada no aluno, em como ele aprende, como ele constrói o conhecimento, este não é mais meramente inculcado. A aprendizagem passa a ser interpretada como dinâmica, como fenômeno mais complexo que precisa tanto da preparação da formação do Professor quanto do interesse e das capacidades intelectuais do aluno. Segundo Cambi (1999), infância é uma fase pré-intelectual e pré-moral, momento no qual os processos cognitivos caminham juntamente com ação, nos aspectos motor e psíquico. Para o autor, também, a criança é ativa e precisa ser libertada para ter a oportunidade de manifestar suas inclinações naturais ou primárias. (CAMBI, 1999, p. 514).

Nessas escolas são valorizadas as atitudes das crianças em geral, no sentido de perceber como ela aprende e dar espaço para seu desenvolvimento mental. As descobertas psicológicas, certamente, influenciaram essa moderna maneira de conceber a aprendizagem infantil, pela contribuição científica acerca de que maneira a criança aprende.

Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de “ativas”. São frequentemente escolas nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança. Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem em si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas. O próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática (MANACORDA, 1992, p. 305).

A grande diferença entre a Escola Tradicional e a EN é que o aluno e seu aprendizado recebem destaque. O aluno e todas as capacidades e motivações que ele tem para aprender passam a ser o foco da EN, apesar de continuar pautado no conteúdo e na sistematização de conteúdos.

Na Escola Nova o aluno é o centro da aprendizagem, o sujeito da Educação, sua personalidade é respeitada, seus desajustamentos analisados, exige-se de cada um segundo suas próprias possibilidades; as causas de insucesso pesam mais do que o próprio insucesso, o esforço é visto como decorrência de interesse e motivação; as manifestações de autodeterminação são respeitadas e até estimuladas. O aluno se torna um elemento ativo da aprendizagem (OLIVEIRA, 1978, p. 5).

Concebendo o aluno como elemento principal da aprendizagem, pesquisa-se de que maneira ocorre a aprendizagem, que elementos são, de fato, importantes para que esta ocorra. A respeito dessa concepção, um elemento de grande importância é o ambiente. O ambiente da sala de aula da escola favorece o desenvolvimento infantil.

Maria Montessori defende que o ambiente deveria estar pronto para a criança e que a organização da sala de aula auxiliaria a calma e a organização mental das crianças.

A ordem das coisas significa conhecer a posição dos objetos no ambiente, lembrar-se do lugar onde cada um deles se encontra, ou seja, orientar-se no ambiente e dominá-lo em todos os detalhes. O ambiente pertencente ou dominado pelo espírito é aquele que se conhece, aquele onde é possível movimentar-se de olhos fechados e ter à mão tudo que nos cerca: é um local necessário à tranquilidade e felicidade da vida (MONTESSORI, s.d., p. 109).

Outro ponto importante que caracteriza a EN é adequação do conteúdo de acordo com a fase de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a escola se adapta à criança, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do ser humano.

A Escola Nova não poupa esforços no sentido de proporcionar ao aluno oportunidades de se desenvolver integralmente, e assim faz apelo especial aos órgãos dos sentidos, através do material escolar tão enriquecido com os aparelhos audiovisuais, usados com adequação de hora, assunto, série, curso, tendo-se em conta os objetivos a que se vise (OLIVEIRA, 1978, p. 7).

Como já citado, a PEN possui diversas influências, características e práticas. Nesse sentido, apresentamos alguns autores que colaboraram com esse movimento, tratando de um ou mais princípios fundamentais da EN.

Herbart foi citado por Lourenço Filho como um pensador que influenciou o movimento. Para Herbart, segundo Lourenço Filho, o sujeito era concebido de acordo com um modelo intelectualista. Nesse sentido, o objetivo da educação era o de despertar o interesse do aluno e orientá-lo para a ação no plano das ideias. E, com esse objetivo, as lições deveriam seguir um roteiro de fases ou passos, nos quais os assuntos eram gradualmente apresentados, era feita uma associação a respeito do assunto por parte do aluno e, por fim, a aplicação (LOURENÇO FILHO, 1978).

Lourenço Filho afirmou: “há quem veja nos sistemas didáticos de Basedow, Pestalozzi ou Froebel, manifestações precursoras da Escola Nova. Por alguns aspectos, certo que sim. Nenhuma ideia se apresenta como totalmente original”. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.155).

De acordo com Arce (2004), Froebel teria sido o primeiro a colocar a Psicologia do Desenvolvimento como base para a educação.

A PEN aborda a individualidade do aluno e como respeitar esse fator é essencial para o processo de aprendizagem. Uma concepção mais complexa, por assim dizer, que considera os fatores psicológicos dos alunos.

Os preceitos da EN, como já citados anteriormente, colocam o aluno como o centro da aprendizagem, da necessidade de o aluno aprender fazendo, por meio de métodos ativos. O aluno é o protagonista no processo de construção do seu conhecimento.

Os métodos ativos foram baseados nos trabalhos de estudiosos como Maria Montessori. Ela mostrou a importância de dar à criança liberdade e autonomia. “Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores”. (MONTESSORI, 1936, p. 108).

A médica italiana também afirmava que o livre trabalho intelectual traria calma e disciplina às crianças. Em outras palavras, ela afirmava que o adulto deve ensinar a valorizar a independência da criança.

Como é que a criança conquista a independência? Conquista-a através de uma atividade constante. Como é que a criança efetiva a sua liberdade? Com um esforço contínuo; somente uma coisa a vida não pode fazer: parar e deter-se. A independência não é estática, é uma conquista contínua, e através de um trabalho constante atinge-se não apenas a liberdade, mas a força e a autoperfeição também (MONTESSORI, 1946, p.106).

Além de valorizar a atividade livre e a independência das crianças, Montessori afirma:

o pivô de tal construção da personalidade foi o trabalho livre, correspondente às necessidades naturais da vida interior; por conseguinte, o trabalho intelectual livre prova que ele é a base da disciplina interior. A maior conquista das ‘Casas das Crianças’ era a de obter crianças disciplinadas (MONTESSORI, 1965, p. 107).

Montessori, em sua obra *A criança* (s.d.), dá ênfase à importância da livre escolha das atividades pela criança e pela organização do ambiente, como um fator relevante para o seu desenvolvimento da criança. “A ordem, para as crianças, é comparável ao plano de sustentação sobre o qual devem apoiar-se os seres terrestres para conseguirem caminhar, equivale ao elemento líquido no qual vivem os peixes” (MONTESSORI, s.d., p. 110).

Montessori constatou que o ambiente era fator primordial para o desenvolvimento infantil. Outro estudioso focado em compreender o desenvolvimento da criança foi seu contemporâneo, Decroly, também dedicou sua obra para estudar esse tema. Assim como Montessori propõe as observações das crianças, peça fundamental para o estudo e o desenvolvimento da pedagogia. “Impondo-se à tradução fiel da observação psicológica na ação pedagógica, Decroly submete à pesquisa, à concretização imediata de seus resultados” (DUBREUCQ, 2010, p. 25).

Decroly afirma que a escola deve preparar para a vida. Sem essa característica marcante, a escola, segundo o autor: “[...] não apenas prepara pouquíssimas crianças para a vida, como também se constitui para muitas delas, em um obstáculo ao seu desenvolvimento, fazendo-as perder um tempo precioso” (DECROLY *apud* DUBREUCQ, 2010, p. 35).

O americano Dewey, partidário da Psicologia Funcional, da qual ele próprio foi o fundador, adotou pressupostos de oposição ao ensino intelectualista. No livro *Vida e Educação* (1978), Dewey aponta e descreve três pontos fundamentais da Escola Nova: o interesse pelo aprender, a motivação e a experiência.

Sobre a experiência, Dewey, afirma que é essencial vivenciar os conhecimentos de maneira prática e não somente abstrata.

É um intermediário entre as experiências casuais, fortuitas, incertas do passado e as experiências mais controladas e ordenadas que podemos ter no futuro. Da experiência passada essa organização lógica retira tudo que é significativo e útil para o governo da experiência futura. As abstrações, generalizações e classificações têm todas elas, essa significação e valor de direção futura (DEWEY, 1978, p. 55).

Em outras palavras, a experiência também constrói conhecimento. A atividade ganha caráter mais relevante, pois ela se torna instrumento de aprendizagem. Nesse sentido, Dewey (1978, p. 71) afirma: “a própria etimologia do termo interesse, ‘estar entre’, não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto”. E, então, o autor descreve três aspectos do interesse: o aspecto ativo, pois gera movimento; o aspecto objetivo, pois está direcionado a um objeto e o aspecto emocional, pois a escolha do objeto é subjetiva.

As obras de Henry Wallon (1879 – 1962) se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil. Estudou o psiquismo humano por meio de um estudo

genético. Era médico e defendia que o homem deveria ter formação integral, aliando a inteligência ao desenvolvimento motor e ao afeto.

Segundo Ferreira e Acioly-Regnier, Wallon e Langevin ajudaram a elaborar um plano de reforma do sistema educacional francês, que não chegou a ser implantado, mas que continha seus preceitos de educação.

Apresenta uma visão política de uma Educação mais justa para uma sociedade democrática, expressa no projeto Langevin-Wallon, fruto de três anos de trabalho (1945-1947), que buscava repensar o sistema de ensino francês a partir dos princípios norteadores da *Justiça e Dignidade*, valorizando ainda a cultura geral e destacando a importância de primeiro ter-se orientação escolar e somente depois a profissional (FERREIRA, ACIOLY-REGNIER, 2010, p.24).

Esse projeto previa a implantação dos métodos ativos, e a observação como um instrumento de pesquisa. O movimento se baseava na premissa que a educação deveria proporcionar aos jovens um desenvolvimento completo.

Com esse intuito, a reforma teve diretrizes bem claras como o estabelecimento de um número máximo de alunos por série, a determinação de separação de ciclos de ensino de acordo com a idade, respeitando seu nível de desenvolvimento.

Um diferencial na teoria de Wallon foi o lugar dado por ele à importância do afeto. Para ele, afeto e inteligência são categorias que se desenvolvem juntas. Segundo La Taille e Oliveira (2016), a teoria de Wallon se baseava em estabelecer paralelos entre a aquisição da inteligência e da afetividade.

Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, alternam-se na preponderância do consumo de energia psicogenética. Na primeira etapa corresponde, ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais com o ambiente e com acabamento da embriogênese: trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, onde o trabalho cognitivo está latente e ainda diferenciado da vida afetiva. (LA TAILLE e OLIVEIRA, 2016, p. 42).

As contribuições de Wallon fortaleceram os fundamentos teóricos da PEN, assim dos autores supracitados. Analisando a obras destes, pode-se observar a valorização de aspectos psicológicos do sujeito estudante, que propiciam o seu desenvolvimento ou sua aprendizagem.

Em outras palavras, o conceito de EN considera o funcionamento mental do sujeito, destacando sua atividade, a constituição de sua inteligência, a importância das afetividades e relações sociais. Elege o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, compreendendo o aprender um processo dinâmico, está

relacionado às descobertas científicas desdobradas por esses autores, e uma das linhas científicas utilizadas para essas constatações foi a Psicologia.

Esses autores contribuíram para criação do ideário da PEN. Abordado o conceito de EN, passamos a compreender o contexto histórico que possibilitou ou fomentou o surgimento dessas ideias vanguardistas de pensamento educacional do período citado.

## 2.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA NO ÂMBITO INTERNACIONAL

A PEN surgiu na Europa, ao final do século XIX. É importante ressaltar que este era o contexto histórico pós-Revolução Industrial e pós-Revolução Francesa, o que deixou a burguesia como nova classe dominante na sociedade.

Segundo Cambi, no início do século XIX, ocorreu um processo de mudança da instituição-escola: “crescimento social, desenvolvimento de sua organização e um maior papel político.” (CAMBI, 1999, p.492).

Na segunda metade do século XIX, de acordo com Cambi, houve o surgimento da pedagogia científica e pedagogia experimental.

É sobretudo o positivismo, como vimos, que delinea o modelo de ciência ao qual a pedagogia deve adequar-se, e é uma ciência fortemente ideológica (produtora de progresso, em contínua evolução, sem resíduos metafísicos e inteiramente experimental) e dogmática (que fixa leis invariantes, interpreta fatos, é isenta de erros) que trabalha em pedagogia sobretudo através dos princípios-guia do evolucionismo (Spencer, Ardigò) e da sociologia (Durkheim) (CAMBI, 1999, p. 499).

Logo, a influência positivista atingiu a educação, gerando mudanças em todo sistema de instrução, como afirma Manacorda:

[...] todo o sistema de instrução, da elementar à superior, já estatal em quase toda a Europa, e as iniciativas cada vez mais numerosas (privadas no início e paulatinamente estatizadas) no campo da instrução técnica e profissional (agrícola, artesanal e industrial moderna). (MANACORDA, 1996, p. 290).

Com o sistema de instrução em mudança, surgiu a necessidade de reformular a escola para estar mais próximos dos ideais, burgueses, positivistas que caracterizavam os movimentos intelectuais da época.

A Pedagogia atual surgiu emprestando conhecimentos de outras áreas, mas com o intuito de dar à educação, também, um caráter científico. Segundo Cambi

(1999), “a pedagogia é uma ‘teoria prática’, que a psicologia, a sociologia, a história, unificadas em chave educativa, vêm fundar” (p. 499).

No início do século XX, a escola passou, ainda, por mais transformações. Segundo Cambi:

no século XX, a escola sofre processos de profunda e radical transformação. Abre-se às massas. Nutre-se de ideologia. Afirma-se cada vez mais como central na sociedade. [...] Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanta a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p.513).

A EN tem características democráticas e sociopolíticas. Segundo Manacorda, os fatores que impulsionaram o surgimento de Escolas Novas foram a emancipação das classes populares e das mulheres, bem como a expansão da instrução.

Duas são as características principais da EN, segundo Manacorda: a relação com o trabalho e a psicologia infantil.

A relação Educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto com adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. [...] Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e início do Novecentos, na Europa e na América (MANACORDA, 1996, p. 304-305).

É essa escola, pautada na psicologia infantil, que propõe como parte de seus fundamentos, atividades de cunho prático.

Além desse ponto, a EN estava adaptada às demandas da sociedade moderna. Cambi (1999, p. 515) afirma que “o movimento da Escola Nova surge em resposta à sociedade industrial e tecnológica. Estas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política.” Em outras palavras, uma escola, de acordo com os ideais progressistas da época, e que visavam, também, à preparação da mão de obra para à indústria.

Esses ideais progressistas, motivados pelos desejos de mudanças, deram origem às primeiras Escolas Novas. A primeira de que se tem notícia foi fundada na Inglaterra por Cecil Reddie, em 1889. Em seguida, na França, foi fundada a École des Roches.

A propósito da École des Roches e da escola de Reddie, foi muitas vezes posto em destaque, e não sem razão, o seu caráter de ilha privilegiada, destinada a poucos afortunados, de boa extração econômica e social, e radicalmente distante dos problemas emergentes com a escola de massa, que já estava se afirmando nos albores do novo século (CAMBI, 1999, p. 516).

Logo, as práticas diferenciais, promovidas pela EN, proporcionaram mudanças reais em diversos cenários educacionais. A EN surge como um produto de diversos fatores: mudanças filosóficas, econômicas e sociais levaram ao interesse pela criação de uma escola que rompia com as antigas tradições. Cambi (1999) pontua que, entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional.

O rompimento com a escola tradicional fundamentou-se tanto em novas descobertas científicas da época quanto em diferentes vertentes filosóficas.

As reflexões teóricas elaboradas e que formam o corpo de doutrina da Educação nova alimentam-se dessas instituições. Essas reflexões são de duas espécies: — Por um lado uma concepção psicológica da vida psíquica, que os grandes fundadores da psicologia genética contemporânea definiram, como Claparède e Dewey, particularmente; — Por outro lado, concepções filosóficas divergentes, se bem que aparentadas pelas instituições comuns que as inspiraram (LEGRAND, 1973, p. 26).

O vanguardismo da EN logo tornou-se bastante popular e se espalhou por diversos países, deixando evidente as marcas de sua influência.

Analisaremos a presença de escolas novas na Europa e América, de acordo com informações que se encontram no livro de Cambi, *História da Pedagogia*, de 1999. Na Inglaterra temos o exemplo de Reddie, que já foi citado, mas também Badley que fundou a escola como uma escola internato. Também há a presença do francês Demolins, que dirigiu uma escola que seguia as características aqui citadas.

Na Alemanha, observa-se o exemplo de Lietz, com sua *Casa de Educação no campo*, ainda há Wyneken e Kerschensteiner com suas respectivas escolas. Na Itália, a EN foi denominada de escola serena e seus principais representantes são: Alberti, Agazzi e Pizzigoni, e, posteriormente, a Casa dei Bambini, de Maria Montessori. Nos Estados Unidos, destaca-se Parkurst que se inspirou nas proposições de Montessori. Ainda se destacam, por suas práticas e teorias, Roger Cousinet e Célestin Freinet. Ambos desenvolveram métodos que estavam de acordo com as ideias da PEN.

Esses exemplos de escolas apontam para aplicação das teorias da EN, que foi um movimento teórico em ebulição, e que influenciou práticas escolares diversas.

Após constatar a diversidade das representações práticas da PEN, vale destacar os principais teóricos das EN dentro do contexto internacional.

Um expressivo nome do movimento foi Adolphe Ferrière (1879-1960). Natural de Genebra, fundou o *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899) e um dos fundadores, juntamente a Pierre Bovet e Edouard Claparède, do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912). Foi defensor dos princípios da EN.

Um dos grandes teóricos do movimento foi Ovide Decroly (1871 – 1932), médico belga. Dedicou-se aos estudos científicos da linguagem infantil, além de explorar a própria psicologia infantil. Abordou a graduação do ensino, ou seja, de partir do concreto para o abstrato. Também propôs a ideia de “centros de interesse”, no qual a organização dos conteúdos propostos ou dos programas, passa também pelo interesse do aluno. Além disso, debruçou-se sobre as bases psicológicas da aprendizagem.

Contemporânea de Decroly, a médica italiana Maria Montessori (1870-1952) iniciou sua atuação trabalhando com crianças excepcionais, e, posteriormente, desenvolveu estudos, técnicas direcionadas a todas as crianças. Defensora da liberdade e autonomia da criança, Montessori organizou método que primava pelo desenvolvimento sensório — motor e que estimulava ao máximo as capacidades da criança de ser autônoma como nos exercícios de vida prática. Cambi (1999) afirma sobre seus primeiros escritos: “[...] inspirados na lição do positivismo, ela vai se dirigindo, nos posteriores, para a defesa dos direitos da infância.” (1999, p. 531).

Montessori também defendeu a liberdade da criança como um dos fatores fundamentais para aprendizagem. Ou seja, o aluno tem um poder de escolha frente ao que mais lhe interessa dentro do contexto escolar.

Em seu livro *Mente Absorvente* (1987), Montessori aborda a dimensão das potencialidades humanas que estão latentes na criança, e a infância, e destaca essa fase do desenvolvimento como uma fase de grande potencial transformador.

A autora também trata da capacidade de a criança se adaptar e se aperfeiçoar, construindo um conceito de desenvolvimento infantil dinâmico e gradual. Trata do conceito de adaptação da criança.

O primeiro período da vida é a adaptação. Devemos esclarecer bem qual o significado de adaptação nesse caso, e distingui-la da adaptação do adulto. A adaptabilidade biológica da criança é a que faz do lugar em que se nasceu o único que deseja viver (MONTESSORI, 1987, P. 55).

Nesse ponto, Montessori trata da importância do ambiente para a criança. A autora italiana afirma que a capacidade de desenvolvimento desta depende da capacidade de adaptação ao ambiente em que está.

Já no livro *A criança* (1936), Montessori novamente trata da importância do ambiente para o desenvolvimento da criança. “Acontece algo de semelhante com o mundo psíquico considerado um todo, do qual a linguagem constitui manifestação externa. Na criança existe a atitude criadora, a energia potencial para construir um mundo psíquico à custa do ambiente (MONTESSORI, 1936, p. 42)”.

A autora aborda a questão do desenvolvimento como algo que necessita de um investimento por parte do indivíduo, e resultado da ação do ambiente e não um fenômeno meramente inato.

Ao tratar da questão da inteligência, Montessori defende a importância da vivência dos sentidos, que construirão lentamente conceitos, ou seja, uma construção gradual.

Admite-se assim que as imagens dos objetos externos batam à porta dos sentidos e quase os forcem, penetrando pela transmissão e estímulos externos, se instalem no campo psíquico, e, através de lenta associação e organização, levem à estruturação a inteligência (MONTESSORI, 1936, p. 64).

No que diz respeito à educação, Montessori aborda a tendência reformista do protagonismo da criança.

O fato que mais controvérsia comprovou foi a inversão das posições do adulto e da criança — o professor sem cátedra ou autoridade, e quase que sem ensinar, e a criança tornada centro dessa atividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos (MONTESSORI, s.d., p. 107).

Além dos tópicos citados, Montessori trata da formação do Professor, indicando que, além de ter a preparação acadêmica, ele também precisa ter uma preparação psíquica, pois lidará com os conflitos emocionais da criança e não deve recorrer à agressividade. Para isso ela sugere uma autoanálise.

Nesse ponto Montessori valoriza não somente a realidade psíquica da criança, dando espaço para expressar suas emoções e inseguranças, mas também valoriza a realidade psíquica do Professor que deve lidar com a criança de maneira não

agressiva e autoritária. A afirmação de Montessori aponta para o respeito, as dificuldades vividas pelo Professor, nesse novo modelo de ensino.

Outro teórico de fundamental importância foi Edouard Claparède (1873-1940), estudioso suíço. Estudioso da Psicologia infantil, Claparède afirmava que a escola deveria se organizar de acordo com as necessidades da criança, além de atender as fases do desenvolvimento infantil.

A Psicologia estudada por Claparède estava visivelmente influenciada pela Biologia e pelo evolucionismo, pois fundamentaram seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Aprofundou-se nos estudos das fases do desenvolvimento e a psicologia experimental foi uma das suas principais ferramentas.

Denominado por Cambi “[...] como maior pedagogo do século XX”, (p.546), está John Dewey (1859 – 1952), teórico americano. Seus estudos assentam-se na Teoria da Experiência, na qual a inteligência é constituída por meio das ações reflexivas dos alunos. Sua teoria, segundo Cambi, é pautada por um evolucionismo pragmático e instrumentalista. Por isso, o lugar de destaque dado por Dewey à ação, à experiência, à atividade do aluno.

Dois autores merecem destaque. Apesar de não estarem diretamente relacionados à PEN, seus estudos destacaram a psicologia infantil e influenciaram, definitivamente as práticas escolares. O primeiro é Jean Piaget (1896–1980), estudioso suíço que se dedicou aos estudos da epistemologia genética, que é um setor da psicologia que estuda processos cognitivos. Ao estudar a gênese do pensamento infantil, descobriu que existem fases de maturação e que é possível uma aprendizagem condizente com cada fase.

O segundo teórico é o suíço Henri Wallon (1879 – 1962) que também estudou a Psicologia infantil, mas que, além da inteligência, estudou a importância da afetividade no processo de ensino.

Após destacarmos, brevemente, alguns teóricos relacionados ao movimento da EN, apresentaremos os principais pontos teóricos, que se relacionam a esses autores e que caracterizam a EN, em âmbito internacional.

A reforma e a renovação do sistema educacional são certamente uma das principais características da PEN. Movimento escolanovista, como é definido por alguns autores, é um movimento educacional com diversas abordagens, como já citado. Tentaremos delimitar algumas características gerais.

Uma característica comum a todos os reformistas é uma nova concepção de infância. Nessa concepção, a criança cresce e se desenvolve gradativamente de acordo com sua fase de desenvolvimento. Esse é um princípio dinâmico, e a escola seria um instrumento para atingir tal objetivo, que é o desenvolvimento integral.

O esforço para reformar a instrução pública, portanto, se processa justamente com o esforço para proceder à remodelação. Propõe-se um quadro da nova concepção de infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento 'natural' do educando e, como consequência, todo o esforço se faz para alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender; enfim, procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares (NAGLE, 1976, p. 191).

Dentro dessa concepção de infância, há respeito à individualidade, ou seja, cada aluno tem características próprias, tempos de aprendizagens distintos, diversas aptidões ou habilidades.

As ideias de liberdade, individualidade e atividade compõem o tripé da nova escola. A Escola Nova vai formar a individualidade humana reconhecendo-a, em um ambiente de liberdade por meio de atividades. A liberdade se confunde com a democracia: ensinando a liberdade e a convivência democrática acreditava-se preparar a criança para o repúdio de qualquer tirania ou ditadura (MELLO, 1982, p. 21).

Analisando um dos tripés citados por Mello, o conceito de individualidade, além de levar em conta a subjetividade de cada criança, também propõe um dinamismo em relação às atividades propostas em ambiente escolar.

Da individualidade, daquilo que cada criança é psicologicamente e biologicamente, a escola parte e a ela retorna quando houver preparado cada criança, individualmente, para o exercício de suas faculdades. A preparação das crianças se fará por meio de atividades experienciais: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, interação com a comunidade sempre a partir do interesse e aspirações reais de cada criança (MELLO, 1982, p. 25)..

Investigando o conceito citado por Mello (1982), como um dos tripés da EN, abordaremos agora o conceito de atividade.

Na EN, a atividade é o que proporciona aprendizagem. Nessas escolas são valorizadas as atitudes da criança em geral, no sentido de perceber como ela aprende e dar espaço para seu desenvolvimento mental. As descobertas psicológicas, certamente, influenciaram essa moderna maneira de conceber a aprendizagem infantil. Portanto, começou a pensar-se em métodos, atividades, que favorecessem o

aprendizado das crianças; uma vez que este é dinâmico; assim deveriam ser as atividades da escola moderna. A participação do aluno passa a ser fundamental no processo de aquisição de conhecimento. Existem razões pelas quais a atividade é tão valorizada nesse método.

Nada é mais vão que uma atividade de superfície, atividade destinada ao observador, mais que a passividade interior para a criança que a experimenta. [...] A verdadeira escola ativa não é a escola onde se atua fisicamente, numa agitação sem motivação interior. A verdadeira escola é aquela em que a ação, ainda e sobretudo interiorizada, exteriorizando-se eventualmente na atividade manual, mas não necessariamente, prolonga uma necessidade vivida de adaptação intelectual ou prática. É, portanto, a presença ou ausência de 'motivação' o que distingue a escola ativa da escola tradicional (LEGRAND, 1973, p. 28).

Logo, não se trata de uma atividade descontextualizada e inconsequente. Aqui a atividade é que produz pensamento. Em outras palavras, atividades práticas adquirem papel fundamental na aprendizagem.

[...] Por sua vez o termo prática não significa a exata repetição de uma reação qualquer, mesmo porque repetições dessa espécie jamais ocorrem no transcurso da aprendizagem. Prática significa reiteração dos esforços de quem aprenda no sentido de progressiva adaptação a uma situação qualquer e a novas situações que se ofereça (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 155).

Esses conceitos de atividade e de práticas estão mais ligados à ideia de experiência, aquilo que o aluno pode experienciar e experimentar frente às diversas situações em sua vida. E são essas experiências ou ações que levarão ao pensamento, ou seja, ao conhecimento.

Pensando na ação do aluno, ou seja, em sua atividade, nos aspectos psicocomportamentais, Raths (1974) propõe dois significados diferentes para atividade: um deles é o de experiência, significando que penetra a vida do estudante e exige participação ativa; outro, o combatido, chama atenção para os aspectos mais automáticos e mecânicos de tarefa obrigatória, rotineira, irrefletida (p. 359).

Em outras palavras, o conceito de atividade não está relacionado à mera ação motora do aluno, mas está baseado nos novos conceitos de aprendizagem, que discorrem sobre a aquisição do conhecimento, decorrentes de teóricos que influenciaram o ideário da EN. Piaget (1980), ao se referir aos métodos ativos de ensino, nega o sentido de atividade simplesmente como ações concretas, sem abstrações (reflexão da ação). Ele defende o uso da "cabeça, não somente das mãos".

A ação produtiva, efetiva, deve sempre estar acompanhada da reflexão. Constitui na realidade uma contínua reflexão-ação-reflexão, isto é, a ação decorre do pensamento antes de ser executada, deve partir de dentro do indivíduo, como também analisada, refletida após a sua execução para desta extrair relações e coordenação das ações executadas. Numa palavra, as ações não devem ser isoladas, separadas do pensamento, mas constituem uma unidade inseparável na aprendizagem (PIAGET, 1980, p. 38).

A atividade, portanto, está associada à construção do conhecimento. É essa concepção de construção do conhecimento que coloca a atividade, a participação, a motivação em um lugar de destaque na metodologia ativa. Em outras palavras, consoante essa concepção, a atividade e o desafio promoverão o aprendizado.

O saber não poderia, por conseguinte, ser adquirido senão pelas pegadas de uma necessidade que o elabora ao nível mesmo em que se situa. O conhecimento deve ser construído pela criança e não aprendido. Daí a importância da ação como reação a uma necessidade vivida. Daí a importância do método ativo. (LEGRAND, 1973, p.28).

O conhecimento como o produto da educação é um processo, deve ser construído, adquirido pelo aluno e não simplesmente inculcado, como pregava a escola tradicional. O que alimenta essa construção de conhecimento são as ações propostas em ambientes escolares.

## 2.2 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO INTERNACIONAL

Delimitado o contexto internacional que propiciou o surgimento das Escolas Novas, podemos agora melhor ilustrar a influência da Psicologia como uma das áreas de conhecimento que emprestaram à Pedagogia, o caráter científico.

Vale a pena delimitar de que Psicologia estamos falando. A Psicologia é uma ciência complexa com várias linhas, cada qual com seu objeto de estudo. A Psicologia, em ascendência na década de 1920 no Brasil e no mundo, era uma Psicologia de caráter mais objetivo, valorizando aspectos positivistas da ciência. Ou seja, não estamos tratando de abordagens mais psicodinâmicas, ou de cunho mais filosófico e, sim, abordagens de caráter mais objetivo, ou seja, quantificável, como a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicometria.

A respeito das vertentes da Psicologia que mais se destacaram para compor o arsenal teórico que estava a serviço da PEN mencionamos a Psicologia Experimental.

No livro *Noções de Psicologia Experimental* (1953), Santos traça panorama histórico dessa linha da Psicologia, assim como tenta delimitar o seu objeto de estudo.

O autor cita as primeiras publicações de Psicologia no século XVIII, destacando obras relevantes até chegar ao século XIX, como a obra de Wundt, de 1834, enquanto um marco para a Psicologia Experimental. O pesquisador alemão Wundt criou um laboratório, onde fazia experimentos de natureza psicofísica.

Santos continua sua obra descrevendo outras linhas da Psicologia como a funcional e patológica, que também se desenvolviam ao final do século XIX. O autor cita Binet como um grande nome da Psicologia experimental. Binet fez diversos estudos em seu laboratório na França, desenvolveu testes psicológicos e era grande estudioso da inteligência.

O autor também descreve a obra de Claparède, como outro estudioso do desenvolvimento humano, e descreve seu trabalho em seu laboratório na Suíça. Claparède foi diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, onde Piaget fez experimentos e estudos.

Ao final do século XIX e início do XX, a Psicologia Experimental esteve presente por toda Europa e Estados Unidos, como diversos estudos sendo realizados em laboratórios.

O autor descreve os ramos da Psicologia, até chegar em seus respectivos métodos. Segundo Santos, 1953, o uso de testes seria um dos métodos que a Psicologia usaria para encontrar seus resultados.

O autor classifica, então, todos os tipos de testes psicológicos:

a) quanto a número de fenômenos psíquicos:

- Testes sintéticos ou de desenvolvimento: Escala de Binet-Simon (Revisão de Terman, Revisão de Goddard, Revisão de Bobertag, revisão de Jaederholm, Revisão de Burt); Escala de Yerkes, Escala de Müller, Escala de Hagerty, Escala de Otis, Escala de Pressey, Escala de De Sanctis, Escala de Stern, Escala de Piaget etc.
- Testes analíticos ou de aptidão: Testes de Stenquist (habilidade mecânica), Testes de Brackstone (datilografia), Testes de Albertini (habilidade motora), Testes de De Strach e Kraepelin (raciocínio), Testes de Toulouse e Piéron (atenção), Testes de Roback (compreensão), Testes de Woodworth (associação), Testes de Lipmann (memória).

b) quanto a natureza de fenômenos psíquicos:

- Testes de percepção, Testes de memória, Testes de associação, Testes de atenção, Testes de inteligência, Testes de emoção, Testes de vontade, Testes de temperamento. Verbais (Escala de Binet-Simon, Escala de Yerkes, etc); Não-verbais (Escala de Kohs, Escala de Porteus, Escala de Healy, Escala de Paterson, Escala Goodenough).
- Testes de personalidade: Psicodiagnóstico de Rorschach, Teste de May e Harstone, Prova de Ferand Jacobson etc.

c) quanto à duração:

- Testes psicológicos (de desenvolvimento, de aptidão, de maturidade = Teste

Winkler, Teste ABC, Teste Limiar).

- Testes pedagógicos (Teste de Ayres (caligrafia), Teste de Courtiss (aritmética), Teste de Cross (leitura); Teste de Ruch Propenoe (ciências físicas); Teste de Russ- Crossman (biologia).
- d) quanto ao número de individual examinados:
  - Testes individuais (Escala de Binet- Simon etc.).
  - Testes coletivos (Teste Alfa, Teste Beta, Teste de Ballard, Teste de Dearborn) (SANTOS, 1953, p. 32- 33).

Santos descreve as categorias psicológicas e os instrumentos, ou provas que possam avaliar tais categorias. Por exemplo: atenção, memória, imaginação, reflexos, juízo e raciocínio, entre outros. No caso da categoria raciocínio, o autor menciona entre outros, a escala Binet-Simon, como instrumento avaliativo.

Alfred Binet, psicólogo francês (1857-1911) e Theodore Simon, médico francês, criaram testes de capacidade intelectual. A obra de Binet-Simon *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* é uma obra fundamental na história da psicologia experimental. Isso ocorreu, pois a escala de testes para medir a inteligência das crianças mudou a perspectiva da própria infância, que, a partir daquele momento, poderia ter sua inteligência mensurada.

James McKeen Cattell (1860-1944) foi outro estudioso da psicologia experimental e desenvolveu testes importantes. Estudou sobre tempo de reação, associação, percepção, leitura e psicofísica. Elaborou um teste que mede o reflexo e a velocidade de percepção dos estímulos sensoriais pelos órgãos responsáveis.

O livro *Introdução aos Testes Psicológicos* (1968) de Scheefer define os testes psicológicos como instrumentos usados para investigação e avaliação das diferenças individuais (p. 3).

Scheefer afirma que o histórico dos testes psicológicos está intimamente ligado à história da Psicologia Experimental. A autora cita a influência da Biologia nessa vertente da Psicologia “quando Galton tentou aplicar os princípios do evolucionismo de Darwin à seleção, adaptação e aos estudos do ser humano” (1968, p. 4). Cita, ainda, Wundt, Binet e Catell como grandes expoentes da Psicologia experimental e descreve seus estudos. Scheefer passa a descrever o uso dos testes psicológicos, classificando-os em cinco categorias: diagnóstico clínico, orientação educacional, orientação profissional, seleção de pessoal, pesquisas.

Na sequência, passam a descrever os critérios de elaboração de um teste psicológico e como testar sua validade. Em seguida descrevem os tipos de teste. Começa por comentar os testes de inteligência. Discute a complexidade do termo

inteligência, pois esta é descrita de várias maneiras por diversos autores. No entanto, a autora deixa claro, ao descrever cada teste, quais são os critérios por eles avaliados.

Dentro desse tópico, a autora escreve a *Escala de Nível Mental de Binet e Simon*; é descrito o histórico da criação desse teste. Esse instrumento calcula, basicamente, a média entre a idade cronológica e a idade mental, gerando um coeficiente de inteligência que vai de 0 a 100.

Ainda sobre os testes de inteligência, Scheefer descreve o Wechsler-Bellevue para crianças (Wisc), criado em 1949 e amplamente usado até hoje.

A autora segue abordando outros tipos de testes psicológicos como os Testes de aptidões diferenciadas; Testes para aptidões artísticas e musicais; Testes psicomotores (dentre eles o teste ABC); Testes e Inventários de Personalidade; Técnicas Projetivas e A investigação de Interesse e Atitudes.

É possível pensar no uso dos conhecimentos psicológicos, em grande desenvolvimento na época, como uma forma geral, para além do uso de testes e da influência da Psicologia Experimental. No livro *Psicologia Pedagógica*, Mietzel (1976) discute interações entre a Psicologia e Pedagogia, destacando a Psicologia como nova categoria científica. Também aborda a linha mais racional e científica da Psicologia, conhecida como Psicologia experimental. O autor traz a importância da análise dos fenômenos observáveis como grande método para tirar essa ciência da superstição.

Em relação ao quesito interação entre as duas áreas do conhecimento, Pedagogia e Psicologia, o autor afirma que, por muito tempo, as descobertas psicológicas não consideram a complexidade dos fenômenos que ocorrem na escola. Porém, de acordo com ele, essas áreas de conhecimento se relacionam, pois os achados psicológicos encontram mais sentido e validade na realidade escolar.

O autor afirma que, para alcançar o caráter de ciência, a Psicologia necessitava de um método. E o método psicológico se baseia em observações, dentro de condições controladas.

Porém fundamentalmente resulta indubitável que as observações realizadas dentro do marco de experimento, lhes corresponde um máximo de confiabilidade e de validade. A fim de aproveitar de aproveitar esta vantagem cientificamente se aceita na maioria das vezes o inconveniente da artificialidade se bem se esforça como é lógico, por fazer que seu

experimento se aproxime o mais possível da realidade. (MIETZEL, 1976, p.39, TRADUÇÃO LIVRE)<sup>3</sup>.

Mietzel aborda perguntas que seriam as hipóteses que as investigações pretendem responder. Passa a descrever o método dos testes. De acordo com Mietzel, a palavra *test* tem origem no inglês e significa exame, prova. O autor traça panorama histórico dos testes, começando por Wundt que fundou o primeiro laboratório de Psicologia, passando pelo americano Catell e o inglês Galton, descrevendo a importância de seus trabalhos, chegando em Binet, estudioso da inteligência.

Os autores Binet e Simon criaram um teste composto por 30 provas ou tarefas parciais, para medir as capacidades intelectuais das crianças. A partir do seu primeiro teste, aprimoraram-se suas técnicas, melhorando seus instrumentos.

Binet, por exemplo, reconheceu a possibilidade de provocar mediante tarefas sensíveis, heterogêneas agrupadas, modos de comportamento que proporcionavam informação a respeito do nível das funções mentais superiores. De outra parte, se ajustou à exigência da objetividade com respeito a um teste, coisa que nos parece hoje em dia, muito natural e lógica, estandardizando a realização e avaliação de sua escala, quer dizer, fixando-a de modo tal que pudesse ser manejada por diversos aplicativos da prova, de um modo similar. (MIETZEL, 1976, p.71, TRADUÇÃO LIVRE)<sup>4</sup>.

De acordo com Mietzel, a Psicologia pedagógica se interessa por todos os fatores que interferem no processo de desenvolvimento e que se podem controlar a partir do meio ambiente (p. 98).

O autor trata dos fatores de influenciam o desenvolvimento infantil, como fatores biológicos, a influência do meio ambiente. Também traz um estudo sobre a inteligência, as condições de aprendizagem, estudos sobre a motivação e fatores psicossociais, além de descrever o papel da Psicologia escolar e seus métodos, como os testes.

---

<sup>3</sup> Pero fundamentalmente resulta indudable que las observaciones realizadas dentro del marco de experimento les corresponde um máximo de fiabilidad y de validez. A fin de aprovechar esta ventaja, el científico acepta la mayoría de las veces el inconveniente de la artificialidade, si bien se esfuerza, como es lógico, por hacer que su experimento se aproxime lo más posible a la realidad.(1976, p. 39)

<sup>4</sup> Binet, por ejemplo, reconoció la posibilidad de provocar mediante tareas sencillas, heterogeneamente agrupadas, modos de comportamiento que proporcionaban información a cerca del nivel de las funciones mentales superiores. Por otra parte, se ajusto a exigência de objetividade com respecto a um test, cosa que nos parece hoy día muy natural y lógica, estandardizando la realizacion y evaluación de su escala, es decir: fijándola de modo tal que pudiese ser manejada por diversos aplicadores de la prueba de um modo altamente similar.(1976 p. 71).

Um dos conceitos psicológicos fundamentais é um conceito de fases do desenvolvimento infantil. A concepção de fases do desenvolvimento, muito presente nas obras de Lourenço Filho e diversos autores, tanto no contexto internacional quanto no nacional que embasaram também o movimento da Escola Nova, são princípios fundamentais da Psicologia e que influenciaram a educação.

No que se refere às fases do desenvolvimento infantil, não podemos deixar de citar dois autores fundamentais, Vygostki e Piaget. No livro de Mesquida, *Piaget e Vygostki: um diálogo inacabado* (2000), o autor discute os fundamentos de cada autor e suas opiniões sobre seus respectivos trabalhos, uma vez que eles foram contemporâneos.

O autor traz os principais fundamentos de Vygostki ressaltando a importância de seu referencial teórico: o materialismo histórico e dialético. Em seus estudos, Vygostki destaca a importância da cultura e da linguagem.

Portanto o homem individual é caudatário do social. Daí que o desenvolvimento psíquico resulta da teia de ações culturais, políticas e sociais, tecidas pelas formações sociais ao longo da sua história. Dessa maneira, as funções psicológicas dos seres humanos são resultado do processo histórico pelo qual passaram as transformações sociais, determinando sua maneira de produzir a existência (VYGOSTKI *apud* MESQUIDA, 2000, p.16).

Esse era ponto fundamental da teoria de Vygostki: todos os fatores psicológicos são constructos sociais. “São as determinações sociais que modificam o pensamento e o estruturam.” (Vygostki *apud* Mesquida, 2000, p.27).

No livro de Mesquida, o autor evidencia as discussões entre Vygostki e Piaget e suas diferentes concepções sobre a origem do pensamento e da linguagem nas crianças. Essas discussões se deram por meio de cartas. Piaget somente teve conhecimento das críticas feitas por Vygostki após a morte deste, momento em que o médico suíço decidiu responder às críticas do estudioso russo.

O autor critica o fato de Piaget ter escrito muito pouco sobre a Educação. Pode-se afirmar que o foco de estudo de Piaget eram as fases do desenvolvimento, e como o pensamento se estrutura e manifesta.

Baseando-se nesta tese geral, Piaget coloca em ordem cronológica (de desenvolvimento) os passos a serem seguidos no processo de aprendizagem da criança: aquisição de noções físicas (volume, peso, densidade), espaciais e geométricas (coordenadas, ordem, direita etc.) ou lógico-matemáticas (proporção, seriação, número, classificação). Esses elementos originados da Psicologia genética, generalizam a construção do conhecimento, fazendo-a

válida tanto para o desenvolvimento da criança quanto para a construção do conhecimento científico e escolar (MESQUIDA, 2000, p. 45).

As conclusões de Piaget foram tão contundentes que influenciaram não apenas estudos psicológicos sobre a infância, mas toda uma concepção escolar se beneficiou dos seus apontamentos científicos.

Embora as questões relacionadas à pedagogia tenham ocupado um lugar secundário nas pesquisas de Piaget, a sua Psicologia genética e o seu construtivismo serviram de base teórica importante para aqueles que, nas últimas décadas, se preocuparam em refletir sobre a Educação e repensar sua prática pedagógica (MESQUIDA, 2000, p. 68).

É inegável a influência dos estudos de Piaget e de Vygotski no âmbito psicológico e escolar. Porém o teórico russo trazia a questão dos constructos sociais e como esses influenciam a formação dos indivíduos. Além disso, criticou Piaget por não valorizar tanto as interações sociais.

Portanto, a criança manejando os instrumentos e manipulando os signos, em particular, a palavra se torna social, humanizada, passa a interagir e a colaborar, socializando-se. Isso porque a ideia fundamental de Vygotski é a de que para compreender o desenvolvimento psicológico individual, é necessário compreender o sistema de relações sociais no concerto das quais o indivíduo vive, sistema que é o produto de um desenvolvimento secular, o que faz de cada pessoa um indivíduo historicamente situado, herdeiro de uma longa evolução cultural (MESQUIDA, 2000, p. 45).

Logo, as concepções de Piaget e Vygotski são diferentes. O suíço valoriza as fases do desenvolvimento e como o pensamento se estrutura em cada uma delas; e Vygotski afirmava que era a socialização e as relações sociais que proporcionavam um desenvolvimento e uma aprendizagem.

Piaget retoma a função da escola que é a de fornecer ações concretas, não apenas a transmissão de conhecimentos. Ele também ressalta a importância de respeitar o nível, ou fase do desenvolvimento da criança.

Portanto, à escola cabe possibilitar à criança atividades que exijam tanto o raciocínio quanto a ação concreta, eliminando a simples transmissão do conhecimento. Através de atividades apropriadas ao estágio de desenvolvimento da criança, mas em níveis cada vez maiores de dificuldade, a escola oferecerá à criança a oportunidade para que ela utilize o conhecimento até então adquirido para, a partir daí, construir conhecimento novo. (PIAGET *apud* MESQUIDA, 2000, p. 83).

Nesse trecho, Piaget ressalta a importância da ação concreta, como o pragmatismo, assim como Rui Barbosa traduzindo Calkins (1886) defendeu e é um

dos preceitos da Escola Nova: é o agir que ensina o aluno. Por isso, atividades práticas são valorizadas nesse modelo.

Já no Livro *Psicologia na sala de aula*, de Lindgren, (1971), o autor aborda amplamente os temas da Psicologia Educacional, trazendo a questão do uso dos conhecimentos psicológicos pelos professores, como uma ferramenta essencial, para a realização de um trabalho de qualidade.

Lindgren aborda os pontos-chave dessa área da Psicologia, como: a individualidade do aluno, o processo de aprendizagem, a situação de aprendizagem. Posteriormente, descreve o uso de diferentes Psicologias, como a Experimental, a Social, a da Avaliação e a Clínica. Na sequência passa a esmiuçar cada tema fundamental da Psicologia que está presente na sala de aula: comportamento do aluno; crescimento e maturação do aluno; o aluno e sua família; o aluno e seu grupo; concepções psicológicas do processo de aprendizagem; saúde emocional e problemas de comportamento, entre outros aspectos.

Assim, é possível notar que os conhecimentos teóricos oriundos da Psicologia, especialmente a Psicologia Experimental propiciaram não apenas o desenvolvimento de pesquisas no campo teórico e instrumentalizaram a Pedagogia, em suas propostas de reformas educacionais, no sentido de que as descobertas dos conhecimentos psicológicos fundamentaram uma tendência reformadora da área da educação, que exigia mudanças coerentes no cenário educacional, condizentes com as essas descobertas científicas.

Compreendendo as contribuições psicológicas no âmbito internacional, passaremos agora a analisar essas contribuições em âmbito nacional.

### 3 ESCOLA NOVA NO BRASIL

#### 3.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA NO ÂMBITO NACIONAL

Com a intenção de compreender o movimento da EN no Brasil, faz-se necessário analisar os eventos históricos pelos quais passava o país no início da República.

Em 1932, a República estava em suas primeiras décadas. As transformações sociais exigiram profunda reconfiguração da sociedade. A abolição da escravatura, o processo de implantação do regime republicano, assim como o início da urbanização e industrialização em alguns estados, fazem parte do contexto que coloca a escola em questão, pois, nesse período histórico, aparecem novas demandas referentes a ela.

Com a abolição e a república, entramos, porém, no período de mudanças sociais, que a escola teria de acompanhar. O modesto equilíbrio dos períodos monárquicos, obtido em grande parte às custas da lentidão do nosso progresso e do número reduzido de escolas, em que se busca conservar a todo transe os melhores padrões, rompe-se definitivamente, e começamos a expandir o sistema escolar sem maior reflexão nem prudência (TEIXEIRA, 1962, p. 40).

Antes do período republicano, não havia uma preocupação com a democratização do ensino, a escola privilegiava apenas poucos extratos sociais. Anísio Teixeira, no livro *Educação e Mundo Moderno*, de 1969, trata dos vários tipos de elite e sua relação com o processo de industrialização, relacionados com a Educação.

Cada elite estabelece a Educação que melhor se ajuste a sua estratégia para a industrialização. A elite dinástica, visando, acima de tudo, preservar a tradição, oferece Educação apenas, aos poucos, e especialmente, a grupos seletos e destinados a constituir a elite governante (TEIXEIRA, 1977, p. 197).

Esse era o retrato da educação no período pré-republicano. No entanto, com o advento da urbanização e da industrialização, surge a necessidade de escolarização. Era necessário criar um sistema educacional de ensino que preparasse a população, para ter o mínimo de instrução para trabalhar nas fábricas.

Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a

dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes (TEIXEIRA, 1969, p. 40).

As escolas eram escassas e não recebiam apoio do governo, a ideia de criação de Universidades era dificultada pelo governo e as iniciativas em educação dependiam muito da boa vontade dos envolvidos e pouco da intervenção estatal. Não havia uma uniformidade no ensino, que era basicamente elitizado.

A fim de elucidar o papel da educação na República brasileira, primeiramente faz-se necessário compreender mais profundamente a República em si.

No livro *a Formação das Almas* (1990), José Murilo de Carvalho descreve a história da Proclamação da República explicando como esse processo não teve participação popular. Carvalho também situa os interesses dos diferentes grupos envolvidos na Proclamação: os positivistas, os liberais e os jacobinos. O tema principal do livro é não somente a Proclamação em si, mas toda a formação da República, a formação de uma Nação. Nesse contexto, havia de se formar almas para essa República, por meio da manipulação dos símbolos.

Nessa concepção de República, havia a noção de civilidade. No livro *A Escola e a República*, de 1989, Marta M. Chagas de Carvalho aborda o tema da República, destacando o papel da Educação dentro desse contexto histórico.

A escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início deste, a escola foi, entretanto, facultada a poucos. Nos anos 20, a avaliação da República instituída feita por intelectuais que se propõe a pensar o Brasil, a política republicana é acusada de ter relegado ao abandono “milhões de analfabetos de letras e de ofícios” (CARVALHO, 1989, p. 7).

Apesar da realidade excludente no quesito educação, segundo Carvalho, nasce, portanto, um sentimento de entusiasmo em relação à educação, no qual o ingresso à escola faria parte da entrada na civilidade, de acordo com o imaginário republicano.

Este entusiasmo pela Educação condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período. Neste âmbito, o papel da Educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se

autoinvestia como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 1989, p.17).

Além da demanda por escolarização a serviço da industrialização, houve também demanda ideológica e a escola assumiu papel fundamental nesse período. Essa função era transmitir os ideais republicanos e formar uma nação. A escola seria instrumento ideológico a serviço do Estado. Passou a enaltecer a importância da educação nos documentos oficiais, porém a realidade era bem diferente.

O extravasamento das visões de república para o mundo extra elite, ou as tentativas de operar tal extravasamento, [...] não poderia ser feito por meio do discurso inacessível a um público com baixo nível de Educação formal. Ele teria que ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos (CARVALHO, 1990, p. 35).

A fim de compreender mais profundamente essas reformas educacionais pelas quais a jovem República estava por passar, analisaremos, mais profundamente, seus fundamentos filosóficos. Assim como Carvalho aborda em seu livro *Formação das Almas*, as tendências positivistas e liberais eram de grande influência no Brasil desde o final do século XIX, até o início do século XX.

O liberalismo e positivismo foram os movimentos filosóficos que impulsionaram as reformas e a sede de renovação típica da época.

Abordemos, então, o liberalismo. Como toda corrente filosófica ou ideológica, existem múltiplos liberalismos. Definiremos alguns deles nesta dissertação. Trataremos de algumas definições do liberalismo e, principalmente, de sua interface com a educação.

O liberalismo é um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como arma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de ideias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia (CUNHA, 1986, p. 256).

Portanto, o liberalismo está intimamente ligado ao capitalismo e à burguesia. Esses são alguns dos princípios do liberalismo:

a formulação do liberalismo econômico se desdobra em três partes ou princípios. Tem-se, primeiro, o princípio fundamental do liberalismo econômico, denominado por Smith sistema da liberdade natural, o que equivale a dizer sistema da livre concorrência. O segundo princípio decorre do primeiro: se o indivíduo é portador de liberdade perfeita natural, ao Estado incumbe o dever de respeitar essa liberdade, de não intervir nessa ordem natural da economia (SMITH *apud* FERRARO, 2009, p. 318).

Logo, o liberalismo, de viés econômico, defende o livre mercado, o direito à propriedade privada e pouca interferência do Estado nas relações de mercado. Do ponto de vista social, defende que os cidadãos possuem direitos.

O núcleo doutrinal do Estado liberal se encontra nos fundamentos da doutrina do direito natural, para a qual o Estado nasce de um contrato social estabelecido entre homens igualmente livres, com o único intuito da autopreservação e da garantia de seus direitos naturais. Eis os fundamentos do Estado liberal — a garantia das liberdades individuais advindas do estado natural concebida enquanto limites do poder concedido ao Estado. Ou seja, as liberdades individuais são elas próprias os limites do Estado liberal (SANTOS, 2011, p. 122).

Expostas as características básicas do liberalismo, analisaremos em síntese, como foi sua expressão nacional. No Brasil, o liberalismo teve desdobramentos diferentes, principalmente devido às particularidades e diferenças em relação à realidade europeia.

Mesmo antes da Proclamação da República, o liberalismo estava presente no Brasil, apresentando-se de diversas maneiras. Paim (1998) caracteriza o liberalismo doutrinário que seria a vertente mais francesa do liberalismo, que esteve mais presente no Brasil. O autor também aborda o democratismo, que também foi um dos pontos questionados pelos próprios liberais da época.

O livro *O encontro de Joaquim Nabuco com a política: desventuras do liberalismo no Brasil* (2010), de Marco Aurélio Nogueira, aborda a vida e obra de Joaquim Nabuco e como este se posicionou politicamente entre a transição do Império para a República.

O autor descreve o cenário sociopolítico nacional, explicando a extensão do movimento abolicionista e suas implicações. Destaca as características do liberalismo no Brasil, pois apesar de sua influência ser notória, as peculiaridades da época como a Abolição da Escravatura, a ligação do Estado com a Igreja, e a questão do Latifúndio, faziam o liberalismo brasileiro ter características próprias.

Nesse contexto, a figura de Joaquim Nabuco pode parecer controversa. Primeiramente, monarquista, depois passou a colaborar com a República. Segundo Nogueira (2010), as mudanças de posição política de Nabuco estão ligadas às possibilidades presentes no liberalismo. Nabuco nunca deixou de se identificar com essa doutrina, mesmo que passasse de liberal-democrata para liberal-conservador. E essa foi a unidade em sua trajetória política.

O liberalismo encontrou muitos desafios para ser implantado no Brasil, pelas disparidades entre o que a própria filosofia liberal pregava e a realidade socioeconômica brasileira. Uma grande questão foi o sistema representativo, pois, antes mesmo da instauração da República, havia um desejo de diminuir o poder absoluto do Imperador.

O liberalismo pretendia o fracionamento do poder do monarca em nome da diversidade de interesses vigentes na sociedade, partindo da comprovação histórica de que a nobreza ou o funcionalismo burocrático não os representava. Muito pelo contrário: os interesses dos elementos diretamente vinculados à Coroa mais das vezes conflitavam abertamente com os daqueles segmentos da sociedade melhor estruturados (PAIM, 1998, p. 33).

Tanto no período pré-republicano quanto nos primeiros anos da República, o liberalismo não era a única doutrina filosófica a influenciar a política no Brasil. Havia, também, os positivistas e jacobinos.

No governo constituído após a proclamação da República participavam pelo menos três correntes de opinião: os liberais, os positivistas e os militares sem maior formação doutrinária, mas em cujo seio apareceram grupos exaltados, por isto mesmo denominados de jacobinos. Os liberais eram liderados por Rui Barbosa. O chefe do governo, marechal Deodoro, conceituado militar, achava-se distanciado de todo radicalismo, mas não tinha qualquer compromisso com um projeto democrático e nem se pode dizer que existisse tal, em seu delineamento global, salvo no que respeita à necessidade de restringir-se o período de exceção, dotando o país de nova Constituição (PAIM, 1998, p. 34).

A Constituição de 1891 deu maiores poderes políticos aos liberais. A contradição, no entanto, era que o regime era autoritário, e não democrático como pregava o liberalismo clássico.

A Constituição de 1891 deu aos liberais um instrumento aglutinador, permitindo-lhes elaborar o que Nelson Saldanha denominou de pensamento político oficial. Assim, pelo menos ao longo das três primeiras décadas republicanas, o liberalismo corresponde à doutrina política oficial. Mas a prática do regime era francamente autoritária (PAIM, 1998, p. 40).

Outra contradição do liberalismo no Brasil, que se relaciona à dificuldade de implantação de um regime democrático, é a questão da representatividade.

Como se sabe, o sistema representativo do século XIX não era democrático, desde que o direito de fazer-se representar estava virtualmente circunscrito à classe proprietária rural. As reformas destinadas a ampliar o direito de voto começam na Inglaterra em 1832, beneficiando inicialmente outras camadas proprietárias, em especial urbanas, prolongando-se ao longo do século.

Somente em 1884 constituem-se distritos eleitorais de peso equiparável e têm lugar a ampliação do corpo eleitoral mediante a eliminação da discriminação originada pela renda (permaneciam as restrições em relação às mulheres, aos analfabetos etc.). A elite imperial brasileira cuidaria de acompanhar este processo, sobretudo através da liberalização do censo nas cidades (PAIM, 1998, p. 84).

A Velha República, como foi chamado o período de 1889 até 1930, foi marcada pela influência da doutrina do liberalismo, encontrou dificuldades de adaptação e contradições, porém era o grande poder político da época.

A influência do liberalismo foi tamanha que, certamente, influenciou a relação política a respeito do papel da instrução na sociedade.

Antes de apresentar a plataforma reformista dos liberais, avançam duas premissas: I) a reforma social não pode ser meramente econômica, embora o fator econômico possa ser considerado como o mais importante no atual momento histórico de evolução da humanidade. É inegável que o desenvolvimento intelectual seja parte do enriquecimento e que o desenvolvimento moral pela Educação aumente a solidariedade, contribuindo assim para a melhoria das condições patrimoniais do povo; e II) os reformadores não devem voltar sua atenção exclusivamente para os operários. As providências que objetivem beneficiá-los, unilateralmente, podem redundar em agravamento das dificuldades para outras classes igualmente menos favorecidas, como o reconhecem diversos estudiosos (PAIM, 1998, p. 70).

Nesse ponto é possível estabelecer a relação entre liberalismo e educação. Passa a ser de grande importância o papel da instrução, pois o liberalismo não propunha, apenas, uma reforma econômica, mas também uma reforma social e o instrumento para fazer isso era a instrução, que melhoraria as condições econômicas do povo.

Essa era a proposta em teoria. Se os interesses liberais realmente realizaram suas expectativas é outra questão. Ferraro (2009) propõe a seguinte reflexão: “um país agrário, latifundiário, que, até quase o final do Império, teimosamente ainda se mantinha escravocrata, dificilmente poderia ter ido além de Mandeville em assunto de Educação” (FERRARO, 2009, p. 75).

Mandeville possuía uma visão sobre a instrução do povo e essa visão foi analisada na obra de Ferraro. Mandeville afirmava que o povo trabalhador não necessitava de formação escolar, pois isso influenciaria a execução de seu trabalho, “onde a subsistência do povo não depende delas, tais artes são muito prejudiciais para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua tarefa diária” (MANDEVILLE *apud* FERRARO, 1975, p. 312).

Apesar de todas as contradições da implantação do liberalismo no Brasil, a Educação ainda era, pelo menos em teoria, considerada um direito natural do cidadão, ou seja, direito social. Esses direitos estavam pautados no princípio da igualdade.

No trabalho de Alceu Ravello Ferraro (2009), *Liberalismos e Educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville*, o autor faz um paralelo entre três autores liberais e suas concepções sobre Educação. Ele analisa Bernard Mandeville (1676–1733), que afirma que o povo deve permanecer ignorante; analisa também Adam Smith (1723-1790), que afirma que o povo deve receber, sim, alguma instrução, mas somente a necessária e, finalmente, Marquês de Condorcet (1743-1794) afirma que a Educação é um direito de todos e que a evolução da sociedade depende do acesso à Educação. Ferraro (2009) afirma que a diferença de Condorcet para os demais é que este baseia a importância da Educação no Princípio da Igualdade.

Tanto o pensamento de Mandeville como o de Adam Smith estão embasados radicalmente no princípio burguês da liberdade. O pensamento de Condorcet se assenta sobre o princípio, também burguês-revolucionário, da igualdade. Isso faz muita diferença. A luta pelo direito à Educação, assim como pelos demais direitos sociais, andou sempre fortemente apoiada no princípio da igualdade. Essa concepção igualitária aparece com clareza, em toda a radicalidade e extensão possíveis dentro do horizonte do projeto burguês na obra mais conhecida do autor, intitulada *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, escrita em 1793, meses antes de sua prisão, e publicada no mesmo ano, meses depois de sua morte (FERRARO, 2009, p. 318).

Esse conceito de igualdade foi fundamental para a PEN. A ideia de igualdade era o que pautava a luta dos reformistas pela democratização da Educação, assim como a valorização da escola pública.

Condorcet foi bastante enfático em relação à importância da instrução. Ele afirmava que era o meio como os cidadãos poderiam garantir os seus direitos.

A sociedade deve ao povo uma instrução pública. E deve-a: 1º. Como um meio de tornar real a igualdade dos direitos. [...] 2º. Para diminuir a desigualdade que nasce da diferença de sentimentos morais. [...] 3º. Para aumentar na sociedade a massa de luzes úteis (CONDORCET *apud* FERRARO, 1791, p. 18).

Não haveria, portanto, garantia do direito da igualdade sem a garantia do acesso à educação para todos.

A conquista da igualdade, portanto, passa necessariamente pela igualdade de instrução. Em Condorcet, o princípio da igualdade aplica-se a todo o povo, incluídas explicitamente também as mulheres (FERRARO, 2009, p. 320).

A ideia de Educação para todos, abordada por Condorcet, facilitou a difusão da ideia da educação ou instrução como um direito. Mesmo defendendo a educação como um direito do povo, dentro da ideologia liberal, ocorreram muitos embates sobre como exatamente colocar em prática esse ideal.

A ideologia liberal exalta a Educação como forma de resolver o problema do trabalhador, como possibilidade do exercício da cidadania. No entanto, a responsabilidade pela manutenção dos sistemas educacionais sempre foi motivo de controvérsias. O embate público e privado na Educação sempre se fez presente (SILVA e PERES, 2006, p. 3).

A ideia de preparação para o mercado de trabalho também surgiu com base nos ideais liberais, defendendo que a instrução deveria ter uma função para a classe trabalhadora e, no caso, era desenvolver uma profissão. De acordo com Condorcet, essas eram as funções da instrução:

1º Ensinar a cada um, segundo o nível de sua capacidade e a duração do tempo de que dispõe, aquilo que é bom que todos os homens conheçam, qualquer que seja a sua profissão e o seu gosto; 2º Assegurar um meio de conhecer as potencialidades particulares de cada pessoa, a fim de poder tirar daí vantagem geral; 3º Preparar os alunos para os conhecimentos exigidos pela profissão a que se destinem (CONDORCET *apud* FERRARO, 1791, p. 20-28).

Portanto, para assegurar a reforma social, proposta pelo liberalismo à instrução ou educação, passa a ter novas características:

o que se propõe é uma instrução nacional, universal, pública, que se constitui num dever do Estado, assentada sobre o princípio da igualdade e voltada para o estabelecimento de uma igualdade de fato entre os cidadãos, oferecida a todos os indivíduos da espécie humana, o que deve ser entendido como uma Educação livre de qualquer tipo de discriminação — de religião, de sexo, de cor ou outra (CONDORCET *apud* FERRARO, 2009, p. 320).

E, assim, pudemos estabelecer aproximações entre o liberalismo no Brasil e a educação. Agora passaremos ao positivismo.

O positivismo é uma corrente filosófica que preconiza a racionalidade e objetividade, em detrimento da metafísica. Augusto Comte, considerado o “pai” do positivismo, lançou a obra “*Curso de Filosofia Positiva*”, entre 1830 e 1842, que postula os fundamentos dessa linha filosófica.

Sinteticamente podemos apontar como principais características do pensamento de Augusto Comte: a) a Lei dos três estados que consiste na passagem evolutiva do conhecimento humano universal por três estágios

distintos; o Teológico, o Metafísico e o Positivo. b) os atributos do conhecimento positivo que são a realidade, a utilidade, a certeza, a precisão, a organização e a relatividade. c) uma classificação das ciências que parte dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos (a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia e a sociologia). d) a reforma da sociedade que deveria ser primeiramente intelectual, posteriormente moral e por fim política. É nessa reforma que Comte inclui a Religião da Humanidade formulada no Catecismo Positivista (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Outro ponto importante que caracteriza o positivismo é a neutralidade da ciência. De acordo com Comte, a ciência positiva não deve se ocupar de descobrir a causa dos fenômenos, e apenas analisá-los de maneira racional, por meio da observação dos fatos, a fim de encontrar leis universais. Sendo o estado positivo o mais evoluído, refletir sobre as causas era desnecessário.

Quanto a determinar o que são nelas próprias essa atração e essa gravidade, quais são suas causas são questões que consideramos insolúveis, não pertencendo mais ao domínio da filosofia positiva, e que abandonamos com razão à imaginação dos teólogos ou à sutileza dos metafísicos (COMTE, 1988, p. 7).

Logo, a observação e os fatos mensuráveis eram valorizados pela ciência positiva. A razão e a técnica assumiram um papel de extrema importância, pois, de acordo com os positivistas, esse era o único caminho para o desenvolvimento da sociedade.

Racionalização significa, em primeiro lugar, — a ampliação das esferas sociais, que ficam submetidas aos critérios da decisão racional. A isto corresponde a industrialização do trabalho social com a consequência de que os critérios da ação instrumental penetram também noutros âmbitos da vida (urbanização das formas de existência, tecnificação do tráfego e da comunicação). Em ambos os casos, trata-se da implantação do tipo de ação racional dirigida a fins: aqui, trata-se da organização dos meios e, além, da escolha entre alternativas. Por fim, a planificação pode conceber-se como uma ação racional dirigida a fins de segundo grau: visa a instauração, melhoria ou ampliação dos próprios sistemas de ação racional e dirigida a fins. A 'racionalização' progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Na medida em que a técnica e a ciência pervadem as esferas institucionais da sociedade e transformam assim as próprias instituições, desmoronam-se as antigas legitimizações (HABERMAS, 2014, p. 45).

Dessa maneira, a razão e a técnica eram os meios positivistas para o desenvolvimento da sociedade. Em outras palavras, o que buscava, então, o Positivismo? Não era, apenas, a valorização da Razão humana. De acordo com Oliveira (2009),

o objetivo maior do positivismo pretendido inicialmente por Augusto Comte e posteriormente por seus seguidores era promover uma reforma intelectual da sociedade, a reforma positiva do modo de pensar uma vez que a filosofia positiva era a única capaz de responder às exigências que o saber científico impunha à sociedade como um todo (OLIVEIRA, 2009, p. 07).

Para concretizar a reforma intelectual da sociedade, de acordo com Michael Löwy (2003), o Positivismo possui três fundamentos:

a sua hipótese fundamental é de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, tal como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol.[...] essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural (LÖWY, 2003, p. 39).

Com base nessa hipótese fundamental, é possível encontrar três conclusões epistemológicas, segundo Löwy (2003). Primeiramente, os métodos e procedimentos usados a fim de conhecer o funcionamento de uma sociedade são exatamente os mesmos utilizados para conhecer a natureza. Em segundo lugar, a sociedade é regida por leis naturais, assim deve ser a ciência que a estuda. Em terceiro, da mesma forma que as ciências da natureza são objetivas, as ciências sociais também devem funcionar com a mesma objetividade científica. “Isto é, o cientista social deve estudar a sociedade com o mesmo espírito objetivo, neutro, livre de juízo de valor, livre de quaisquer ideologias ou visões de mundo, exatamente da mesma maneira que o físico, o químico, o astrônomo etc.” (LÖWY, 2003. p. 39).

A concepção positivista afirma que um cientista não pode se influenciar por classes sociais, posições políticas, valores morais, ou nada de caráter social ou subjetivo, pois uma das grandes premissas positivistas é a neutralidade da ciência.

Analisaremos o positivismo e sua relação com a Educação como um dos ideais que promoveram as reformas educacionais no país.

O Positivismo foi bastante difundido no Brasil, em diversas áreas. No entanto é notada sua influência no processo de Proclamação da República do Brasil. O autor José Murilo de Carvalho (1990) tece um rico panorama sobre esse assunto em seu livro *A formação das Almas*, abordando-o entre outras influências que colaboraram esse processo.

O lema Positivista está marcado na Bandeira Nacional até os dias de hoje, deixando evidente sua forte influência.

A República teve sua origem, portanto, marcada por forte influência do Positivismo, e essa influência também chegou à Educação. Os ideais positivistas propunham a laicidade da Educação, a gratuidade, a liberdade e a democratização do ensino. Esses preceitos também eram os mesmos da doutrina liberal.

A influência do positivismo no Brasil teve o seu momento, efêmero é certo, mas sugestivo e fecundo, como costumam ser os momentos de ruptura. Às ideias de Augusto Comte são devidos os progressos de uma concepção mais objetiva, mais 'científica' da própria filosofia. O positivismo abriu novas perspectivas ao nosso pensamento e criou, em muitas inteligências, outros e novos hábitos mentais. Enquanto outras doutrinas se nos afiguram não haverem passado de tenros jogos intelectuais, de ornamento erudito de elites curiosas, do positivismo nos fica a impressão que ele penetrou mais fundo, que não foi diversão ou ornamento (LINS, 1964, p. 249).

Analisando-se, portanto, a influência positivista no movimento de EN no Brasil, é possível perceber que o próprio intuito de conferir um caráter científico à Educação, como abordado anteriormente, pode ser considerado uma influência positivista.

Outra influência positivista que pode ser observada na educação é a valorização da ciência como a chave para o desenvolvimento. Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto (1932), afirma a importância do desenvolvimento da ciência:

a generalização do novo método de conhecimento humano (o da ciência) ao campo da política, da moral e da organização social em geral será a grande tarefa das próximas décadas. John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que lhes há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos [...] Dewey, cujo centenário de nascimento se celebra, continua a ser um simples precursor (TEIXEIRA, 1960, p. 11).

Por isso se fazia necessário conferir à Educação o grau de ciência, pois, além de maior credibilidade, esse conceito estava ligado ao ideal positivista de que a ciência traria o desenvolvimento social e o crescimento econômico.

Situados no contexto histórico brasileiro, desde a Proclamação da República até a década de 1930, percebendo a influência tanto do liberalismo quanto do positivismo no cenário educacional, cabe agora delimitar o conceito de EN e suas características nacionais.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

Forjado por influências liberais e positivistas, o movimento da EN defendia a importância da educação, pois afirmava que, por meio dela, as transformações sociais seriam possíveis

No Brasil, esse movimento chegou com Rui Barbosa e, na década de 1930, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932). Os reformistas queriam assimilar, dentro do cenário da educação brasileira, os conceitos da EN trazidos pelas influências europeias e americanas. Sobre o movimento e reforma educacional que teve Rui Barbosa como autor importante, dentre outros autores, Ribeiro afirma:

no movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova, veremos, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da Educação. O escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na Educação e desta na reconstrução nacional. (RIBEIRO,1993).

Nagle (1976) define dois estágios da penetração da EN no Brasil. O primeiro período corresponderia ao do fim do período do Império até o início do século XX.

Numa visão histórica panorâmica, pode-se estabelecer duas grandes fases dessa penetração no caso brasileiro. A primeira vai dos fins do período imperial até o final da segunda década deste século. Nela não se encontram nem a apresentação sistemática e ampla das ideias escolanovistas, nem a criação de instituições escolares que possam denunciar o aparecimento da nova modalidade de compreensão de escolarização. (NAGLE, 1976, p. 239)

Já o segundo período refere-se às primeiras reformas educacionais que realmente aconteceram.

A segunda fase de um histórico do escolanovismo no Brasil compreende a década de vinte. A primeira fase é preparatória, a segunda é de difusão e das realizações. Nesta se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à “nova pedagogia”. Ao mesmo tempo em que difundem as novas ideias e aparece a nova literatura, se processa a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública: na década dos vinte tenta-se, pela primeira vez, realizar novo modo de estruturação das instituições escolares (NAGLE, 1976, p. 239).

Ainda a respeito da década de 1920, nesse período, os governos estaduais promoveram reformas escolares, que colocaram em pauta a formação dos professores, pela atenção dada às Escolas Normais, estabelecendo algumas diretrizes.

O movimento de reformas escolares que se empreenderam em 1928, no Distrito Federal e de cujas diretrizes e realizações nos fornecem completa informação de várias obras e documentos, não pode ser estudado isoladamente, mas no complexo de suas causas, ligações e consequências e, portanto, como um dos 'aspectos' e uma das fases do processo revolucionário que se desenvolvia no país, desde 1922, e que devia desfechar na revolução de 30 (AZEVEDO, 1976, p. 166).

A década de 1920, marcada por essas reformas educacionais, refletiu não somente a grande influência dos ideais renovadores positivistas e liberais, como já citado, mas também era um enfrentamento de um grave problema da realidade brasileira: a enorme disparidade no acesso à educação.

Segundo Teixeira (1935), em 1927, no Distrito Federal, a população infantil total era de 114.394 crianças, 66.804 estavam matriculadas nas escolas elementares diurnas, ou 58,39% da população em idade escolar. Em 1934 (quase ao final da sua gestão), havia população infantil de 142.392 crianças; 110.068 eram alunos matriculados nas escolas elementares diurnas, ou 77,29% da população em idade escolar. Ou seja, houve crescimento no valor percentual de 18,9% nas matrículas da população em idade escolar, graças, inclusive, ao processo de industrialização que se instalava no Brasil em alguns estados, principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo.

Lourenço Filho aborda a questão do grande dualismo em relação ao acesso à educação no Brasil; a minoria era alfabetizada nesse período, ao passo que a grande maioria da população era analfabeta.

As observações então realizadas expressam uma visão dualista da sociedade brasileira: o país é caracterizado como uma nação dividida, em que 20% da população são constituídos de cidadãos educados vivendo em cidades grandes e áreas litorâneas, e os 80% restantes formados por trabalhadores analfabetos. Segundo o educador, as elites, apesar de alfabetizadas, não estavam se adaptando ao seu meio ambiente. Pelo contrário, sua Educação verbalista e bacharelesca não as preparava para os problemas reais do país. Predominantemente branca, essa elite dominava a máquina política usando os métodos tradicionais de patriarcado clientelista, que não contribuíam para o progresso econômico brasileiro. Por outro lado, os trabalhadores, embora adaptados ao seu ambiente e constituindo a força econômica da nação, eram desinformados. A distância cultural em relação aos centros modernizados levava-os a se tornarem fatalistas, místicos e a

seguirem líderes messiânicos como padre Cícero (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 32).

Os renovadores, então, debruçaram-se sobre essa questão: a democratização do ensino. A luta contra a chamada Pedagogia Tradicional, o questionamento do tipo de educação oferecida e o desejo de reforma eram características dessa década.

A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes. [...] O cerco das velhas instituições escolares vai sendo cada vez mais apertado. Abalou-se a rotina; desacreditaram-se os velhos princípios; desintegraram-se sistemas rígidos; despertaram-se vocações; rasgaram-se novas perspectivas e se impuseram normas modernas de Educação (AZEVEDO, 1976, p. 48).

A necessidade de uma escola regular é uma ideia que, além de dizer respeito à sociedade brasileira da época, também era um dos requisitos fundamentais para as reformas sociais propostas pelos ideais já previamente citados.

[...] com as Revoluções Políticas inglesa, americana e francesa, a necessidade da escola para todos foi proclamada como essencial à participação dos homens em uma sociedade governada democraticamente. Quer dizer, somente há 150 ou, no máximo, 200 anos, é que se pode admitir a necessidade da escola regular para todos. Tal Educação seria ministrada numa escola primária comum, destinada a ensinar a ler, escrever e contar e dar rudimentos de formação cívica. A primeira escola primária das nossas democracias tinha esse objetivo. Além dessa formação comum, certo grupo de cidadãos seria formado para as profissões liberais, para o magistério e para a pesquisa, e para a política, constituindo o grupo assim superiormente educado, a elite governante do País (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

Embalados pelos sentimentos de renovação e otimismo pedagógico e com a preocupação de universalização da educação no Brasil, assim como um questionamento à Pedagogia Tradicional, em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um marco histórico que ilustra a luta pela democratização do ensino do país.

No manifesto dos pioneiros da Educação nova, apresentado ao povo e ao governo e publicado em 1932, no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a assinatura de numerosos professores, lançaram-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a Educação, como a vida, 'às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio'. A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da Educação popular, urbana e

rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário, do técnico e profissional, a criação de universidades e institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica constituíram alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à Educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e seus meios de ação (AZEVEDO, 1976, p. 175).

O princípio de democratização é um dos fundamentos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. No ano de 1932, quando o documento foi publicado, assinado por diversos profissionais, que defendiam, além da democratização, a universalização, a laicidade e a gratuidade da educação pública.

Em linhas gerais, o Manifesto propunha uma reforma do sistema da educação nacional, garantindo, assim, o acesso e a qualidade da Educação Pública.

Uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a Educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático de ensino por um conceito dinâmico, fazendo apelo, dos Jardins de Infância à Universidade, não à receptividade, mas a atividade criadora do aluno (AZEVEDO, 1932, p. 99).

Ele também redefine as concepções de educação, aprendizagem e aluno, assim como define quais elementos da EN se propõe para aplicar à realidade brasileira.

Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (AZEVEDO, 1932, p. 70).

Os conceitos de atividade, a importância do trabalho que delimitamos anteriormente, aparecem descritos no Manifesto, valorizando a atividade criadora do aluno e as metodologias que incentivem o seu desenvolvimento:

a Escola Nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua Educação e preparando-o, com o trabalho em grupo e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso espiritual e material da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (AZEVEDO, 1932, p. 71).

Logo, o tipo de educação descrito no Manifesto propunha o desenvolvimento social e intelectual do aluno para que este pudesse fazer parte do progresso espiritual

e material da sociedade. Em outras palavras, a EN instrumentalizaria o homem a fazer parte da nova sociedade e o prepararia para usufruir de suas vantagens.

O Manifesto influenciou mudanças nas políticas públicas, pois a Constituição de 1934 traz consigo os ideais presentes no documento de 1932, principalmente a tendência de reorganização da educação nacional.

[...] A seguir, a Constituição de 16 de julho de 1934, fazia o país entrar numa política nacional de Educação de conformidade com os postulados e as aspirações vitoriosas na Conferência de Niterói, em 1932, e no Manifesto dos Pioneiros, pela reconstrução educacional do Brasil. Os sistemas escolares estaduais, segundo essa nova política escolar que a Constituição adotou, não seriam senão variedades sobre o fundo comum de uma espécie: sob todas as dissemelhanças de estrutura e de ensino, nesses sistemas variáveis com as condições regionais, deveria perceber-se não somente 'uma tonalidade fundamental', mas a unidade política expressa nas diretrizes estabelecidas pela União. As próprias tendências de organização racional, sobre base de inquéritos e dados estatísticos, e de seleções por meio de medidas objetivas, (art. 150, letra e), — uma das mais claras aspirações da campanha de renovação educacional, — foram consagradas em disposições da Constituição de 1934, que se manteve, em quase todos os seus artigos, na órbita de influência dos indicadores do movimento de reformas da Educação brasileira (AZEVEDO, 1976, p. 190).

Como já visto anteriormente, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi documento publicado em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. Segundo Romanelli (1978, p. 145), “[o documento] inicia-se estabelecendo uma relação dialética que deve existir entre educação e desenvolvimento, colocando aquela, porém, numa situação de primazia no que diz respeito aos problemas nacionais.”

Segundo Azevedo, o Manifesto aborda a relação entre o investimento na educação e o desenvolvimento de uma sociedade em geral, frisando a importância de reformas educacionais para a melhoria da sociedade como um todo.

Também aborda a questão das reformas que aconteceram nos primeiros anos do período republicano serem parciais e arbitrárias. É tratada a questão da desorganização do aparelho escolar, sobre como a falta de definição dos fins da educação e carência de um método científico na educação, principalmente sobre a falta de unidade em relação às reformas educacionais.

O Manifesto aborda a importância de se ter conhecimento da cultural geral, para que haja visão mais ampla do contexto educacional. Um ponto de grande importância é a valorização da utilização de um método científico.

A PEN, abordada nesse documento, traz a questão de todas as propostas citadas servirem de propósito para profunda transformação nos aparelhos educacionais.

O documento discute as finalidades da educação, estabelecendo os objetivos da EN.

A Educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de Educação (AZEVEDO, 1958, p.7).

A questão do acesso à educação como um direito do cidadão, e essa garantia ser um dever do Estado, é amplamente abordada nesse Manifesto.

A questão da escola única também é abordada, é proposto um sistema de educação do Brasil que seja único, fundado em quatro princípios básicos: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação dos sexos.

Além dos temas já citados, o documento também trata da formação dos professores, da descentralização do ensino, da formação de segundo grau e até mesmo da questão do acesso à Universidade.

Existem muitos estudos que discutem o Manifesto dos Pioneiros, dentre eles há o livro *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*, organizado por Xavier, (2004). Nesse livro há abordagens diversas em relação ao Manifesto.

No capítulo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um divisor de águas na história da Educação brasileira*, Xavier (2004) aborda a importância simbólica desse documento, assim como seu legado. "Sua força simbólica foi permanentemente (re)atualizada pelas leituras realizadas nos períodos posteriores ao ano de sua publicação, como estamos vendo na presente ocasião." (XAVIER, 2004, p. 24).

É abordada a atualidade do documento, e como, ainda hoje, este é uma referência. "Atualmente, costuma-se utilizar o Manifesto como um texto que permite exemplificar as posições ideológicas dos reformadores da década de 1930, tanto para revalorizá-los como para criticá-los" (XAVIER, 2004, p. 25).

Nesse capítulo, Xavier pontua os diversos usos do Manifesto dos Pioneiros: estratégia política, estratégia simbólica, plano de segundas intenções, como projeto político-pedagógico, plano de reconstrução nacional e divisor de águas. Ao final do

capítulo, a autora discute seus desdobramentos e sua ambiguidade. Ressalta que, até os dias de hoje, muitos de seus princípios não foram cumpridos.

No capítulo *Legado e Legatários: questões sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Warde (2004) traz vários questionamentos acerca do Manifesto. Questiona quem não foram os signatários e as implicações políticas dessas decisões. Questiona, também, o real efeito que esse documento atingiu em relação aos seus destinatários: o governo e o povo.

Os seus destinatários explícitos, governo e povo, não dão mostras de conhecer a pauta nele contida; no que tange às políticas oficiais em curso, se é descabido afirmar que elas negam milimetricamente as teses dos pioneiros ao povo, em contrapartida não se pode afirmar que em sua consciência, as afirmam. Quanto ao povo, tal como nos idos de 1932, continua entre um abstrato cuja existência é postulada pelos discursos que, ao instituí-lo, falam em seu nome (WARDE, 2004, p.229).

A autora concluiu que, em realidade, seus dois destinatários não colherem muitos frutos de suas propostas. E, ainda, pontua que o Manifesto dividiu a educação brasileira entre o novo e o velho.

O Manifesto de 1932 é uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade: o de dividir a Educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e velho, como todas as demais dimensões da vida nacional, tendo como base o diagnóstico de que o novo não emergia em sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e negava à morte, embora já estivesse condenado em outros países e tendo o velho já dado provas no Brasil de que sua sobrevivência só trazia malefícios e atraso (WARDE, 2004, p.229).

A autora aborda as implicações políticas, como quem foram os escolhidos ou aqueles que aceitaram assinar o Manifesto, também aborda a questão de forças contrárias que compunham o movimento.

[...] o Manifesto é a expressão de uma composição mais heterogênea de forças; as diferenças estão marcadas no campo dos defensores da escola pública, cujas lideranças denominadas liberais não têm interesse que sua bandeira se transfira de mãos (WARDE, 2004, p.238).

A autora concluiu afirmando que é necessário desmistificar esse Manifesto e chama atenção para acontecimentos após 1932, relativos à unidade do movimento.

Já no capítulo *Anísio Teixeira e a Escola Nova*, Ana Waleska P. Mendonça (2004) traz a importância de Anísio Teixeira para a PEN. No início do texto, a autora

traz uma citação de Teixeira, explicando porque o nome do movimento é EN e não Escola Progressista.

A designação 'Escola Nova', necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não 'escola progressista', como já vem sendo chamada, nos Estados Unidos? E progressista, por quê? Porque se destina a ser escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de 'Escola Nova' não é mais do que a escola transformada, como se transformam todas as instituições humanas, à medida que lhe podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam (TEIXEIRA apud MENDONÇA, 2004, p. 243).

A autora reforça a ideia presente no Manifesto e defendida por Teixeira sobre uma transformação radical da escola. “[...]Introduzindo-se em cada escola o hábito da mudança, o espírito progressista, característico do homem e das sociedades contemporâneas.” (MENDONÇA, 2004, p. 245).

Presente no capítulo também está uma grande bandeira defendida por Teixeira e pelos reformadores: a importância da escola pública.

A 'casa do povo' seria necessariamente a escola pública, para Anísio Teixeira, “o instrumento específico da ideia democrática”, a máquina que prepara as democracias. [...] a nova escola pública, a escola renovada, rica e eficiente, que seria preciso construir. (MENDONÇA, 2004, p. 248).

Outro ponto abordado nesse capítulo é a diferenciação do ensino no que tange às diferentes classes sociais. Existia um ensino para os trabalhadores e outro completamente diferente para as elites.

[...] o Brasil mantinha um dualismo essencial em suas iniciativas educacionais. Havia uma Educação para o povo, que era, ao que parecia, uma Educação para o trabalho, e uma Educação para a elite, que seria Educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo (MENDONÇA, 2004, p. 252).

No livro *Molde Nacional e Forma Cívica* (1998), Marta Maria Chagas de Carvalho aborda a questão do Novo na Educação, no contexto de 1920. Nesse livro a autora aborda os resultados encontrados em uma pesquisa nos arquivos da Associação Brasileira de Educação, do Rio de Janeiro. A partir dos temas mais abordados, Carvalho problematiza as acepções educacionais da época. O livro é

dividido em cinco capítulos e, no primeiro, a autora trata do tema da Renovação Escolar, bastante comum à PEN.

A autora ressalta o “Novo” definido por Fernando de Azevedo, característica fundamental da tendência renovadora, como:

1- permeabilização do país dos valores culturais da Europa e dos Estados Unidos do pós-guerra [...]; 2- a adaptação do sistema escolar às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial e de franca evolução para uma democracia social e econômica [...]; 3- unificação do sistema Educação em nível nacional por uma política traçada pelas elites governantes. (CARVALHO, 1998, p. 23)

A forte tendência renovadora da educação brasileira teve sua origem em valores internacionais e que buscava ajustar o sistema educacional de acordo com as demandas de políticas sociais tanto nacionais quanto internacionais.

Carvalho analisa a questão da oposição entre o Tradicionalistas e os Renovadores, representantes do Novo, no âmbito educacional das décadas de 1920 e 1930, inferindo se, de fato, houve uma diferença tão acentuada entre essas duas vertentes. A autora afirma que as duas vertentes pertenciam ao mesmo campo de debates e, por isso, as semelhanças eram mais importantes que as diferenças.

A autora também aponta a oposição entre o velho o novo, delimitada por Fernando de Azevedo, afirmando que essa oposição causou despolitização do meio educacional brasileiro, mas que esse fato deixou a ABE (Associação Brasileira de Educação) numa posição de fundamental importância: reunir estudiosos, aglutinar os esforços dos educadores, difundir as ideias europeias e norte-americanas, congregar os educadores no Rio de Janeiro.

Elucidados alguns pontos em relação ao Manifesto do Pioneiros que balizava as reformas educacionais no âmbito nacional, podemos analisar as vertentes da EN no Brasil.

Os ideais presentes no Manifesto representavam uma das vertentes da PEN no Brasil, vertente denominada de renovadores que pregavam a defesa de uma educação laica, gratuita, obrigatória e única. Porém, havia outra vertente. Não foi defendida por todos os reformadores. Discorreremos sobre essas duas vertentes do movimento da EN no Brasil: a vertente católica e a liberal.

A vertente católica pregava a reforma educacional, mas com algumas ressalvas. A principal delas, e tema de várias discussões, foi a laicidade. Os católicos acreditavam que o ensino religioso deveria, certamente, continuar nas escolas.

Para os católicos, a solução estava na presença dos preceitos cristãos na escola, o que manteria, segundo eles, a moralidade da sociedade. Cury (1978, p. 37) afirma: “como já acentuamos, a solução católica, ou seja, a solução da crise, vista pelo grupo católico, é, no seu sentido mais amplo, a restauração de tudo em Cristo, já que a origem de todos os males foi o esquecimento de Deus.”

Os católicos ligaram o próprio conceito de Educação ao da moralidade, o controle dos instintos, por exemplo. E essa educação permitiria ao homem uma vida em sociedade.

Pode-se dizer, resumindo os pontos principais do conceito de Educação aceito pelo grupo (que posteriormente tentaremos explicitar) que ela é a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual, através do uso ordenado das faculdades no domínio das paixões, na formação dos espíritos, através de hábitos salutares e da preparação do espírito para o mundo da graça, sob influxo regulador da lei eterna, tornando o homem apto a viver na sociedade (CURY, 1986, p. 55).

Os educadores católicos lutariam contra a tendência de o ensino laico ser adotado no Brasil, pois, segundo eles, era de extrema importância manter o ensino religioso nas escolas, pois disso dependia a formação moral dos alunos e conseqüentemente, da sociedade.

A outra vertente, chamada dos reformadores, ou liberais defendiam as ideias expressas no Manifesto dos Pioneiros: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, como já visto anteriormente. Outra característica importante era compreender as novas demandas da educação, resultantes de uma sociedade em transformação.

O grupo dos reformadores entende que as novas formas políticas, as novas formas de vida em sociedade, a guerra mundial, o processo das ciências biológicas e psicológicas e um avanço científico-tecnológico determinaram uma nova mentalidade educacional. Isto significa que a Educação e seus ideais não se regulam por valores absolutos. Essas variam de acordo com a estrutura da sociedade e dela tiram sua vitalidade (CURY, 1986, p. 69).

Considerando-se as necessidades educacionais da época, os reformadores passaram, portanto, a defender a democratização da educação, pois a educação, naquele período histórico, era muito elitizada. Segundo Cury: “a estrutura da nação

ligou-se mais às funções liberais que às profissionais, separando mais e mais as classes ricas das pobres” (1986, p. 44).

Valoriza-se, portanto, a escola e a democratização da educação, como forma de mudança social. Promovendo o acesso à Educação às mais variadas classes sociais, e instrumentalizando-as com os saberes transmitidos pela escola, essa instituição promoveria, assim, impactos na sociedade.

Mais grave que tudo, foi a ausência de um aparelho cultural capaz de determinar uma consciência mais nítida da realidade brasileira e habilitar as novas gerações a enfrentar os problemas e resolvê-los numa época em que a ciência faz parte de toda a civilização e dos negócios públicos (CURY, 1986, p. 71).

Logo, seria a função da educação habilitar as novas gerações a lidar com problemas, de toda ordem, e a ciência seria o meio para lidar com esses problemas. O papel dado pelos reformadores à ciência era de grande destaque. Segundo eles, somente por meio de métodos científicos o homem poderia alcançar o verdadeiro desenvolvimento.

Portanto, para alcançar o desenvolvimento, por meio da valorização da ciência, a escola era o ponto principal das transformações. Mudanças que seriam, finalmente, de cunho social.

Para os escolanovistas brasileiros, o local privilegiado da Educação é a escola. Como ‘instituição social que deve se enquadrar no sistema social geral’, na expressão de F. Azevedo, não basta a renovação interior da escola, em sua organização, métodos, conformando o ensino com as leis de desenvolvimento do homem. Mais do que isto, a escola necessita tomar consciência profunda de sua tarefa social e nacional. Como tal deve se reaparelhar, a fim de ser uma força preponderante na obra de reforma social (CURY, 1986, p. 81).

Partindo-se do conceito liberal de democratização do ensino, também surge a ideia de coeducação dos sexos. Essa ideia afirma que homens e mulheres, em pé de igualdade, deverão receber juntos a mesma educação.

O sentido democrático das oportunidades, a escola como centro de vivência comunitária que expresse vida própria, não poderia colocar o homem e mulher em regime de separação entre si. Por isso o princípio de coeducação acentua que ambos estão em pé de igualdade entre si e frente às oportunidades sociais. E torna mais econômica a organização da escola (CURY, 1986, p. 95).

Vale reforçar que a ciência é a base dos argumentos dos reformistas, e, por meio dela, será possível pavimentar as mudanças sociais defendidas pelo Manifesto. A Ciência é método científico que se opõe aos princípios religiosos.

A mesma questão, vista pelos reformadores, assume um caráter de progresso, evolução e mudança. A ciência e o método experimental são os veículos de interpretações científicas sobre a realidade material, social e moral que superam os limites estreitos de uma interpretação vencida e cuja manutenção para tempos modernos significa preconceitos e obscurantismo. A ciência é independente e autônoma dos princípios religiosos. Se ela tem um caráter universal é prova de conservantismo obstaculizá-la, só porque não tenha sido gerada no Brasil (CURY, 1986, p. 141).

Delimitadas as duas vertentes escolanovistas, a católica e a liberal, buscamos, então, compreender como se deu o conflito de ideais.

Católicos e liberais possuíam visões bastante distintas em relação às determinadas concepções de educação. Vale, portanto, exemplificar o contexto desse conflito.

Novamente, a laicidade do ensino revelou desacordos pedagógicos, ideológicos, doutrinários, frente ao grupo religioso, que colocou esses grupos em disputas e conflitos.

Esses dois grupos entraram francamente em conflito, não só quanto aos pontos de vista doutrinários, relativos aos problemas pedagógicos e às relações entre o Estado e a Educação, mas particularmente quanto à execução do decreto sobre o ensino religioso que ocorreu a princípio numa atmosfera carregada de suspeitas e prevenções (AZEVEDO, 1976, p. 174).

O conflito, então, se acirrou, o que impediu acordo entre as duas vertentes.

Foi, pois, a questão do ensino religioso, reposta pelos reformadores, que desencadeou ou tornou mais áspera a luta que, se não teve por fim, teve certamente, por uma de suas consequências, criar uma incompatibilidade quase irreduzível entre a ideia religiosa e a ideia renovadora de Educação (AZEVEDO, 1976, p. 173).

Como o conflito perdurou, houve, então, necessidade de a intervenção do Estado.

O 'Manifesto' parece tolerar a existência de escolas particulares, enquanto individualmente certos reformadores rejeitam a tese do monopólio pedagógico e teses socialistas. Contudo, se o debate de opiniões não se resolve e se prolonga indefinidamente, a intervenção do Estado não é só querida, como precisa ser ativada (CURY, 1986, p. 164).

Apesar das críticas e acusações trocadas entre esses dois grupos, o objetivo de cada um deles era político. O interesse era tornar os ideais ou filosofias em políticas públicas, realizando, assim, os desejos de cada grupo.

A disputa entre as vertentes liberal e católica, dentro da PEN, foi uma disputa sobretudo ideológica, pois o que se buscava ganhar com esse conflito era um lugar de influência na realidade educacional brasileira. Agindo de acordo com suas posições ideológicas, os dois grupos se colocaram no cenário de reforma educacional e esperavam que seus ideais fossem escolhidos como modelo a ser seguido.

Os embates foram intensos e cada grupo defendeu suas posições. E esse conflito deixa clara a importância de se considerar a análise da ideologia em relação à Educação, pois foi possível perceber que as políticas públicas, reformas e renovações não são neutras. Elas refletem os interesses dos grupos dominantes, ou de grupos que entram em conflito a fim de alcançar o lugar de dominância.

Após um período de conflito, foi possível encontrar um equilíbrio. De acordo com Saviani (2007, p 271): “[...] no período analisado, compreendido entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova.”

Neste capítulo, foi possível estabelecer como os ideais da PEN chegaram ao Brasil. No país, esse movimento teve manifestação particular, em coerência com o contexto histórico. E, em relação às contradições e divergências desse movimento, também houve disputas ideológicas que influenciaram as políticas públicas educacionais, configurando assim a divergência desse movimento no Brasil.

Importante salientar o papel da Psicologia para o movimento de reforma proposta pela PEN, e dois pontos merecem destaque. Primeiro, a contribuição da Psicologia como ciência, como metodologia científica, ou seja, todas as pesquisas validam e emprestam um tom de ciência à Pedagogia. Outra contribuição é que a Psicologia é um dos tripés que compunham os fundamentos científicos da EN, assim como a Biologia e a Sociologia.

### 3.3 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO NACIONAL

As influências internacionais chegaram ao contexto nacional por diversos caminhos. Um caminho que vale destacar é a ligação entre Anísio Teixeira e John Dewey. Teixeira foi um estudioso de Dewey e teve sua formação no Teacher's College, nos Estados Unidos; com isso, a influência do estudioso americano em seu trabalho é inegável. A relação entre Dewey e Teixeira é estudada por Nunes:

nos Estados Unidos trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. [...]Desse período data a publicação de *Aspectos americanos da Educação* (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das ideias de John Dewey. (NUNES, 2000).

Um dos principais conceitos psicológicos desenvolvidos por Dewey, estabelecido no Brasil por Teixeira, é o conceito de experiência e da valorização da ação ou atividade.

A valorização de atividades práticas em oposição às atividades teóricas favorece o aprendizado, facilitando a compreensão de conceitos e diversos tipos de conhecimentos. E essa foi uma forte tendência do movimento da EN, presente nas mais variadas vertentes.

O filósofo americano John Dewey tratou da importância da atividade investigadora e experimental do aluno. Segundo Teixeira:

as leis da experiência, obtidas pela reflexão sobre a experiência, são as próprias leis do conhecimento e do saber que o homem traz ao mundo como fator novo para sua evolução. Daí dar a Dewey à sua filosofia da experiência e à teoria da indagação ou da investigação ('theory of inquiry'), que representa a lógica da experiência e da descoberta. [...] A lógica ou teoria do conhecimento de Dewey ('Logic – theory of inquiry'), funda-se com efeito, no exame do processo de adquirir conhecimento (TEIXEIRA, 1996, p. 63).

Em outras palavras, é a experiência, a investigação que levam ao conhecimento. Na escola, a experiência é representada pelas atividades que podem levar a um processo de conhecimento. Segundo Teixeira (1966): "o conhecimento, pois, é o resultado de um processo de indagação. E a marcha desse processo de pesquisa é o que Dewey chama de lógica. (TEIXEIRA, 1996, p. 64).

Em outras palavras, Teixeira (1966) afirma que o Dewey chamou de lógica é o processo de pensamento reflexivo. Desse modo, a atividade não é meramente uma

atividade mecânica, e sim uma atividade reflexiva, que, por sua vez, constrói o conhecimento.

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações múltiplas [...], pelas quais os corpos agem uns sobre os outros modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência (DEWEY, 1985, p. 13).

Agir sobre outros corpos transformando-os, esse é o conceito de experiência proposto por Dewey. Importante ressaltar a importância da ação, pois, de acordo com o autor, sem ação, não há experiência. E é esse tipo de experiência que é proposto nas escolas.

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas (DEWEY, 1985, p. 13).

Segundo esse princípio de experiência, a aprendizagem, que é outro conceito proposto pela EN, de acordo com Dewey, é um conceito dinâmico intimamente ligado à atividade. E, para que esta possa ocorrer, em realidade, são necessárias condições relacionadas ao aspecto prático das atividades e sua relação com a vida.

Citam-se, geralmente, cinco condições para essa aprendizagem. Indiquemo-las, deixando entrever como a escola tradicional não as fornece, nem as pode fornecer com sua velha organização: 1 – Só se aprende o que se pratica. 2 – Mas não basta praticar. 3 – Aprende-se por associação. 4 – Não se aprende nunca uma coisa só. 5 – Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que é aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida (DEWEY, 1985, p. 36).

Outra característica que define o movimento da EN é a utilização de fundamentos teóricos de outras áreas do conhecimento para dar um grau de cientificidade à Pedagogia, a começar pela utilização do método científico.

A aplicação universal do método científico e o abandono do fatal dualismo entre meios e fins, fazendo com que se faça e se estude ciência conjuntamente (não tenhamos medo ao termo) filosofia, no sentido grego de sabedoria, isto é a ciência do uso humano da ciência, não nos darão a felicidade imediata, mas nos encaminharão para a senda de uma progresso integrado, harmônico e, então sim — humanístico, humanizante e humano (TEIXEIRA, 1969, p. 43).

Assim, elegemos algumas das principais características da PEN — o respeito à individualidade e à liberdade, a importância da atividade e a utilização do método científico na área da educação.

Relacionando a psicologia ao contexto na PEN, podemos destacar o livro *Psicologia na Formação Docente*, de Larocca (1999). A autora afirma que a Psicologia dialogou com a pedagogia na época do movimento da EN, afirmando que o próprio movimento derivou-se de filosofia liberal.

As relações entre a Psicologia e a Educação foram consolidadas no quadro da ideologia liberal. À Psicologia da Educação, nesse início, coube a classificação dos indivíduos através de testes de inteligência, aptidão, personalidade, tendo em vista o ajustamento e adaptação dos mesmos às relações sociais vigentes (LAROCCA, 1999, p. 15).

Apesar de, inicialmente, fazer um apontamento sobre o papel da Psicologia em relação à educação e à estrutura de um plano educacional, posteriormente, a autora aborda a questão da pluralidade de contribuição da ciência psicológica para a educação.

Mais adiante, em seu livro, Larocca discute as problemáticas da formação de professores em relação ao uso e ao conhecimento da ciência psicológica aplicada à educação.

Esses conhecimentos psicológicos fizeram os estudiosos da área da Educação repensar e reformular práticas educacionais, que abarcassem todas as descobertas em relação ao aprendizado infantil.

Em outras palavras, a Psicologia ajudou a construir, juntamente a outras áreas do conhecimento, uma realidade em que a complexidade da constituição do estudante é respeitada. Para que isso ocorresse, então, fez-se necessário o uso de uma metodologia diferente da adotada na época.

Essa nova metodologia era baseada na ação da criança, ação pela qual essa constrói seu conhecimento, seu aprendizado. Para isso, é necessário que tenha uma organização na ação que a criança realizará e que se respeite o tempo necessário para realização das atividades propostas, seus interesses, sua liberdade de escolha.

A criança ficará frustrada se, colocada, nessas condições, não se sair bem, não concluir a ação; perderá o sentimento de segurança, e a confiança, tanto em si quanto no educador. Para que essa necessidade seja satisfeita, é preciso pois: a) que possa escolher a situação [...] b) que após o estudo da situação e exame de suas forças, tenha liberdade de empreender a ação; c) que lhe possa consagrar o tempo necessário; d) que no decurso da ação esteja segura de encontrar, na hora certa, o auxílio do educador. (NAGLE, 1974 p. 114).

Nesse contexto, a Psicologia oferece respostas aos desafios escolares de estimular na criança, a criatividade, liberdade, curiosidade e ação livre, e que, além de tudo, o Professor possa lhe mediar o processo de aprendizagem.

As quatro condições que acabamos de indicar seriam, pois difíceis de realizar e trariam, como se vê, problema quase insolúvel, se a Psicologia da criança não trouxesse, aqui, à Pedagogia, não uma justificação (que lhe não pode dar, como vimos), mas um apoio precioso, se a pedagogia decidir de início, considerar aquilo que a Psicologia tem a oferecer. (NAGLE, 1974, p. 115)

A metodologia, portanto, gira em torno do protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem. Mais um grande diferencial do movimento da EN, validado pelas descobertas na área da Psicologia sobre a aprendizagem das crianças. Não é o professor um mero transmissor de conhecimento, a criança torna-se centro do processo de aprendizado.

Na escola da Educação nova (e na família) a Educação não é tarefa de mestre, não é uma atividade magistral (nem parental): é propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra, realização da criança. Todas as vezes que se procura melhorar o ensino, permitir ao educador dar melhores lições, excitar a curiosidade dos alunos, suscitar-lhes e prender-lhes a atenção, guiá-los, dirigi-los, impor-lhes ou fazer-lhes aceitar uma disciplina, sejam quais forem os meios propostos para que o educando chegue a seus fins, está fora da Educação nova (NAGLE, 1974, p. 79).

Ainda sobre a presença da Psicologia na Educação, especialmente no movimento da EN, foram essas descobertas que tiraram as próprias práticas pedagógicas do ostracismo.

Os estudos psicológicos aparecem sob a forma de Psicologia geral, outras vezes com determinadas especificações que revelam modificações importantes no seu conteúdo; por exemplo, neste caso englobam itens sobre o estudo da criança, do desenvolvimento humano, dos interesses e necessidades, das diferenças individuais. Além disso, aparecem determinadas denominações especiais, que denotam especializações, como é o caso da Psicologia do desenvolvimento, pedologia, psicometria, Psicologia educacional, Psicologia das vocações. De uma ou de outra forma, a Psicologia, aparece, muitas vezes, como principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim, libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é, exclusivamente, questão de tato, dom, de intuição, de prática, de vocação; com efeito, é por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica de seus interesses e desejos, as leis de seu crescimento mental, as suas tendências (NAGLE, 1974, p. 247).

E, dessa maneira, a prática pedagógica com auxílio da Psicologia adquire caráter científico, rompendo com as concepções míticas ligadas à educação. O observável e o mensurável ganham destaque nessa nova concepção de Pedagogia.

Um dos grandes nomes do movimento da EN e estudioso da Psicologia e suas contribuições para a realidade escolar foi Lourenço Filho. No Livro *Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à Educação* (1949), Carlos Monarcha fala sobre a trajetória profissional de Lourenço Filho.

O autor descreve a atuação desse importante profissional, sua formação inicial que foi na Escola Normal primária de Pirassununga. Além de atuar no Magistério, o autor já havia iniciado seus estudos em Psicologia.

A partir de 1925, simultaneamente à regência das aulas, Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Nova, abandona desde o final do decênio anterior, e passou a cumular fatos e técnicas operativas fundamentadores da explicação psicológica dos fatos sociais e individuais (MONARCHA, 1949, p. 12).

O trabalho de Lourenço Filho, no Laboratório de Psicologia Experimental da EN, deixa claro o lugar de importância que a Psicologia tinha para esse autor. Não apenas a Psicologia, mas o uso da medida psicológica, ou seja, os testes psicológicos. Monarcha observa:

para o ponto de vista de Lourenço Filho, a medida psicológica devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares (MONARCHA, 1949, p. 12).

Monarcha afirma que Lourenço Filho baseava seus estudos e sua prática nos livros de Claparède e Binet-Simon. Esse apreço pelo uso dos testes psicológicos afetou a cultura escolar.

Com o chamado "movimento dos testes" a psicologia aplicada à educação recebeu um poderoso impulso, inserindo-se de forma duradoura na cultura escolar da época. Para os psicologistas, em sua maioria autodidatas, os testes objetivos explicitavam a entrada do espírito científico no meio escolar daquela época, criando as bases necessárias para a organização da pedagogia (MONARCHA, 1949, p. 14).

Influenciando a organização escolar, o uso dos testes tornou-se muito popular, pois garantia a cientificidade necessária para implementação das propostas de

reformas escolares na Instrução Pública, defendidas por diversos estudiosos da época.

O movimento dos testes' visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização de um sonho do chamado 'sonho dourado da pedagogia': formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência. (MONARCHA, 1946, p. 15).

Segundo Monarcha (1946, p. 15), o chamado "movimentos dos testes" bastante difundido nos ambientes escolares de então, tinha por objetivo explanar sobre a realidade escolar e estava atrelado à noção de rendimento individual. Esse movimento resultou a publicação de diversos materiais específicos como compêndios de Psicologia e manuais de testes.

Juntamente à Psicologia escolar, Lourenço Filho, em parceria com o engenheiro Robert Mange, dedicou-se ao estudo da Psicologia ligada ao trabalho, chamada de Psicotécnica. De acordo com Monarcha (1946, p. 19), "psicotécnica significava, para aquela época, a aplicação da teoria psicológica na solução de problemas práticos de todas as esferas de atividade humana, particularmente da criança que estuda e do homem que trabalha."

Dessa maneira, os estudos psicológicos influenciaram não apenas a esfera escolar, mas também pretendiam influenciar a esfera do trabalho. Pode-se perceber a utilização da Psicologia como um instrumento técnico na resolução de problemas cotidianos de diversas esferas.

Lourenço Filho teve uma extensa produção sobre o tema da Psicologia e seus usos, principalmente no auxílio à resolução de problemas da realidade escolar. Ele se dedicou, principalmente, ao estudo e aplicação de testes psicológicos.

Os estudos teóricos experimentais são múltiplos e significativos — testes de desenvolvimento mental, inquéritos sobre jogos, influência de leituras e de cinema — e posteriormente, foram publicados sob os títulos: 'Contribuição ao estudo experimental do hábito' (1972a); 'Um inquérito sobre o que os moços leem' (1927a); 'A moral no teatro, principalmente no mundo cinematográfico' (1928a); 'A Escola Nova' (1928a); 'Os testes' (1931) e as anunciadas 'Revisão paulista da Escala de Binet e Simon' e 'Revisão da escala de Barreto-Lima', as quais não chegaram a ser realizadas ou publicadas. Dentre esses múltiplos ensaios de Psicologia aplicada à Educação, destaca-se o estudo destinado a verificar a relação entre maturidade e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, que forneceu a fundamentação empírica dos Testes ABC. (MONARCHA, 1949, p. 28).

Monarcha aborda que o desenvolvimento de testes era baseado nos estudos psicológicos, e esses testes foram aplicados em Escolas Normais. Dentre eles, destaca-se o Teste ABC. Este, focado no rendimento do trabalho escolar, busca organização eficiente das classes escolares.

Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fadigabilidade. (MONARCHA, 1949, p. 31).

Monarcha descreveu os valores que fundamentaram os Testes ABC, afirmando que seu objetivo era um estudo sobre o rendimento humano, e usava como fonte Piéron, Claparède e Walther.

Esses exames objetivam captar “a criança real em sua diversidade”, mediante a seleção e classificação dos escolares, segundo níveis de maturidade. Para tanto, os testes produzem um “diagnóstico precoce” do nível mental e das aptidões específicas e um “prognóstico seguro”, com relação à aquisição da leitura e da escrita e homogeneização das classes, em decorrência da classificação obtida. (MONARCHA, p. 31).

Monarcha afirma que o teste possibilita a classificação dos estudantes com inteligência abaixo da média, discriminação de temperamento, identificação de aptidões, seleção e orientação profissional. Logo, a partir dos resultados obtidos pelos testes, as classes seriam formadas de maneira homogênea e os alunos estariam em classes condizentes com seu nível de maturidade, ou nível mental. Esse teste permitia a classificação de uma variedade de tipos mentais: “os avançados e o grupo de retardados, constituídos de atrasados pedagógicos, retardados físicos e indisciplinados natos” (MONARCHA, p.32).

O autor, então, fala sobre a difusão do Teste ABC, exemplificando que o livro *Teste ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, de Lourenço Filho: teve 12 edições entre 1933 e 1974, chegando a 62 mil exemplares. Esse é a uma prova da utilização da Psicologia experimental ligada à educação.

Segundo Monarcha, Lourenço Filho continua sua produção sobre esse tema e lança dois livros que influenciarão profundamente o cenário escolar brasileiro:

*Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea (1930) e Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1933).*

Monarcha faz a relação entre a obra de Lourenço Filho e o movimento da EN, em plena ascensão à época. Esse movimento pretendia “lançar bases da educação moderna por meio da integração com outros ramos de conhecimento: sociologia, biologia e Psicologia objetiva” (p.29). E Lourenço Filho foi um dos seus principais representantes.

O uso dos testes, o estudo da Psicologia, sua produção e estudo sobre a Psicologia e a Educação fazem de Lourenço Filho um dos grandes nomes da história da Psicologia no Brasil.

Na vanguarda dos debates e controvérsias intelectuais motivados por valores de ordem prática e social, o pensamento e ação inovadora de Lourenço Filho explicitam a crítica à Psicologia clássica e as restrições aos métodos psicofísicos, enquanto bases estruturantes da Psicologia diferencial. Ao lado de outros sujeitos históricos, adensa e difunde a voga dos testes psicológicos — medidas de inteligência e aptidão fundadas no conceito de maturidade, pedra angular na constituição da pedagogia experimental, explicada, conscientemente ou não como ramo da psicotécnica (MONARCHA, 1949, p.43).

Segundo Monarcha, a obra de Lourenço Filho traz destaque para o estudo da inteligência e da aptidão, mas se vê a importância do conceito de maturidade. Conceito que ordena todo seu trabalho, especialmente a organização do teste ABC.

No livro *A pedagogia de Rui Barbosa* (2001), Lourenço Filho analisa as obras e destaca as importantes contribuições desse autor brasileiro. Lourenço Filho começa por apontar as bases filosóficas de seus escritos, suas ideias sociais, sua organização e sua metodologia.

Posteriormente, analisa suas obras, começando pelas *Obras Completas*, depois os *Pareceres*, e chega na importante *Lição de Coisas*. Em seguida, parte para um estudo cronológico dos escritos pedagógicos de Rui Barbosa.

Então, analisa as fontes que fizeram parte da elaboração dos Pareceres. Nesse ponto do livro, o autor fala das fontes que Rui Barbosa consultou, como a filosofia, a sociologia, a fisiologia humana, assim como a medicina, a Educação física. O autor nota a influência da Psicologia como uma das fontes dos Pareceres.

Tudo isso envolveria, é certo, uma nova compreensão da Psicologia humana, que Rui, de modo geral vem admitir, aceitando o modelo explicativo da

chamada lei biogenética, ou a concepção de que as fases evolutivas por que passa cada indivíduo reproduzem as do desenvolvimento de sua espécie (LOURENÇO FILHO, 2001, p.112).

A Psicologia descrita por Rui Barbosa e por Lourenço Filho pode ser chamada também de Psicologia do Desenvolvimento. Esse viés da Psicologia, influenciada pela Biologia, aborda as fases do desenvolvimento humano, fases que influenciaram a elaboração do método descrito por Rui Barbosa em suas obras. Claramente influenciado por Spencer e Bain, Rui Barbosa considera como o desenvolvimento humano se dá por estágios, e que a Educação seria uma adaptação. Para que a educação possa, portanto, auxiliar o desenvolvimento da criança, Lourenço Filho propõe dois pontos importantes:

a primeira era que a Educação deveria ser vista como um processo de aspectos integrados no desenvolvimento do corpo e da mente, ideia que se contrapunha ao ensino tradicional, consistente na simples aquisição de fórmulas lógicas. A segunda, que as disciplinas, ou partes de um programa educativo, teriam de ser revistas para substituírem o caráter de simples apresentação lógico-formal, por um outro relacionado com as fases do desenvolvimento dos educandos. (LOURENÇO FILHO, 2001, p.114).

Em outras palavras, a educação deve proporcionar um desenvolvimento integral, que considera não apenas a mente, mas o corpo também. E que os conteúdos propostos, ou as disciplinas devem estar relacionados à fase do desenvolvimento dos estudantes. Esses dois pontos dão ênfase à importância e não somente à individualidade dos estudantes, mas também à dimensão psicológica deste, como um dos fatores primordiais para a aprendizagem.

Reforçando a ideia de fases evolutivas do desenvolvimento, Lourenço Filho afirma que o progresso dos estudos pedagógicos resulta do “[...]estudo aprofundado da Psicologia *evolutiva*, ou das idades, assunto que Bain, aliás, deu grande relevo num dos capítulos de seu livro, o que tem o título de *Sucessão psicológica*” (LOURENÇO FILHO, 2001,p. 115).

Logo, todos os pontos citados pela obra de Lourenço Filho deixam clara a preocupação com a mente dos estudantes, ou seja, com sua realidade mental, ou psicológica. O estudo das funções cerebrais denota, por exemplo, uma concepção de aluno e aprendizagem, que considera esses fatores. E o autor descreve a organização educacional que propicia, portanto, o desenvolvimento descrito desejado por esses teóricos.

Nessa mesma súmula, há subitem chamado metodologia do ensino, composto dos seguintes tpicos: renovação do método de ensino; ensino ativo; o ensino da ciência; o ensino da linguagem; o ensino da aritmética; o ensino da geografia; o ensino da história; o ensino do desenho; educação artística e educação moral.

A obra de Lourenço Filho, descrevendo a produção de Rui Barbosa, traz muitos pontos relevantes para compreender a importância desse autor para a história da educação brasileira. São alguns pontos de destaque: a preocupação com a estruturação de uma metodologia de ensino que possibilite o desenvolvimento dos estudantes. Metodologia fundamentada em diversas fontes: filosóficas, biológicas, psicológicas e assim por diante.

O método descrito por Rui Barbosa, baseado na lição de coisas, no método intuitivo, nos princípios ativos, estava em consonância com os ideais da forma educacional da época, nos quais a Psicologia tinha um lugar de importância como referencial teórico.

No livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (2002), Lourenço Filho define o que  a Escola Nova passando por seus fundamentos filosóficos, suas bases históricas, seus predecessores. Na sequência busca definir as áreas do conhecimento que serviram de base teórica para o movimento. Ele descreve as bases biológicas, sociológicas e psicológicas do movimento.

No capítulo do livro *Bases técnicas e contribuição geral da Psicologia*, Lourenço Filho discute as aproximações entre a Psicologia e a Biologia, faz um apanhado da expansão dos estudos psicológicos e avalia a contribuição da Psicologia para a renovação escolar.

Nesse ponto Lourenço Filho descreve a influência da Biologia na área da Educação:

nesse sentido, a biologia definiu fatos e condições de grande interesse  compreensão do equilíbrio orgânico e formas adaptativas, embora rudimentares, nas primeiras idades. Em consequência, as práticas educativas passaram a admitir estreito relacionamento com as da higiene, da puericultura e, se necessário, da medicina (LOURENÇO FILHO, 2002, p.107).

O movimento da EN, do qual Lourenço Filho era um dos principais representantes, interessava-se em compreender o comportamento da criança, como peça fundamental para a sua aprendizagem. Para os membros desse movimento, não interessava, apenas, classificar se os conteúdos comportamentais do aluno eram de

ordem biológica ou psicológica, mas analisar o comportamento de maneira global. Essa análise era realizada por meio de observações e descrições estatísticas.

Com a intenção de analisar o comportamento global dos estudantes, Lourenço Filho passa ao estudo dos fatos psicológicos que o compõe. Em outras palavras, ele debruça-se sobre um estudo complexo sobre a infância.

Admitindo esse esquema geral, passou a Psicologia a rever seus fundamentos, por efeito do estudo da infância. Foi realmente, a partir daí que a Psicologia deixou de ser um conjunto de doutrinas arbitrárias para tornar-se um ramo objetivo de estudos (LOURENÇO FILHO, 2002, p.111).

A partir do momento que o objeto de estudo da Psicologia passa ser a infância, e, mais especificamente, o comportamento da criança, o conceito de educação está relacionado a esse objeto, pois a ideia, nesse momento, da educação, refere-se à possibilidade de alterar o comportamento infantil.

Quanto às técnicas educativas, bastará lembrar que todas partem da ideia de uma interferência nas formas de sentir, pensar ou agir do educando — seja para acentuá-las ou reforçá-las ou, ao contrário, alterá-las, contê-las ou combiná-las em novos padrões. A intenção de educar pressupõe a possibilidade de modificar o comportamento, e a ideia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem (LOURENÇO FILHO, 2002, p.112).

Novamente, Lourenço Filho reforça a ideia de que uma das grandes contribuições da Psicologia para a educação é o estudo do comportamento infantil. Lourenço Filho (2002, p.112) afirma que “quanto a Pestalozzi e Herbart, escreveram ambos que seria preciso “psicologizar a educação”, isto é, que seria preciso apoiar o ensino no estudo do comportamento e da experiência do educando.”

Além do estudo do comportamento infantil, passou a estudar outros fatores psicológicos que poderiam interferir na aprendizagem, dentre eles a motivação. E desses estudos derivariam outros estudos. “A relação entre a motivação e aprendizagem viria a determinar, como a seu tempo veremos, uma reformulação do próprio objeto das investigações psicológicas” (Lourenço Filho, 2002, p. 114).

O autor questiona a relação entre esses conhecimentos psicológicos e as questões da Educação, afirmando que somente a Psicologia não resolve esses problemas, mas que, sem as informações que ela fornece, os problemas não são encaminhados.

Na sequência do livro, Lourenço Filho descreve as contribuições da Psicologia para a educação:

- a) descrições das variações psicológicas através da idade (p.119). Para isso faz-se necessário observar cada faixa etária, desde os primeiros meses, passando pelos primeiros anos, até chegar na adolescência. Os métodos utilizados foram o método do questionário, e o método estatístico. E ele reforça a importância de o professor ter o conhecimento descritivo dessas fases;
- b) caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças. Novamente o método estatístico é utilizado. Nesse tópico se valoriza a individualidade, compreendendo que os alunos podem ter níveis de inteligência diferentes, por exemplo;
- c) criação de um modelo explicativo genético-funcional. Nesse tópico, o autor explica que é genético pois leva em conta a hereditariedade e é funcional pois leva em conta sua interação com o meio ambiente.

Nessa realidade escolar proposta por Lourenço Filho, o professor precisa ter um conhecimento dos fatores psicológicos que compõem o comportamento humano. No entanto, não deverá atuar como psicólogo e sim como Professor.

Ao professor, em razão de suas funções específicas, que são as do trabalho na classe, não cabem obrigatoriamente as tarefas de psicólogo escolar. Nem por isso, deverá ele desconhecer os modernos recursos da Psicologia aplicada e, em particular, as bases gerais das aplicações de testes e escalas (LOURENÇO FILHO, 2002 p.131).

Lourenço Filho descreve os conceitos fundamentais da Psicologia. Em cada tópico, o autor faz um apanhado de cada termo, e como e por quem eles foram estudados anteriormente.

O primeiro tópico é a motivação. O autor constrói uma definição, levantando as bases filosóficas desse conceito. Depois se debruça sobre o que leva o homem a agir, a tomar uma ação, descrevendo a importância do interesse e da razão para realizar algo. Ainda aborda temas como desejo, atitudes e valores sociais. Aborda esse tema, reforçando como é fundamental a presença da motivação para que ocorra a aprendizagem.

O segundo tópico é a aprendizagem. O autor revela a ligação entre motivação e aprendizagem, afirmando que seus estudos estão interligados. Inicia o texto

afirmando que a educação seria um ajustamento da criança, e, logo em seguida, discorre sobre conceito como exercício e prática. Deixa claro que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo. Também define a aprendizagem como variação do comportamento por efeito da experiência (p.154). Reforça a importância da prática, da atividade e da graduação desse processo.

O terceiro tópico são as teorias de aprendizagem. O autor analisa, então, três teorias de aprendizagem.

- a) Condicionamento: nessa teoria o autor descreve o condicionamento estudado por Ivan Pavlov, que trata de estímulos condicionados que levam a uma generalização, que seria uma das formas de aprendizagem;
- b) ensaio e erro. Aqui a aprendizagem se dá por uma sucessão de tentativas, ou “ensaios” que se renovam quando haja o “erro”;
- c) apreensão de formas ou configurações: Nessa teoria “verificava-se que a descoberta, pelo aprendiz, de mais eficiente aplicação dos meios da ação na obtenção de fins previstos, tinha importância.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 165). Essa teoria se baseava em experimentos que previam compreender, de certa forma, a capacidade dos alunos mediante uma situação problemática;
- d) convergência das teorias ou modelos explicativos: Nesse tópico, todas as teorias anteriores citadas previamente são combinadas, levando em conta também o fato da individualidade das crianças.

O quarto tópico é a personalidade. O autor afirma que o termo personalidade é amplamente abordado por outras áreas de conhecimento como a sociologia, a antropologia, a estética, a filosofia. Lourenço Filho afirma que, relacionadas com a motivação e aprendizagem, o estudo da personalidade é de grande valia para educação. Passa a tratar, então, sobre a formação da personalidade, sobre os fatores psicológicos e biológicos que a constituem. Trata de alguns conceitos como mecanismos de defesa, o devaneio, a fantasia e as doenças mentais. “Estudos objetivos sobre a personalidade tem permitido conclusões que tanto se impõe à reflexão pedagógica, quanto à formulação das bases técnicas da educação.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 185).

Após ter explicado os construtos psicológicos que contribuem com a educação, o autor aborda o movimento da EN e seus fundamentos filosóficos e psicológicos.

Analisando os fundamentos filosóficos do movimento, Lourenço Filho descreve as seguintes correntes: o idealismo, o realismo, o pragmatismo, o personalismo, o humanismo e o supernaturalismo. Sobre a corrente pragmatista e instrumentalista, Lourenço Filho afirma:

manifestou-se simultaneamente na Europa, com Bergson e Maurice Blondel, ambos de filiação idealista; e, nos Estados Unidos, com Peirce, cultor dos estudos lógicos, William James, psicólogo e John Dewey, educador. [...] Esse movimento tem representado uma reação contra o espírito realista e, particularmente, *contra o naturalismo*, que conduz com certa indiferença no apreciar as aspirações e esforços do homem como ser social e moral. De modo geral, o pragmatismo se caracteriza como uma filosofia geral da ação, fundada no exame da experiência humana, por seu duplo aspecto, objetivo e subjetivo, donde seu nome (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 342).

No Pragmatismo, baseado nas ideias de Charles Sanders Peirce (1839-1910), pelo psicólogo William James (1842-1910), a ação tem lugar de destaque assim como no movimento da EN. O lugar privilegiado da ação está em consonância com os fundamentos psicológicos que afirmam que Educação deve respeitar cada fase do desenvolvimento infantil, pois, dependendo da fase em que o estudante se encontra, ele não terá maturidade mental suficiente para aprender determinadas disciplinas que não passem pela ação.

A consequência mais ampla do pensamento pragmático, na Educação, é que as atividades de aprendizagem não deverão desligar o plano de ação do plano do pensamento. Agir e pensar, formular ideias e operar em consonância com elas, são duas fases de um mesmo processo que não deve ser fracionado. O pensamento nasce das situações problemáticas, isto é, da consciência da inadequação entre impulso, desejos e propósitos para atingi-los e os meios disponíveis para atingi-los. Para que aprenda, em um plano verdadeiramente humano, será preciso ter em mente uma atividade plena de compreensão, com sentido de eficiência e responsabilidade. Uma situação completa de aprendizagem exigirá sempre uma concepção, um planejamento, uma execução e apreciação geral de resultados da ação (LOURENÇO FILHO, 2002, p.345).

O pragmatismo que afirma que ação e o pensar devem caminhar juntos também está em consonância com o preceito de compreender o comportamento global do estudante, não separando suas ações e seus pensamentos, apresentando uma visão mais integral do indivíduo infantil.

Lourenço Filho descreve os princípios do fundamento da EN, e neles podemos apontar a influência da Psicologia, já no primeiro princípio, que é: “[...] o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.356). Notamos aí o respeito à personalidade

do estudante, constructo da Psicologia que aponta para a valorização da individualidade de sujeitos.

O segundo princípio “[...] resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social.” (Lourenço Filho 2002, p. 357). Podemos perceber a importância dada à interação no ambiente, e o ajustamento ou adaptação do sujeito como forma de aprendizagem.

No terceiro princípio, que “abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.357), é possível notar a concepção de aprendizagem que valoriza a interação social de indivíduos.

E o princípio final que afirma que “as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.358). Novamente, é possível perceber a concepção mais global do estudante que considera não apenas fatores genéticos, mas também fatores ambientais e sociais.

Além de influenciar novas concepções de educação, estudantes e metodologias educacionais, é possível observar também a influência da Psicologia nos cursos de formação de professores.

No primeiro ano do curso geral a que estamos nos referindo, os três períodos são intensivos, respectiva e sucessivamente, em: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia Educacional 3) Sociologia Educacional. [...] O segundo ano, de aplicação, tem como trabalho predominante a Prática de Ensino, que se desenvolve nas suas diversas fases, de observação, participação e direção de classe. Mais da metade do tempo letivo diário lhe é consagrado, e todas as demais matérias a elas se prendem (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 25).

Portanto, a Psicologia era estudada pelos alunos do Curso Normal, tanto em um primeiro momento com fundamentos quanto em um segundo momento de práticas, como nas observações, que caracterizam a Psicologia Experimental. Ou seja, o ensino de Psicologia no Curso Normal se dava tanto na parte teórica quanto na parte prática do curso, como descrito por Lourenço Filho abaixo:

na primeira escola, existia uma só cadeira de formação pedagógica, com o título de Psicologia e Pedagogia. Na segunda, três cadeiras se apresentavam: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. Em qualquer delas, predominava o ensino teórico. Num e noutro curso, meia dúzia de vezes, apenas, foram os alunos-mestres conduzidos às salas de aula de escola primária anexa, para que assistissem a uma lição ‘modelo’, dada por um de seus professores ou professoras. Duas ou três vezes, também, alguns normalistas, mediante plano de aula, previamente ensaiado, procuraram

‘dramatizar’ uma lição do mesmo gênero, inteiramente artificial, ou sem qualquer maior ligação com o andamento do ensino na classe em que se realizasse. Note-se, por outro lado, que na composição dessas ‘aulas-modelo’, nenhuma aplicação, mesmo remota, havia das noções porventura aprendidas na Psicologia ou da Pedagogia. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 35).

Dessa maneira o aluno que se formava no Curso Normal tinha noções de Psicologia voltadas para sua atuação como futuros professores primários.

Ainda existem artigos que abordam a relação Psicologia e Educação. No artigo de Motta e Urt, *Psicologia e Educação no Movimento da Escola Nova: Um estudo sobre as concepções de sujeito* (2007), as autoras propõem reflexão a respeito da presença da Psicologia no movimento de EN no Brasil.

As autoras se debruçam sobre as concepções de sujeito presente no movimento e sua importância para a educação. Para fazer isso, é realizado um apanhado histórico das manifestações das ciências psicológicas na época. Posteriormente, é analisado o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Nessa análise, é delimitado o tipo de sujeito de que o movimento fala. “O sujeito de quem fala Lourenço Filho é mais objeto que sujeito: objeto de testagem e medidas. Ou seja, é o sujeito que deve ser avaliado para que possa, comprovadamente, ocupar seu devido lugar na sociedade de acordo com suas capacidades, que são avaliadas através de métodos científicos e, portanto, indiscutíveis.” (URT, 2007, P. 11).

Por descrever o método científico e o uso das testagens, as autoras buscam delimitar quem era o sujeito aluno da PEN e esclarecer quais as contribuições da Psicologia para a criação da própria concepção de aluno.

No artigo, *Os precursores da Escola Nova e a relação da Psicologia na Contemporaneidade: Algumas aproximações*, de Adriane Guimarães de Siqueira Lemos (2017), é realizada uma apreensão da relação Psicologia-Educação de acordo com o viés do movimento da EN.

A autora faz uma retomada dos conceitos de Psicologia presentes nas obras de Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori e Claparède, buscando estabelecer o que eles têm em comum e sua relação com o cenário educacional atual.

Lemos (2017) afirma que, para compreender a educação como um processo, é necessário estudar a ligação entre Psicologia e Educação. O autor afirma que predominante nas diferentes vertentes da Psicologia é a fundamentação biológica para a explicação do funcionamento humano, a questão do desenvolvimento e do interesse infantil, bem como o desenvolvimento de métodos que promovam todas as

potencialidades do estudante. Segundo o autor, a Psicologia promove conhecimento maior sobre os fenômenos psíquicos, como uma maneira de auxiliar o desenvolvimento humano.

Lemos descreve as contribuições de cada autor: Decroly, Claparède, Pestalozzi, com o objetivo de destacar a ênfase dada por eles ao protagonismo do aluno, importância das metodologias ativas e da ação-atividade como maneira diferenciada de aprender.

A partir do levantamento das contribuições realizadas pelos autores citados, é possível perceber os principais fundamentos da Psicologia da Educação:

a partir desses estudiosos, é possível esboçar as bases nas quais se apoiam a vinculação Psicologia-Educação no Movimento da Escola Nova: indivíduo funcional e desenvolvimento entendidos na perspectiva biopsicologizante com as conseqüentes naturalização e psicologização dos processos educativos, cujo foco será, portanto, a criança e seus estados manifestos (LEMOS, 2017, p. 90).

Por fim, o autor fala sobre a importância do protagonismo infantil, da sua autonomia para construção do seu conhecimento. “No trabalho em sala de aula, o foco está na construção da autonomia do aluno, colocando a centralidade do trabalho educativo no aluno e seus aspectos subjetivos. Este só aprende agindo no seu meio a fim de construir seu próprio conhecimento” (Lemos, 2017, p. 67).

O fato de o aluno ser o centro do processo de aprendizagem é uma concepção presente no movimento da EN, e está fundamentada nos conceitos psicológicos desenvolvidos, então, como: adaptação, o próprio conceito de aprendizagem, as fases do desenvolvimento infantil e, por consequência, estas impulsionam o desenvolvimento de metodologias que proporcionam o crescimento das potencialidades pretendidas.

No artigo *Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração* escrito por Bortoloti e Cunha, de 2013, os autores analisam a defesa que Anísio Teixeira fazia do uso da mensuração, ou dos testes psicológicos e como esse uso se relaciona ao movimento da Escola Nova.

Os autores defendem que o uso da Psicologia, endossava a busca não apenas pela cientificidade da Educação, mas foi importante aliada na luta pelo desenvolvimento do Brasil.

Além da Psicologia, a Medicina também serviu de aporte teórico para as mudanças pretendidas na Educação brasileira. Um dos grandes meios e difusão da Psicologia foram as Escolas Normais. Os autores afirmam que “a nova ciência fortaleceu-se com o advento das Escolas Normais, constituindo primeiramente uma seção específica de outras disciplinas, tornando-se posteriormente disciplina autônoma” (BORTOLOTTI e CUNHA, 2013. p. 71).

Além de se fazer presente nos currículos das Escolas Normais, influenciando diretamente a formação dos professores, a propagação da Psicologia também se deu pela criação de institutos, centro de pesquisa e laboratórios. Bortolotti e Cunha afirmam que, em 1907, foi criado o segundo Laboratório de Psicologia Experimental. Em 1909, foi organizado o Gabinete de Psicologia do Estado de São Paulo.

O crescente interesse pela aplicação da Psicologia na racionalização da administração escolar favoreceu a implantação de serviços de Psicologia sediados em instituições educacionais, como a Escola de Aperfeiçoamento de São Paulo (Campos, 2008), cuja atividade inspirou em 1931 a criação de um curso de aperfeiçoamento de docentes no Instituto Pedagógico de São Paulo (CAMPOS, 2008 apud BORTOLOTTI e CUNHA, 2013).

Os autores descrevem o uso das descobertas da Psicologia pelos integrantes do movimento da EN, que levaram esses conhecimentos para o interior. Uma das vantagens do uso desses conhecimentos era a descrição das variações psicológicas e, por meio disso, a possibilidade de organizar classes de acordo com as capacidades intelectuais dos estudantes.

Portanto, nas décadas de 1920 e 1930, a Psicologia foi amplamente difundida, especialmente a Psicometria que auxiliava a educação a atingir suas metas. O conhecimento da criança, viabilizado pela Psicometria, influenciava, diretamente, a organização escolar, como a classificação dos estudantes de acordo com seu nível mental.

E, assim, o uso da Psicologia como uma ferramenta da educação continuou a ser propagado, com o objetivo de proporcionar análise criteriosa dos estudantes, a fim de maximizar as potencialidades do aluno, em primeira instância e por consequência, fortalecer os princípios educativos disseminados na época.

Teixeira enaltece a Psicologia como ciência capaz de auxiliar na real democratização da Educação, por viabilizar a identificação das capacidades individuais e, assim, fazer com que cada indivíduo receba o que há de melhor

para o aprimoramento de suas potencialidades. (BORTOLOTTI E CUNHA, 2013).

Os autores sublinham o papel da Psicometria e sua relação com a educação e, principalmente, o posicionamento de Anísio Teixeira frente a esse tema, delimitam as contribuições da Psicologia e destacam o papel de Teixeira no estudo e divulgação desta.

Refletindo sobre a presença da Psicologia na PEN, nos periódicos consultados, encontra-se o artigo *A Psicologia entre notas, cópias e citações: periódicos paulistas (1902/1930)* de Margarotto e Souza (2000), no qual as autoras abordam a presença da Psicologia nos periódicos educacionais paulistas da época citada.

Quadro 1 – autores em psicologia

Autores de Psicologia mais citados nos periódicos educacionais paulistas por ordem de ocorrência e por período*			
AUTORES	1902-1911	1912-1917	1918-1930
Alexander Bain (1818-1903)	4º lugar	5º lugar	-
Alfred Binet (1857-1911)	-	5º lugar	-
Edouard Claparède (1873-1940)	-	-	1º lugar
Gabriel Compayré (1843-1913)	2º lugar	1º lugar	-
Gustave Le Bon (1841-1931)	5º lugar	3º lugar	5º lugar
Herbert Spencer (1820-1903)	1º lugar	2º lugar	4º lugar
John Dewey (1859-1952)	-	-	2º lugar
Johan H. Pestalozzi (1746-1827)	3º lugar	-	-
William James (1842-1910)	-	4º lugar	3º lugar

\* FONTE – Levantamento efetuado nos periódicos pesquisados por MARGOTTO, Lílian R. *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo 1890-1930)*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000. (Tese de Doutorado). A listagem e a referencia completa dos artigos encontram-se nas páginas 238 a 247 da mesma obra.

Fonte: Margarotto e Souza (2001).

As autoras elaboraram um quadro com os autores mais recorrentes nos periódicos. Analisando-se esse quadro, pode-se perceber a circulação de ideias psicológicas no meio educacional paulista por meio da análise dos periódicos. No entanto, as autoras refletem, também, a função da disseminação desses conhecimentos e promovem discussão a respeito da real efetividade das práticas pautadas nos conhecimentos psicológicos.

A Psicologia fez-se presente também em contexto nacional na PEN. Destaca-se o trabalho de Lourenço Filho que investigou os conhecimentos psicológicos, trabalhando em consonância com o ideário reformista.

Analisaremos, no capítulo 4, as peculiaridades das manifestações da EN no Estado do Paraná.

## 4 ESCOLA NOVA NO PARANÁ

### 4.1 A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA EM ÂMBITO PARANAENSE

A fim de compreender melhor o contexto educacional paranaense no período de 1941 a 1961, primeiramente, tentaremos descrever a situação socioeconômica do Estado para melhor situar a PEN nesse Estado.

A sociedade paranaense era caracterizada no âmbito econômico por seu aspecto agroextrativo, dependente, basicamente, da colheita da erva-mate. No âmbito social, caracterizava-se por uma rígida estratificação social, ou seja, pouca mobilidade entre as classes sociais. Apesar disso, a classe dominante na época não era muito expressiva.

O que havia de típico na formação social paranaense, era pouca expressão econômica das elites, no âmbito nacional e mesmo regional. Constatou-se uma expressão econômica importante, no final do século XIX e no início do século XX, quando a atividade de extração e beneficiamento da erva-mate chegou ao auge, dentro do modelo agroextrativo. (WACHOWICZ, 1984, p. 34).

A elite<sup>5</sup> da sociedade paranaense, chamada por R. Wachowicz (1983) de elite campeira, lucrou com a produção de erva-mate, e ocupava o papel de hegemonia do Estado. Apesar disso, havia certo isolamento dessa elite dos grandes centros do país. Segundo L. Wachowicz (1984, p 37), “essa elite vivia isolada em relação aos centros decisórios do país, o que gerou o isolamento da própria política e da cultura paranaense”.

O Paraná e sua população possuíam características únicas que influenciaram a maneira como a instrução pública foi difundida. Segundo R. Wachowicz (1983), a baixa população do Estado, a natureza introvertida do paranaense, a falta de agressividade do mercado, a tentativa de acelerar a urbanização, eram os principais traços que compunham a formação social paranaense. Todos esses fatores influenciaram o âmbito educacional.

No período provincial, a principal questão em relação à Instrução Pública referiu-se ao fato de não haver investimento nessa esfera, deixando a situação educacional do Paraná bastante precária.

---

<sup>5</sup>De acordo com Robert Dahl, elite é o grupo minoritário que exerce dominação política sobre a maioria, dentro de um sistema de poder democrático. (1996, p. 30).

A instrução pública não escapou a esse esquecimento; e acrescentando-se o fato de que especialmente a situação econômica da população condicionava a baixa frequência dos alunos à escola, assim como, por outro lado, o magistério não exercia atrativos como profissão, tem-se então o quadro de grande precariedade que caracterizou a instituição escolar nesse período (WACHOWICZ, 1997, p. 40).

O fato histórico que deu maior ênfase à importância das escolas primárias foi a reforma eleitoral. Segundo L. Wachowicz (1984, p.41), “em 1882, houve no Império uma reforma eleitoral, que exigia no voto a assinatura do eleitor.”

Logo, instalava-se um problema, a instrução se fazia necessária devido à exigência do voto e de um plano nacional no qual a instrução tinha papel importante. Porém, havia pouco redirecionamento de recursos econômico para se investir, de fato, em Instrução.

Quando é iniciado o período republicano, as finanças do Paraná estão totalmente comprometidas por dívidas. A instrução pública recebe a ênfase do novo governo, ao nível do discurso, encaminhando em 1891 um projeto de regulamento, com um item importante sobre a perspectiva pela qual é vista a função do professor: este somente receberia seus vencimentos, mediante o Estado de frequência dos alunos a suas escolas (WACHOWICZ, 1984, p. 57).

Apesar de a Instrução Pública receber destaque, o Professor, para receber seus vencimentos, deveria apresentar ao governo a tabela com a frequência dos alunos à escola. Essa era uma das medidas que denunciavam o tipo de administração escolar, no início do século XX no Paraná.

Tal gestão do ensino público foi baseada em cinco características especiais: centralização do ensino, rigorosa e contínua fiscalização, organização da carreira e do magistério em entrâncias das escolas, unificação dos livros e métodos, e organização regular dos exames (WACHOWICZ, 1984, p. 73).

Havia muitos desafios à Instrução Pública paranaense, principalmente em relação aos discentes: escassez de alunos e a dificuldade em manter a frequência, devido à distância entre as escolas e suas casas, ou até mesmo a necessidade de trabalhar.

À demanda escolar que concorria junto às cidades contrapunha-se a retirada das crianças ou mesmo ausência à escola, nas regiões de plantio, pelos lavradores, que eram a classe mais pobre (MIGUEL, 1997, p. 124).

Já na República, na década de 1940, o sistema escolar, que se configurava no Estado do Paraná, passava por dificuldades de adaptação e implantação.

O sistema escolar não estava preparado para atender às necessidades educacionais manifestadas pela população: a rede escolar era insuficiente, nem todos os professores que lecionavam tinham formação profissional específica e, no conjunto, compunham um total insatisfatório para atender à demanda (MIGUEL, 1997, p. 125).

A falta de verbas para educação, bem como a precariedade para formação dos professores, eram algumas das dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional paranaense.

Haviam diversos fatores que prejudicavam o sistema educacional paranaense de 1946. A falta de verbas do governo do Estado, a falta de profissionais qualificados, etc. Nesse contexto, surge a figura de Erasmo Pilotto que foi convidado para dirigir a reorganização da Secretaria de Educação e Cultura (MIGUEL, 1997, p. 129).

Diante dos problemas enfrentados pelo Estado do Paraná, Erasmo Pilotto assume, então, a missão de reorganização do sistema educacional do Paraná. Estudioso da educação, ele promove várias mudanças, mas a principal é a abertura de novas escolas.

Na gestão de Pilotto foram abertas 'mais de 1000 escolas na zona rural, beneficiando cerca de 25000 crianças', criaram-se 249 Associações de Amigos da Escola e 20 Cursos Normais Regionais, ampliou-se a rede de ginásio do Estado, com 25 novas unidades, os salários de magistério secundário e normal foram elevados de acordo 'com a função de preparadores de uma elite'. Conclui-se a construção de cem unidades escolares rurais, pelo regime de acordo com o governo federal (MIGUEL, 1997, p. 130).

A educação torna-se, oficialmente, preocupação do governo do Paraná. O governador Lupion realiza várias mudanças:

em números, a ampliação traduzia-se pela abertura de aproximadamente 500 novas escolas na zona rural e estavam previstas mais 1200, durante o ano de 1950. A ampliação de 1949 havia beneficiado aproximadamente 15000 crianças. Nestas escolas foram distribuídas 25000 cartilhas (MIGUEL, 1997, p. 131).

O movimento de abertura de novas escolas era importante para atender a demanda, mas tão importante quanto era formar, com qualidade, os professores para trabalharem nessas escolas.

Diante do descompasso gerado pelas mudanças estruturais do sistema econômico social paranaense, a Educação primária precisava, de algum modo, responder às pressões da demanda. No entanto, não bastava abrir escolas: era preciso que nelas trabalhasse o professor capaz de, segundo a

ótica do governo, intercambiar com o meio, melhorando-o. As professoras que atuavam nas zonas rurais, conforme já visto anteriormente, mal haviam passado pelo curso primário ou nem isso (MIGUEL, 1997, p. 142).

A questão das escolas rurais foi muito presente no Estado do Paraná nesse período. A intenção era levar a instrução pública ao campo, exatamente para evitar que o homem do campo migrasse para a cidade.

Portanto, havia uma preocupação do governo em manter o homem do campo no campo, para tanto, seria necessário desenvolver não somente a Educação, mas toda a infraestrutura do campo. (transporte, habitação, assistência médico-social etc.) (MIGUEL, 1997, p. 120).

Esse era o contexto da época e, nesse cenário socioeconômico, se insere a situação educacional paranaense.

#### 4.2 ESCOLA NOVA NO PARANÁ

Remontado o contexto sócio-histórico estadual da época, e levantadas as particularidades do movimento da EN no Brasil, investigaremos, mais detalhadamente, como se deu a expressão da EN no Paraná.

A implantação da EN no Paraná possui características próprias. “O movimento da PEN no Brasil surgiu como forma de preparar o homem para a sociedade industrial que, no final do século XIX, já se instalava com a transformação do capital agrícola do café em capital financeiro” (MIGUEL E DUDEQUE, 2005, p. 135).

No livro *A formação do professor e a organização social do trabalho*, Miguel (1997) afirma que a EN esteve presente nas reformas e reorganizações educacionais paranaenses, na época (década de 1920), manifestada por meio dos indicadores abaixo:

1. a Educação escolar é entendida como meio de preparar os alunos para o trabalho na sociedade industrial — no caso do Paraná, embora a sociedade não se industrialize no período, projeta-se na Educação o modelo urbano de vida social; 2. a Pedagogia passa a ser indicada como ciência pedagógica, fundamentando-se na Biologia, Psicologia e Sociologia e contando com o auxílio da Estatística para quantificar o fenômeno educativo e subsidiar a organização racional do sistema educacional; 3. é dada ênfase na observação e na experimentação, valorizando a situação de “laboratório” no processo de ensino — aprendizagem, manifestada nas escolas de aplicação anexas às escolas normais; 4. Identifica-se a forte presença da Psicologia Diferencial, dando os fundamentos para a aplicação de métodos e técnicas de aprendizagem e para homogeneização das turmas (MIGUEL, 1997, p. 61).

O educador paranaense Erasmo Pilotto, como já citado, foi responsável pela instauração de reformas educacionais, e inúmeros feitos, contribuindo muito para o desenvolvimento do sistema educacional paranaense.

Professor primário por formação e Professor Honoris Causa da Universidade Federal do Paraná, trabalhou em escolas primárias e nas escolas normais secundárias de Ponta Grossa, Paranaguá e Curitiba. Na Escola Normal secundária da capital foi professor da Psicologia e Metodologia e, a seguir, atuou como chefe de seção (Coordenação Pedagógica) do 2º e 4º semestres do Curso de Magistério, alicerçando sua ação pedagógica em ideias que buscou em várias fontes (MIGUEL, 1994, p. 81).

Pilotto trabalhou na expansão dos Cursos Normais pelo Paraná a fim de lidar com a demanda de formação de profissionais para que esses atendessem mais alunos. Também trabalhou na expansão da educação agrária.

O trabalho de Pilotto permeou a experiência da Escola de Professores de Curitiba e representou o meio de expansão de um ideário educacional que continha elementos da Pedagogia da Escola Nova no sistema formal de Educação paranaense e que prevaleceu principalmente na formação de professores primários no período de 1938 a 1946 (MIGUEL, 1997, p. 98).

A luta pela democratização do ensino no Paraná e a afirmação que a garantia do direito à Educação era dever do Estado fizeram com que Pilotto se debruçasse sobre estratégias que garantissem à população seus direitos.

Nesta altura, tendo-se, já, reconhecido que o ensino público primário deve ser gratuito, o direito universal à Educação supunha, pois: Obrigação do Estado de manter um sistema escolar primário; Obrigatoriedade escolar, instituída pelo Estado; Compreensão de que a escola deve ser aberta para todos; Constituição dessa escola de modo a atrair e facilitar a frequência dos alunos (PILOTTO, 1973, p.501).

De acordo com Miguel (1997, p. 122), durante o período de 1946 a 1961, houve grande expansão dos cursos de Magistério no Paraná, fato que também ocorreu em todo o Brasil. Os Cursos Normais que estavam em expansão utilizaram-se, dentre outras, das concepções pedagógicas da EN como estofo teórico.

Carlos Eduardo Vieira, em seu trabalho *Movimento pelo Escola Nova*, discute a pluralidade da EN no Paraná, destacando suas várias vertentes, dentre as principais estão os católicos e liberais. Também tece argumentos sobre a complexidade de embasamento filosófico nos quais Pilotto fundava seu pensamento.

Se não recusarmos a ideia de um pensamento escolanovista, da homogeneidade teórica do movimento, da unidirecionalidade da polaridade entre liberais e católicos, não compreenderemos essas reações de Pilotto como evidências de um confronto que se produzia também no interior do movimento e que tinha na sua expressão teórica apenas uma das suas dimensões. O prestígio de seus protagonistas, a ocupação de espaços institucionais e, sobretudo, a direção dos processos de formação das novas gerações estava em disputa. O embate não se resumiu à contraposição cientificismo e espiritualismo, pelo contrário, esteve muito mais acirrado entre aqueles que sustentaram visões materialistas e científicas. Pragmatistas, positivistas, funcionalistas e marxistas terçaram suas armas, contudo as divergências não impediram o trabalho conjunto em instituições como a ABE, secretarias de governo e sobremaneira nos diversos fóruns nos quais a questão educacional encontrava-se em discussão, particularmente aqueles que tinham como propósito a definição de políticas públicas para Educação (VIEIRA, 2001, p 60).

Tratando da complexidade no movimento da EN no Paraná, Maria Elisabeth Blanck Miguel, em sua tese intitulada *A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento* (PUC/SP, 1992), descreve esse fenômeno no Estado, classificando-o em três momentos: o primeiro corresponde ao período de 1920 a 1930, caracterizado como o início do movimento no Paraná; o segundo corresponde ao período de 1938 a 1946, caracterizado como momento de consolidação; e, por fim, o período de 1946 a 1961, o período de expansão da EN no Paraná.

Esse estudo focará o último período, o de expansão. O grande responsável pela expansão dos ideários da EN no Paraná foi Erasmo Pilotto, como já citado anteriormente.

A expansão dos Cursos Normais Regionais em território paranaense acompanhou a expansão dos cursos primários implantados, à medida que os núcleos populacionais provocados pelo colonialismo interno se urbanizavam e a população passa a ver a escola como uma das instituições sociais necessárias, para mediar o acesso ao mercado de trabalho e às melhores formas de vida social (MIGUEL, 1992, p. 271).

Miguel (1992) afirma que Pilotto, ao promover a expansão da escolaridade primária, elaborou programas para os cursos de Jardim de Infância, Primário e Normal Regional, desenvolveu a concepção de Educação Ativa, segundo sua própria expressão “palpitante de vida”, lançando mão de métodos e técnicas que ajudassem o aluno na construção interior do ato de aprender.

Em sua prática, Pilotto difundiu a pedagogia ativa, que valorizava a atividade da criança como fator decisivo para o processo de aprendizagem.

A Pedagogia da Escola Nova se expandiu no Paraná, através dos Cursos Primários e Normais Regionais, não se referiu apenas a métodos e técnicas de ensino e conhecimentos mínimos, mas teve o significado de um conjunto de traços que unificaram vertentes educacionais diferentes; porém, tal conjunto teve objetivo permanentemente definido: a transmissão de parte da herança cultural (MIGUEL, 1992, p. 271).

Os preceitos da PEN se fizeram presentes no contexto histórico do Paraná. Para que esses ideais passassem para realidade e o cotidiano da instrução pública, fez-se necessária a formação de professores, que aprenderiam os conhecimentos necessários para transformar as práticas educacionais, e os locais onde os professores eram familiarizados com os preceitos da EN foram as Escolas Normais.

As Escolas Normais eram cursos de grau secundário que visavam à formação dos professores dos professores primários. Por terem a responsabilidade de formação dos profissionais do Magistério, as mudanças educacionais propostas pela PEN passariam, necessariamente, por mudanças ou novas estruturações do currículo das Escolas Normais.

Esse tipo de instituição estava presente em alguns centros urbanos e tornava-se essencial para a formação do professor e para a difusão da Instrução Pública em geral.

As cidades que delas (escolas normais) dispunham, eram assim, como se vê, 'centros de dominância', a extensão de cujo raio de ação, sobre os agrupamentos circunjacentes, se podia medir, além de outros critérios, pela influência de suas instituições urbanas, entre as quais avultavam as escolas normais, destinadas não somente à preparação profissional de professor primário, mas também à difusão de uma cultura geral de grau médio (MIGUEL, 1994, p. 175).

Logo, criou-se esse conceito que o desenvolvimento da Instrução Pública estaria diretamente ligado às Escolas Normais, local onde os professores eram formados, ou seja, deles dependia o sucesso da reforma. Segundo Nagle (1974, p. 57), "a formação do professor passou a ser considerada fundamental para o êxito da qualquer reforma de ensino primário."

No período de 1946 a 1961, expandiram-se os cursos de magistério do Paraná, à medida em que o Estado completava a sua ocupação. Esse foi um movimento nacional, a serviço da nova importância atribuída à educação, de acordo com interesses do governo republicano.

O fenômeno de expansão dos cursos normais não foi específico do Paraná, mas aparecia no cenário nacional como parte de uma política de atendimento

às populações em idade escolar, que permaneciam fora da escola ou dela se evadiam (MIGUEL, 1997, p.115).

Ainda em relação ao sucesso da Instrução Pública, um fator essencial eram as Escolas Normais, pois elas eram responsáveis pela formação dos profissionais. As reformas pretendidas em educação passariam pela formação de professores.

Outro fator decisivo no incentivo da reforma educacional foi o início do processo de industrialização. Mais um motivo para se investir na instrução pública: formação de mão de obra para o novo mercado de trabalho. O início do processo de industrialização na época do Estado Novo também influencia o desenvolvimento das escolas normais pois “caberia à escola preparar adequadamente a força de trabalho para o setor industrial” (MIGUEL, 1997, p.118).

A Lei Orgânica n.º 8530 de 1946 estrutura os tipos de Escolas Normais, como elas deveriam funcionar, qual a estrutura do currículo e declarava quais os objetivos desse tipo de instituição.

Em relação à finalidade dos cursos Normais, a lei afirma:

Art. 1º – 1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à Educação da infância. (BRASIL, 1946, p. 1).

Em relação às modalidades de Curso Normal:

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.  
 § 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, o ciclo ginásial do ensino secundário.  
 § 3º Instituto de Educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 1).

Os Cursos Normais eram ministrados em dois ciclos, com formações diferentes para regentes do ensino primário e a formação de professores primários.

Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.  
 Art. 3º Compreenderá, ainda o ensino normal, cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946, p. 1).

A Lei Orgânica do Ensino Normal também determinava a estrutura curricular desses cursos. Além de Matérias como Português, História e Geografia, também

estavam presentes matérias como: Didática, Pedagogia e Psicologia, apontando para a preocupação com as novas metodologias de ensino e a preocupação com a estrutura mental do aluno.

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física. Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946). \* grifo do autor.

Vale destacar a presença da Psicologia no currículo dos Cursos Normais, assim como a presença de Didática, matéria a destinada estudar metodologias de ensino. Também pode ser considerada uma contribuição da Psicologia, pois denota uma preocupação em seguir método que favoreça o aprendizado dos alunos.

O mesmo foi observado nos cursos de 2º ciclo, com a presença de matérias como Sociologia, História e Filosofia da Educação, que demonstram preocupação com formação mais humanista do Professor e não apenas técnica.

Essas mesmas leis, através dos cursos normais de 2º ciclo, objetivavam formar professores primários. O currículos desses cursos eram compostos por: Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos (estavam presentes nas três séries que compunham o curso), Psicologia Educacional, Higiene, Educação Sanitária e Puericultura e Metodologia de Ensino Primário (faziam parte das disciplinas de 2ª e 3ª séries); Biologia Educacional (era estudada na 2ª série); Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação e Prática de Ensino (eram ministradas na 3ª série); Português, Matemática, Física e Química (eram disciplinas trabalhadas apenas na 1ª série) cf art 8º (MIGUEL, 1997, p. 120 - 121).

A necessidade de formação de professores, juntamente à tendência de profissionalização dessa profissão, promoveu as mudanças nos currículos das Escolas Normais, embasada no sentimento da importância de reforma educacional típico dessa década.

A escola normal vai experimentar profundas transformações durante o período que está sendo estudado; na verdade, da mesma forma que

aconteceu com a escola primária, a 'moderna' escola normal vai se estruturar nesse tempo. [...] no período, além disso, se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico-pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da Educação, sociologia e, especialmente, psicologia (NAGLE, 1974, p. 219).

A principal proposta dos cursos normais regionais era levar a formação de professores às zonas rurais, descentralizando os centros educacionais e levando professores a regiões mais afastadas dos centros urbanos. Segundo Lourenço Filho: “os cursos normais regionais [...] com a função específica de ajudar na modificação do meio rural, procurando através da escola diminuir o abandono do campo e colaborando para formar no ambiente rural o trabalhador produtivo e alfabetizado (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 71).

A grande razão da preocupação com a Educação das zonas rurais era, dentre outros fatores, a baixa frequência dos alunos nessa modalidade de ensino. Por isso, havia interesse para uma formação específica para esses profissionais, não apenas para melhorar a qualidade de ensino, mas para aumentar a frequência dos alunos. A respeito da formação dos professores das escolas rurais, Lourenço Filho afirma (2001): “para sanar o mal, pensaram, dever-se-ia dar preparação específica aos mestres das escolas rurais, [...] mas, também baseá-la em conhecimento de técnicas agrícolas, conclusão, no entanto, que exige maior análise (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 77).

No Paraná o grande responsável pelas mudanças no Ensino Normal e criação de escolas rurais, Erasmo Pilotto “elaborou um plano de trabalho, a partir das experiências com professores nos municípios de Palmeira e Cerro Azul” (MIGUEL, 1997, p.61).

Além da abertura de escolas e da preocupação com a formação dos professores, Pilotto também promovia cursos para o aprimoramento e capacitação de professores.

A experiência de Pilotto em Palmeira e Cerro Azul, reunindo professores leigos para ensinar-lhes noções pedagógicas fundamentais que contribuíssem para melhorar minimamente o ambiente escolar e o conteúdo do trabalho que tais professores desenvolviam, constitui-se na adaptação das missões culturais mexicanas para a realidade das escolas rurais paranaenses (MIGUEL, 1997, p. 147).

A Intenção de Pilotto e do governo paranaense era possibilitar o acesso à Educação primária a todas as crianças do Estado, independentemente da região onde morassem.

No Paraná, tal medida foi percebida pelo governo como modo pelo qual seria possível preparar o professor para 'enfrentar a implacável presença dos fatores econômicos', bem como responder adequadamente, através de uma prática pedagógica consistente e apropriada, tanto à criança do norte paranaense como do oeste e sudoeste ou mesmo das regiões do segundo planalto — mais tradicionais e mais atrasadas (MIGUEL, 1997, p. 149).

Portanto, a formação dos professores nas Escolas Normais tem características regionais, respeitando as necessidades do homem do campo e suas peculiaridades.

O que queremos salientar é que os Cursos Normais regionais no Paraná enfatizaram a formação do professor alicerçada na cultura geral e no conhecimento do local onde o mesmo atuava. Este segundo aspecto caracterizava a formação técnica decorrente do preparo para regente de ensino atuar como liderança social da comunidade e se fez em função do conhecimento dos problemas e da busca de soluções (MIGUEL, 1997, p. 151).

Todo o movimento de implementação e melhoria dos Cursos Normais, com ênfase na formação específica de professores para atuarem na zona rural, caracterizou a expressão da PEN no Estado do Paraná.

A Pedagogia Ativa que se expandiu no Paraná, através dos Cursos Primários e Normais Regionais, não se referiu apenas a métodos e técnicas de ensino de conhecimentos mínimos, mas teve o significado de um conjunto de traços que unificaram um objetivo permanentemente definido: a transmissão de parte da herança cultural (MIGUEL, 1997, p. 177).

Essa expressão se fez presente nos currículos das Escolas Normais e, conseqüentemente, nas práticas, tanto nos centros urbanos quanto nas zonas rurais, marcadas pela especificidade paranaense, não apenas da transmissão de conteúdos, mas da transmissão de cultura.

Delimitados o contexto internacional, nacional e paranaense no qual a EN estava inserida, levantados seus princípios e os mais expressivos teóricos, passaremos a analisar a presença da Psicologia na PEN.

#### 4.3 A PSICOLOGIA NO ÂMBITO PARANAENSE

No Paraná, a presença dos conhecimentos psicológicos relacionados à educação pode ser observada nas obras de Erasmo Pilotto.

Pilotto cita outros autores como Pestalozzi, para fundamentar a suas afirmações sobre o cenário educacional paranaense. A tentativa de Pilotto estruturar a Educação paranaense foi claramente influenciada pela PEN, termo citado em suas

obras. Fica clara a importância dada por Pilotto à democratização do ensino. Por isso, a investimento na estruturação de um curso diferenciado para as regiões rurais, bem como a valorização da formação de professores, fortalecendo a estrutura dos cursos Normais.

Outro ponto importante foi a importância dada à educação, presente no Manifesto dos Pioneiros e nas obras de Pilotto. O desenvolvimento e a democratização do ensino trariam, em última instância, o desenvolvimento da sociedade em geral. E esse foi o esforço de Pilotto a fim de promover não apenas a Educação, mas o desenvolvimento global da sociedade paranaense.

Em suas obras, Pilotto traz muitos exemplos de práticas educativas, ele descreve, no caso da alfabetização, a importância da gradação dos conteúdos propostos.

Ao descrever a concepção de educação, Pilotto se refere a uma formação global, que inclui os aspectos psicológicos, biológicos e culturais.

Considerando os aspectos psicológicos como um dos aspectos essenciais para oferecer uma educação global, Pilotto valoriza, também, a questão da prática, da experiência e da liberdade da criança.

Referindo-se, ainda, aos aspectos psicológicos abordados por Pilotto, é possível perceber a valorização do desenvolvimento sensorial e motor, que apontam para as fases do desenvolvimento da criança.

Outros aspectos psicológicos presentes na obra de Pilotto: a valorização da experiência, ou seja, atividades práticas eram oferecidas em todas as matérias; a orientação profissional; respeito à personalidade do educando, inclusive aos seus sentimentos, emoções e sua criatividade; o uso dos testes de inteligência.

As práticas de Pilotto estavam em consonância com os preceitos da PEN, influenciados nos conhecimentos fundamentados na Psicologia. Como representante do movimento da EN, Pilotto tratou de divulgar os conhecimentos psicológicos e aplicá-los à prática.

Entre as obras analisadas de Erasmo Pilotto, estão *Autobiografia*, *Prática da Escola Serena*, *Problemas na Educação*, e *Obras II*.

Na obra *Autobiografia*, lançada em 2004, por iniciativa de sua esposa Anita Pilotto, o autor conta sobre sua formação, suas obras, seus preceitos filosóficos, deixando claras suas ideias e aspirações.

O autor fala de sua formação na Escola Normal Paranaense e cita seus antigos professores, caracterizando-os e tecendo-lhes elogios. Afirma que sua formação ali o fez tomar a “decisão moral” de ser Professor primário, abrindo mão e outros títulos superiores.

Pilotto aponta a fundação em 1927 do Centro de Cultura Filosófica. Exemplos da atuação do Centro de Cultura Filosófica:

- a tentativa, quase ingênua, de uma criação de uma Universidade Popular, que começou a funcionar em poucas aulas iniciais na praça Senador Correia, em Curitiba (um projeto alto e nada prático).
- Campanha pela Escola Nova, em todo o Estado (com referências, um boletim intitulado Ideário da Escola Nova, de que saíram vários exemplares, presença pessoal). Solidariedade, de repercussão internacional, com mestres chilenos perseguidos no governo Alessandri.
- Intervenção junto ao governo do Peru, como parte de um movimento do continente, que resultou na soltura e reposição de Víctor Guevara em sua cátedra na Universidade de Lima.
- Amparo, em terras paranaenses (em Guarapuava e em Curitiba) a revolucionários paraguaios aqui asilados, incluindo a longa manutenção de todo o grupo, até poderem retomar pé (PILOTTO, 2004, p. 33).

Esse centro tinha os objetivos políticos citados acima, e tinha o objetivo de promover o movimento da EN. Em consequência da ebulição do ideário reformista, em 1927/1928 fundamentou-se a Escola Normal Secundária do Paraná, instituição responsável pela formação de professores.

Pilotto mostra-se cada vez mais envolvido com o movimento.

Li o que me caiu às mãos sobre a Escola Nova. A solidez de Claparède e a linguagem de Ferrière me foram particularmente gratas. Logo depois, as tentativas de Decroly, a forte elaboração do *método de projetos* e a grande estrutura dos métodos montessorianos (PILOTTO, 2004, p.35).

O autor descreve a estrutura da Escola Normal da época. Pilotto (2004) afirma que “criou-se uma cadeira de Pedagogia, que se anexou ao currículo do Ginásio Paranaense, os alunos da Escola frequentavam a mais, a cadeira de Pedagogia.” (P. 43).

Na sequência, Pilotto explana sobre a importância de o professor desenvolver a vontade do aluno investigar, exercer a sua curiosidade. Depois, afirma que a intuição é um dos métodos essenciais para a educação. Ele está se referindo à intuição descrita por Pestalozzi que é pautada na observação dos objetos, no uso dos sentidos, na dedução, na graduação das lições.

Todos esses métodos propõe uma postura mais ativa do aluno perante seu aprendizado. Pilotto afirma: “os conhecimentos que o aluno adquirir por seus próprios esforços, serão muito mais perduráveis. (2004, p. 48).

Nessa obra é possível constatar a aplicação dos métodos propostos pelos pensadores da Escola Nova. Ele descreve a atuação de Joana Falce, diretora de uma escola de ensino pré-primário.

[...]implantou entre nós, em nível magistral, no Jardim Emília Ericksen, de Curitiba, primeiro, os métodos froebelianos, e a partir de um certo momento, num pioneirismo certo, o método Montessori, e essa deve ser, de fato, apontada como a primeira Escola Nova do Paraná (PILOTTO, 2004, p. 48).

O método descrito anteriormente passou a ser utilizado nas escolas que adotavam os princípios da EN. O autor paranaense cita um exemplo relacionado à alfabetização: ele propõe o ensino das vogais primeiro, pois são mais simples e depois das consoantes. Toda essa metodologia descrita por ele, propõe a repetição, a escrita, ou seja, a graduação dos conteúdos propostos.

O autor se debruça na formação técnica dos professores da Escola Normal. De acordo com Pilotto, a formação consistia de:

a) o curso completo da Escola era, como dissemos, o curso do Ginásio Paranaense, a que se acrescenta a cadeira de Pedagogia; b) os livros adotados na área pedagógica eram os de Gabriel Campayré, em particular o Cours de Pèdagogie [...]c) encontro, em certo momento, talvez um pouco mais tarde, em grande voga, entre o magistério paranaense, a obra de N.A. Calkins, *Primeiras Lições de Coisas. Manual de Ensino Elementar*, traduzido por Ruy Barbosa, e editado no Rio de Janeiro, em 1886. Na página da capa interna do Calkins, pode-se ler: “Apresentar ao menino, antes dos vocábulos, as cousas, antes dos nomes, das ideias. Industrial-o em observar, executar e dizer”; d) em tudo, pleno domínio do método intuitivo, isto é, nesse sentido, de Pestalozzi; e) já vimos, na prova e notas de alunos, uma mostra direta da formação metodológica. (PILOTTO, 2004, p. 49 – 50).

Pilotto (2004) segue descrevendo a estrutura curricular do ensino Normal. A Escola Normal foi dividida em dois cursos: “o fundamental geral e o profissional ou especial, o primeiro com a duração de três anos e o segundo com a duração de três semestres”. (p.35).

Nessa estrutura curricular, é possível constatar a presença da Psicologia no currículo. “No primeiro semestre: Psicologia, com seis aulas semanais, e Metodologia Geral, Metodologia da Leitura e da Escrita, Metodologia do Desenho, Agronomia e Higiene” (PILOTTO, 2004, p. 36).

A presença de programas como Metodologia também pode ser relacionada com a influência da Psicologia, pois o estudo de um método de ensino pressupõe a concepção de que existem maneiras específicas de propor um conteúdo ou disciplina para favorecer o aprendizado do aluno. Essa preocupação com o aprendizado do estudo vai ao encontro às descobertas psicológicas citadas anteriormente.

O segundo semestre do curso normal também era composto de diversas matérias como Metodologias.

Pilotto descreve, então, as mudanças na estrutura do curso Normal, em 1922:

a) em primeiro lugar, ganhando uma sede própria que se denominou, mesmo, Palácio da Instrução; b) em segundo lugar, adquirindo independência, ao desligar-se completamente do Ginásio Paranaense, mudando assim, o corpo e o espírito da Antiga Escola Normal; c) em terceiro lugar, ao organizar-se com uma estrutura própria, composta de um curso geral, propedêutico, e um curso especial, este voltado, todo ele, para a formação estritamente profissional (PILOTTO, 2004, p.53).

O autor paranaense afirma que, na Antiga Escola Normal, a lição era eminentemente pestalozziana e que, na Nova Escola Normal, “passava-se na verdade, para uma versão, digamos, escolar, por J. Patrascoiu, vulgarizador argentino. (PILOTTO, 2004, p. 55)”.

A obra continua a descrever os feitos de Pilotto, de maneira cronológica. Em 1932 ele passou a ocupar a cadeira de Pedagogia e Psicologia. Nesse ponto, Pilotto mostra-se profundamente engajado com o movimento renovador da Educação, seguindo os preceitos da EN.

1933 – 20 de fevereiro: designação para exercer, em comissão, a cadeira de Psicologia e Metodologia da Escola Normal Secundária de Curitiba. 1934 – 20 de março: nomeação para reger, em comissão, a cadeira de Psicologia, Biologia aplicada à Educação e História da Educação da referida Escola (PILOTTO, 2004, p. 56).

Em 1943/1944, o autor aponta a fundação do Instituto Pestalozzi, propiciando um espaço de estudos metodológicos para os professores.

Já no livro *Prática da Escola Serena*, de 1946, Pilotto descreve a estrutura necessária para a criação de uma escola que ofereça tudo que o movimento da EN propõe.

Ele descreve o Jardim de Infância.

Vamos, pois, visitar o nosso jardim da infância. A ideia que inspirou a sua organização material foi a de fazer uma casa para crianças, de tal modo que muitas crianças pudessem aí viver como se estivessem em um lar concebido expressamente para elas, e por tal organizado que, só com viver nesse ambiente, usando livremente o que encontrasse, já estivesse recebendo uma larga parte da Educação (PILOTTO, 1962, p.16).

Erasmus Pilotto descreve toda estrutura física que uma escola deveria ter para proporcionar uma educação de qualidade. Ele cita a importância de um centro de Arte, passa a descrever mesas, cadeiras, salas de estar, um jardim, uma garagem. Além do mobiliário do tamanho da criança, assim como os materiais para vida prática, que são materiais específicos para as crianças treinarem tarefas do cotidiano, como abotoar camisas ou colocar água em copos. Esses materiais são baseados na Teoria de Montessori.

Pilotto também cita Decroly quando comenta sobre o espaço do jardim. E dá muita ênfase ao teatro e à alegria.

Para além da estrutura física da escola, Pilotto também aborda a questão da compreensão global do aluno pelo Professor.

Toda a organização material da escola, ainda que muito perfeita, só parcialmente pode cumprir seu papel, si não fizer o professor um minudente estudo do escolar, de cada escolar. E a pedagogia diferencial, não apenas no que se refere à vida intelectual, mas à totalidade do indivíduo educando, é uma das maiores conquistas da pedagogia contemporânea, e um dos aspectos mais essenciais para uma Educação verdadeiramente científica (PILOTTO, 1962, p.16).

Novamente podemos constatar a presença da Psicologia na afirmação de Pilotto, pois o que denomina de concepção global provavelmente está relacionado aos diversos fatores que constituem o sujeito aluno.

Esses fatores são biológicos, psicológicos e culturais, e constituem fundamentos do movimento da EN, baseado na Psicologia e outras ciências. A preocupação com esses fatores torna-se evidente nas fichas que deve ser preenchida sobre o aluno ao ingressar na escola.

O autor apresenta um formulário bem extenso. Começa pelas generalidades da criança; depois passa a um inquérito biológico; ficha biométrica; ficha médica; exame psicológico; exame e medida da inteligência; vida escolar; e, por fim, o Jornal do aluno.

O autor faz apontamentos de como seria um curso primário ideal, pontuando suas bases filosóficas. Na sequência passa a descrever os programas de cada ciclo do curso primário.

Quando aborda a escola primária, Pilotto discorre as ideias gerais para organização de um programa de ensino primário, citando diversos autores nos quais ele fundamentou sua metodologia, mas dá claramente destaque para Pestalozzi,

ele vos quer advertir sobre o verdadeiro sentido da cultura. E suas palavras agora são oportunas. Ele quer advertir contra essa cultura só de livros e sem ligação nenhuma com a vida humana. E notareis que, falando da vida humana, não trata da vida humana no que ela tem de universal e abstrato, mas da vida que nos cerca, da vida dos homens que vivem entre nós, que sofrem diante de nossos olhos, com as suas vidas que vamos educar e orientar (PILOTTO, 1962, p. 47).

Nesse trecho é possível identificar dois pontos importantes que revelam a postura de Pilotto em relação à educação. Primeiro ponto: levar a educação ao povo; segundo ponto: melhorar a vida das pessoas, mesmo que ligeiramente. Esse era o ideal de educação defendido por Pilotto. Segundo ele, a educação tinha uma função social, a de possibilitar uma vida melhor a seus estudantes.

O autor paranaense descreve o programa do curso primário: em relação ao programa de Leitura, é indicado para o Professor, na bibliografia, o livro *Pedagogia Científica* de Maria Montessori, evidenciando a influência da EN.

Pilotto descreve o programa de Desenho, cujos objetivos gerais são:

1- Exercício das forças de criação do espírito infantil; 2- Desenvolvimento sensorial e motor e desenvolvimento do sentido de observação. 3- Iniciação aos conhecimentos dos elementos técnicos do desenho e da pintura: perspectivas; valores etc.; 4- Desenvolvimento da sensibilidade estética; 5- Desenvolvimento da capacidade de usar o desenho como um instrumento para a vida prática (PILOTTO, 1962, p. 67).

Quando o autor denomina desenvolvimento sensorial e motor, podemos constatar novamente a presença da Psicologia. O desenvolvimento dos sentidos e da coordenação motora é pautada no conhecimento dessas habilidades proporcionado pelos estudos em bases psicológicas.

Em todos os programas, o autor reserva a descrição de uma atividade prática para ser realizada pelo aluno, assim como uma sugestão de bibliografia para o Professor.

A designação de uma atividade prática relaciona-se à percepção de que os alunos precisam experimentar para aprender, que o conhecimento passa pelos sentidos e que a ação tem função primordial no conhecimento.

Quanto às escolas rurais, Pilotto afirmou:

a obrigação dela (escola) é dar aos seus alunos um certo tanto de Educação geral. Ensinar o indivíduo a ler, a gostar de ler, a ler bastante, — por exemplo, — é Educação geral. Qualquer que seja o que ele venha a ser mais tarde, — médico, marceneiro, pescador, etc., — é útil e necessário que ele saiba ler, goste de ler e leia bastante. Isso é, pois, educação geral. Do mesmo modo, qualquer que seja o que ele venha a ser mais tarde, deve conhecer certos cuidados de higiene, deve ter boa saúde, deve saber fazer algumas contas, e saber usá-las na sua vida de todos os dias (PILOTTO, 1962, p. 105).

No trecho acima, Pilotto aborda a democratização do ensino, preceito da PEN. Além desse preceito, Pilotto trata da importância de uma mentalidade de pesquisa científica, valorizando a experimentação, a observação, as pesquisas laboratoriais. E esses são fundamentos da Psicologia Experimental que se pode perceber presentes na PEN.

Com a finalidade de promover estudos mais avançados da educação para os melhores alunos do curso Normal, foi fundado o Centro Superior de Pedagogia.

No livro *Que se exalte em cada mestre um sonho* (1967), que é uma coletânea de discursos que Pilotto proferiu para os formandos de Curso Normal, o autor aborda o tema da educação, mais focado no papel de mestre. O autor destaca a responsabilidade da função.

O autor se refere à função do mestre como “criação de almas novas”, também trata a função deste como um “semeador de almas”.

No livro *Problemas da Educação* (1966), Pilotto discute os problemas que afligem a realidade escolar, questionando o sistema daquele momento e propondo um novo, em consonância com os ideais do movimento da EN.

O autor paranaense propõe escola primária de quatro anos e um ensino secundário que se inicie aos 11 anos. E segue por eleger razões que fundamentam essa proposta.

a) as boas razões psico-pedagógicas em que se fundamentam as tendências atuais de racionalização dos sistemas escolares, como se viu revelado nos relatórios Hadow e Spens e poderíamos apontar no excelente plano Langevin, etc.; b) a realidade da escola primária brasileira, a qual mesmo a quinta série primária não tem conseguido impor-se; c) em contraposição a isso, o crescente prestígio, na consciência popular, da escola secundária,

impondo-se em solicitações que não conseguimos conter. — de resto, apenas repetindo entre nós um fenômeno típico da consciência mundial; d) o fato de que o regime de um só professor na regência de cada uma das duas primeiras séries do grau médio reclama-se insistentemente com os melhores fundamentos psicopedagógicos, por exigências sobretudo, da formação da personalidade do escolar e dos problemas de ajustamento e articulação dos cursos; e) o fato de que esse regime permite-nos superar as dificuldades financeiras para expansão do ensino de grau médio e f) permite-nos que, cedendo à tendência e necessidade de expansão desse grau do ensino, possamos fazê-lo com melhores escolas do que as que estamos talvez artificialmente criando e que justificadamente se tem tido como, pelo menos, insatisfatórias (PILOTTO, 1966, p 24).

Nas razões utilizadas por Pilotto, são citadas a formação da personalidade do educando, exemplificando novamente a presença de conhecimentos psicológicos. De fato, esses já se encontram amplamente associados com os conhecimentos pedagógicos da época.

O autor paranaense descreve expressões que apontam para os objetivos e ambientes da EN:

“formar um ser humano consciente da própria humana dignidade’ ‘Uma forma de vida que se oriente para a plenitude e para alegria’. ‘A liberdade a serviço da sociedade”. “Uma disciplina condizente à liberação das potências espirituais que residem no educando”. “Favorecer o ímpeto criador, o gênio inventivo, a imaginação, o desenvolvimento das emoções e das sensações de ordem artística”. [...] “Liberação do educando mediante esforços reunidos do método científico e da compreensão intuitiva, a fim de que se possa sacar o maior rendimento das suas capacidades inatas para seu bem e da sociedade” (PILOTTO, 1966, p. 78).

Dentre essas proposições, podemos destacar conceitos como liberdade, alegria, a criatividade, a imaginação, as emoções, todas essas expressões da criança. Nesse sentido, podemos afirmar que a individualidade da criança era respeitada no processo de aprendizagem.

A preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes é uma das características principais do movimento da EN, e, dentro dessa visão global, encontra-se o estudo sobre a personalidade.

No movimento da Educação Nova, - historicamente considerado, - não se havia alcançado incorporar ao conceito tais repercussões sobre o conjunto da personalidade, as conquistas ainda hoje pouco informes, mas incontestáveis das percepções derivadas da psicanálise. Mas essa incorporação é uma consequência lógica e necessária de todo o dito anteriormente e completa o sentido das preocupações da Educação integral (PILOTTO, 1966, p. 85).

Nesse sentido, Pilotto afirma que a metodologia da EN respeita a infância e a autenticidade cultural. No âmbito do respeito à infância, valoriza-se a realidade da pluralidade de fatores que a compõem, dentre eles os fatores psíquicos.

Desse modo, valorizando esses fatores, a Escola Normal agrega a função não apenas de formar o Professor primário, mas de desenvolver esses fatores psicológicos.

[...] A escola normal visa o aperfeiçoamento da personalidade (uma personalidade harmoniosa em nível cada vez mais alto); essa harmonia supõe o desenvolvimento normal do sentimento de comunidade. O nosso objetivo, no caso presente, é o exercício desse sentimento de comunidade na comunidade escolar. (PILOTTO, 1966, p 72).

Em seu texto, *Poeiras do Quotidiano* (1973), presente em seu livro *Obras II*, Pilotto escreve diversas cartas sobre temas de Educação. Ele aborda a importância do método científico; a importância de se educar através da Arte e nesse ponto cita Montessori. Também cita Dewey, quando afirma que as metodologias pedagógicas devem ser uma “análise do processo humano da experiência e da cultura.” (1973, p. 264).

No livro *A Educação no Paraná*, (1954) Erasmo Pilotto traça um panorama completo da realidade paranaense da década de 50. Essa pesquisa foi encomendada pelo INEP.

O autor inicia o livro tratando de aspectos geográficos, históricos, antropológicos para definir o cenário estadual. Pilotto descreve os aspectos biopsicológicos do povo paranaense, a população formada basicamente por imigrantes europeus e migrantes oriundos de outras regiões do Brasil. De acordo com estudiosos citados por Pilotto, inclusive Sebastião Paraná, alguns traços psicológicos que caracterizam a população são a timidez e falta de iniciativa.

Posteriormente, descreve a criança e adolescente do Estado. Com base em testes de inteligência, personalidade e agressividade, traçou-se perfil dessa população e pode-se observar que o sistema de ensino precisava ser reformado para atender ao que fora apontado. Um desses problemas é grande número de desistência em relação ao curso primário.

Pilotto aborda o histórico do ensino público no Paraná, como funcionava a seriação do curso primário, as tentativas de reforma e o que se esperava do primeiro ano do curso primário. Em seguida, Pilotto levantou as dificuldades vividas pelas

escolas paranaenses do período, como a falta de recursos, desistência dos alunos, problemas na formação de professores.

No final do livro, Pilotto propôs uma série de medidas, dentre elas a formação em serviço dos profissionais de Educação.

No livro *Direito à Educação*, de 1960, Pilotto discorreu sobre a importância do acesso à Educação. O autor afirma que a Educação é um direito primordial que se confunde com a vida humana. Afirmou, também, que a variação nos testes de inteligência, dependia do meio social. Trata de achados de estudos de mensuração de inteligência de 1910 até 1950 e concluiu que as condições econômicas e sociais influenciam o desenvolvimento da inteligência.

Nesse ponto observamos o uso da Psicologia, uso dos testes de inteligência, a serviço a democratização do ensino, pois foram os dados levantados por meio da aplicação desses testes que possibilitaram os dados científicos capazes de fundamentar os argumentos de Pilotto.

No livro *Situações do Desenvolvimento Brasileiro e a Educação*, de 1959, Erasmo Pilotto discute o contexto social e econômico brasileiro e os relaciona com os problemas educacionais dessa década. No que tange à Psicologia, Pilotto abordou a importância da pesquisa e experimentação na Educação, ressaltando os conhecimentos psicológicos que corroboram com as mudanças educacionais necessárias à época.

Além das obras de Pilotto, foram encontrados periódicos estaduais que comprovam a presença da Psicologia no cenário paranaense. No periódico denominado *O ensino* (1922), foi encontrado um artigo sobre o desenvolvimento da estética, um sobre questões metodológicas, um sobre a inteligência infantil e outro sobre inteligência e ensino.

No periódico intitulado *Educação* (1951), foram encontrados os artigos: *O problema da repetência na escola primária*, *Aspectos do problema educacional*, *O professor e a Metodologia*. Esses artigos abordam problemas educacionais, mas consideram aspectos psicológicos que possam justificar esses problemas. Também é abordada a importância de seguir um método do ensino, que favoreça as habilidades da criança.

A *Revista de Pedagogia* (1959) traz, em seus artigos, os preceitos da PEN como o interesse e a motivação. Também aborda a importância do Jardim de Infância,

em três artigos, mostrando a valorização dos estudos da primeira infância, pautados na Psicologia, pois tratam da mensuração da inteligência por meio de testes.

Nesse periódico, ainda há artigo sobre o desenvolvimento mental das crianças e outro sobre a Individualização do ensino, valorizando a personalidade de cada aluno.

Analisando a presença da Psicologia em relação à Pedagogia em âmbito paraense, vale ressaltar a importância da estrutura mental do aluno, destacada na Lei Orgânica de 1946. Isso pode ser comprovado pela presença de matérias relacionadas à Psicologia incluída no currículo das Escolas Normais.

Além da Psicologia, outras ciências também ajudaram a compor esse cenário de formação de professores que está de acordo com as novas concepções de infância da PEN. Nessa concepção, a infância é de fato uma fase do desenvolvimento muito importante e o aluno é constituído por fatores biológicos, sociais e psicológicos.

No cenário de formação de professores, a Psicologia recebe papel de destaque, pois, além de estar presente no currículo dos Cursos Normais, é um dos fundamentos amplamente estudado pelos futuros professores e tema de frequentes pesquisas e trabalhos científicos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou as influências da Psicologia na PEN no âmbito internacional, nacional e no Paraná, especialmente em relação à formação dos professores.

Foram levantadas fontes, para comprovação da relação entre EN e a Psicologia. Elencaram-se autores clássicos que abordaram o tema, em âmbito internacional, nacional e paranaense. Além de livros, foram encontrados artigos, teses, periódicos e documentos oficiais.

No processo de levantamento de fontes, estas mostraram-se diversas e foi preciso ater-se ao período delimitado. Após a análise das fontes encontradas, observamos que, durante os anos de 1946 a 1961, a Psicologia se fez presente na PEN principalmente como uma representante do método científico, presente nas pesquisas, na quantificação dos resultados encontrados nos testes psicológicos, na tabulação de resultados. Tais características da ciência psicológica deram à Pedagogia o status de ciência, em âmbito internacional, nacional e paranaense.

A Psicologia veio compor os fundamentos teóricos do ideário da PEN. As fontes que comprovam essa afirmação são as obras de Lourenço Filho, assim como a expressiva presença de temas psicológicos nos periódicos encontrados, a variedade de obras sobre o tema e principalmente, a presença da Psicologia no currículo das Escolas Normais.

Como exemplo de contribuição teórica da Psicologia para a PEN está a colaboração na criação de novos conceitos como a infância, educação, criança e aprendizagem.

A infância passou a ser vista como uma fase fundamental, pois nela todo o potencial humano pode se desenvolver. A inteligência, a linguagem, a motivação, estão em construção na infância. A capacidade de aprender da criança é abordada de maneira mais complexa, pois considera múltiplos fatores como aspectos biológicos, sociais e psíquicos.

Em âmbito internacional e nacional, essas novas concepções moveram a PEN na direção de uma mudança de metodologias que abarcassem essas quebras de paradigma tão importantes. Para isso dois pontos podem ser ressaltados. O primeiro ponto é a produção teórica a respeito de temas importantes como o interesse, a atividade do aluno, a motivação para aprender, que sublinham a importância dada à

estrutura mental, nessa concepção de aluno. O outro ponto são as mudanças de ordem prática a respeito desses conceitos, a aplicação de testes psicológicos em ambiente escolar, metodologias ativas que incentivam o protagonismo do aluno. Em outras palavras, o estudo desses temas aponta, diretamente, para práticas corriqueiras na sala de aula.

Dentre as linhas da Psicologia que mais influenciaram o movimento, está a Psicologia Experimental e a Psicologia do Desenvolvimento. A primeira é representada pela aplicação de testes psicológicos e nos estudos de fenômenos observáveis, bem como na implementação de laboratórios de Psicologia Experimental. Já a segunda é representada pelo estudo das fases, ou etapas do desenvolvimento infantil, nas quais as atividades propostas devem estar coerentes com o nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra.

A interação entre Psicologia e Pedagogia na EN foi uma das grandes características do movimento. A princípio, a Pedagogia assimilava da Psicologia, as características positivistas: o rigor e método científico, compondo um de seus fundamentos teóricos necessários para alavancar as reformas educacionais que aquele período demandava. A Pedagogia incorpora esses conhecimentos psicológicos e constitui uma concepção de infância mais complexa, que norteou suas práticas.

Pode-se afirmar que ocorreu um ganho mútuo a partir dessa interação. Mesmo assim, também houve críticas a respeito do uso da Psicologia pela PEN. Autores como Saviani (1999) afirmam que ocorreu um enaltecimento exagerado do psiquismo, reduzindo todas as questões que permeiam a escola e o aluno a um âmbito psicológico, quando há outros âmbitos que precisam ser levados em conta, como o social, por exemplo.

Também foi possível compreender como a Psicologia se manifesta no cenário educacional no decorrer do período estudado. Inicialmente, no auge do movimento da EN, a Psicologia Experimental se destaca e o uso dos testes é muito disseminado, e, da mesma maneira, a Psicologia do Desenvolvimento. Os conhecimentos psicológicos vão sendo aprofundados, como mostram as fontes.

No que diz respeito ao aluno, a Psicologia Experimental oferece conhecimentos e práticas que permitem mensurar a capacidade intelectual de um estudante. Assim como a concepção de aptidões, que são as capacidades ou habilidades individuais dos alunos, que podem ser agora, quantificadas, analisadas e estimuladas.

Considerando-se as manifestações da Psicologia em âmbito nacional, outro ponto importante em relação à concepção do aluno, que se pode constatar no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), é o respeito à personalidade da criança. Isso quer dizer, dar espaço às suas emoções, motivações, interesses e percepções, o que somente se torna possível por meio da difusão dos estudos sobre esses temas psicológicos.

Pensar uma escola que propicie o desenvolvimento individual, que respeite a criança em sua totalidade, além de ser um desafio, também é uma proposta do Manifesto, sobre a qual a Psicologia pode ter exercido influência. Essa é uma escola viva, dinâmica, onde a atividade do aluno é valorizada, pois é por meio da mesma que se encontra o caminho do conhecimento.

O pensar sobre como se organiza e constitui o pensamento infantil e sua inteligência é tema do qual a Psicologia se ocupa e se manifesta no documento citado de 1932. Por isso, é citada a função social da escola, que consiste em desenvolver ao máximo as capacidades do aluno e, dessa forma, se torna essencial compreender como funcionam.

A atividade é um conceito discutido por vários autores e que norteia as práticas da PEN. A valorização da experiência é corroborada pela Psicologia por meio dos estudos sobre como a mente da criança aprende.

As expressões da Psicologia no cenário educacional paranaense estão de acordo com as expressões encontradas na bibliografia. A Psicologia está presente nos textos que abordam o respeito à personalidade, o uso de testes de inteligência, como o teste Binnet-Simon, e o respeito à vida emocional do aluno.

Ainda no cenário paranaense, a Psicologia deixa suas marcas no currículo dos Cursos Normais. Foram ofertadas matérias específicas de Psicologia que faziam parte dos requisitos para a formação dos profissionais que trabalhariam com o ensino primário. Essa ciência fez-se presente não apenas nas discussões, nos congressos, nos debates acalorados de vertentes do movimento de renovação. Também se fez presente nos currículos da formação dos professores primários de escolas regulares e rurais.

A análise cautelosa das fontes é, de acordo com Bloch, um dos deveres do historiador. E as fontes encontradas, portanto, nos ajudam a compreender como a Psicologia compôs um dos fundamentos teóricos da PEN, gerando questões, formulando hipóteses, auxiliando a criar conhecimento.

Foi possível perceber a presença da nova concepção de educação, Pedagogia da Escola Nova, embasada também na Psicologia, e podemos considerar que essa presença foi marcante para responder aos questionamentos de como se constituiu uma escola renovadora no período estudado.

Esse trabalho se propôs a identificar as contribuições da Psicologia para a Pedagogia da Escola Nova nos âmbitos internacional, nacional e paranaense. O conceito de Escola Nova, que se originou no âmbito internacional, chega ao Brasil e por consequência ao Paraná. Presente em todos esses âmbitos está o sentimento de renovação escolar, representado pela Escola Nova. Lançando um novo olhar à infância e ao aprendizado infantil, a Psicologia contribuiu para a concretização de práticas educacionais presentes em todos os âmbitos supracitados. Práticas educacionais que chegaram à realidade nacional e estadual, demarcando a presença da Psicologia não apenas como uma das sustentações teóricas do movimento da Pedagogia da Escola Nova, mas também presente no cotidiano escolar, por fazer parte dos currículos os Cursos Normais.

## REFERÊNCIAS

ABREU, J. Atualidade de Jonh Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 34, n. 80, p. 8-16, out./dez. 1960.

ALONSO, C. A. dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 10, n. 27, p. 293-295, mar./abr. 1947.

ALVAREZ, V.R. J. Por que bocejam os alunos? **O Ensino**. Curitiba, PR: Inspeoria Geral do Ensino,1922-1934. Irregular.

ANGELIS, M. N. Inteligência e Instinto. **O Ensino**. Curitiba, PR: Inspeoria Geral do Ensino,1922-1934. Irregular.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friederich Froebel. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol. 24, n.62, abril 2004, p. 9-25.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

\_\_\_\_\_. **A Educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos e novos fins a nova política de Educação no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BERTAMINI, T. Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 10, n. 26, p. 41 - 48, jan./fev. 1947.

BINNET, A. Pedagogia. **O Ensino**. Curitiba, PR: Inspeoria Geral do Ensino,1922-1934. Irregular.

BLOCH, M. L, B, **Apologia da história, ou o ofício de historiador**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOEHM, L. O desenvolvimento emocional das crianças e o Jardim de Infância. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.],1957-1966.

**Boletim Informativo Número 31 – CBPE**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cbpe-m142p2-boletiminformativo31cbpe-fevereiro1960> . fev. 1960, 25p.

BORDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BORTOLOTI, K. F.; CUNHA, M. V. **Anísio Teixeira e a Psicologia: o valor da mensuração**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, n. 236, p. 32-52, Apr. 2013. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-)

66812013000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Oct. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100003>.

BORTOLOTTI, K. F. S.; CUNHA, M. V. **Anísio Teixeira e a psicologia: o diálogo com a psicanálise**. Hist. Educ., Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 59-77, Dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592013000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 jul de 2019  
<https://doi.org/10.1590/S2236-34592013000300005>.

BRASIL. Decreto-lei no 3530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Decreto-lei no 3530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Decreto-lei no 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

CALDEIRA, E. Panorama Educacional do Estado de São Paulo. **O professor**. Curitiba, PR: APP Sindicato, 1942-1956.

CALKINS, N. A; BARBOSA, R. **Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1886 xxvi, 613 p.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, O. B. Alguns problemas do ensino da linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 24, n. 59, p. 103-113, jul./set. 1955.

CARDOSO, O. B. O problema da repetência na escola primária. **Educação – informativo do Departamento de Educação**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação e Cultura, 1951-1951.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 86 p. ISBN 85-11-02127-2.

CARVALHO, R. Preparo das Lições. **O Ensino**. Curitiba, PR: Inspeção Geral do Ensino, 1922-1934.

CATAO, A. M. L. **Psicologia e educação em Goiás: uma contribuição historiográfica**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIARI, C. M. **Educação, Pedagogia e Psicologia no pensamento educacional de Carlos da Silveira**. 2014. 117p. Dissertação (Mestrado) UFSCar: São Carlos, 2014.

CLASSES experimentais no ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 30, n. 72, p. 73 - 83, dez. 1958.

COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção os Pensadores).

COSTA, F. A. O professor e a Metodologia. **Educação – informativo do Departamento de Educação**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação e Cultura, 1951-1951.

COSTA, M. Í. L. Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 6, n. 18, p. 416-431, dez. 1945.

COSTA, R. C. Da. Da orientação profissional e da orientação educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 16, n. 43, p. 77-93, jul./set. 1951.

COSTA, R. C. Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 28, n. 67, p. 144 - 154, jul./set. 1957.

COUSINET, Roger. A Educação nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 158 p. (Atualidades pedagógicas; v. 69).

CUNHA, L. A. A Universidade Temporã. 2. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, M. V. **Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio 1996.

CURY, C. R. J. Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

DAHL, R. A. **A moderna análise política**. Rio de Janeiro, RJ: Lidador, 1966.

DEWEY, J. Lição do Aluno e Formação do Pensamento. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.], 1957-1966.

\_\_\_\_\_ **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramento, 1985.

\_\_\_\_\_ **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar Anísio S. Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Massangana, 2010.

ELIEZER, S. A Educação e o medo Psicológico do medo e da angústia - **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 34, n. 89, p. 189 - 205. 1960.

FERRARO, A. R. Liberalismos e Educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 308-325, Aug. 2009. Available

from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200009&lng=en&nrm=iso). access

on 19 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000200009>.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na Educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso). access

on 26 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.

F.G.F.L. Aspectos do problema Educacional. **Educação – informativo do Departamento de Educação**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação e Cultura, 1951-1951.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

**FORMAÇÃO**: revista brasileira de Educação. Rio de Janeiro: [s. n.], 1938-1954. Mensal.

GEBRIM, V. S. Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: a infância nos saberes e práticas escolares. In: Marília Gouveia de Miranda; Anita C. Azevedo Resende. (Org.). **Escritos de Psicologia, Educação e Cultura**. 1ed.goiânia: Editora da UCG, 2008, v. 01, p. 55-70.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2014.

HALL, M. E. Da clínica de leitura em um sistema escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 10, n. 27, p. 167-177, mar./abr. 1947.

**Instituto Nacional De Estudos Pedagógicos História da Educação No Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme-m006p04-institutonacionaldeestudospedagogicoshistoriadaeducacaonobrasil-1955-1>

KATZ, E. A importância dos Jardins de Infância no processo Educativo. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.], 1957-1966.

KOLOGY, O. Individualização do Ensino. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.], 1957-1966.

KRIPKA, R.M.L; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. In: **Revista de investigaciones UNAD** Bogotá, Bogotá, v.14, n. 2, 2015. p. 55 a 73.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016. 117 p. ISBN 978-85-323-0412-4 (broch.).

LARocca, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999. 220 p. ISBN 85-86491-30-6.

LEGRAND. L. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

LEMOS. A. G. S.. **Os precursores da Escola Nova e a relação Psicologia-Educação na contemporaneidade: algumas aproximações e questionamentos**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017. Anais das Reuniões Nacionais da Anped. v. GT 20. p. Trabalho 988.

LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**. Rio de Janeiro: LTC, 1971. 2 v.

LINS, I. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1964.

LOURENÇO FILHO, M. B. - **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14 ed – Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

\_\_\_\_\_. **Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

\_\_\_\_\_. Livros para crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 33, n. 77, P. 215-221, JAN/FEV. 1959.

\_\_\_\_\_. Estudo e avaliação dos níveis maturação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 17, n. 46, P. 50 - 68, abr./jun. 1952.

\_\_\_\_\_. LOURENÇO FILHO, R. (Org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4. ed., rev. e ampl. Brasília: INEP, 2001. 164 p. (Coleção Lourenço Filho; 2).

\_\_\_\_\_. LOURENÇO FILHO, R. A formação de professores: da escola normal à escola de Educação. Brasília: INEP, 2001. 125 p.

\_\_\_\_\_. A Psicologia ao serviço da organização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 6, n. 17, P. 183 - 212, nov. 1945.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUSTOSA, I. A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em belo horizonte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 3, n. 8, p. 157-175, fev. 1945.

MALLART, J. Aplicações da Psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 16, n. 44, p. 120-133, out./dez. 1951.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARGOTTO, L. R. e SOUZA, M. C. C. de. A psicologia entre notas, cópias e citações: periódicos educacionais paulistas (1902/1930). In: CARVALHO, Marta M. C. de. E VIDAL, Diana G. (orgs.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora/Centro de Memória da Educação- FEUSP, FINEP, 2000.

MARTINEZ, C.P. Psychologia. **O Ensino**. Curitiba, PR: Inspeção Geral do Ensino, 1922-1934. Irregular.

MARTINS, I. C. Positivismo e escolanovismo; um olhar sobre os escritos educacionais de Craveiro Costa. In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão, 2012.

MARTINS, O. Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 24, n. 59, p. 12 - 30, jul./set. 1955.

MATTOS, S.T.G. **A noção de interesse na escola nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932**. 2008 234 F Dissertação de Mestrado

(Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MEDEIROS, M. O mundo imaginário das crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 15, n. 42, p. 5 - 18, abr./jun. 1951.

MELLO, G. N.; CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (2.: 1982 jul. 10-13: Belo Horizonte, MG). **Escola Nova, tecnicismo e Educação compensatória**. 3. ed. São Paulo: Loyola, [1982].

MENDONÇA, A. W. P. C.. AnísioTeixeira e a Escola Nova. In: Maria do Carmo Xavier. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV/ Faculdade de Ciências Humanas-FUMEC, 2004, v. , p. 241-255.

MESQUIDA, P. **Piaget e Vygotski: um diálogo inacabado**. Curitiba: Champagnat, 2000. 109 p. (Educação: teoria e prática; 6) ISBN 85-7292-057-9 (broch.).

MIETZEL, G. **Psicología pedagógica: introducción para educadores y psicólogos**. Barcelona: Herder, 1976. 511 p. ISBN 84-254-0628-5.

MIGUEL, M.E.B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: ed. UFPR, 1997

\_\_\_\_\_. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **EducaremRevista**, Curitiba, n. 10, p. 81-89, Dec. 1994. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601994000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100011&lng=en&nrm=iso)>. access on 29 Oct. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 292 p.

\_\_\_\_\_. DUDEQUE, P. V. A. M., A ESCOLA NOVA NO PARANÁ: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES. **Revista Diálogo Educacional** [online] 2005, 5 (janeiro- abril) : [Data de consulta: 29 de outubro de 2018] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116241007>> .

\_\_\_\_\_. **A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo**. In: José Carlos Souza Araujo; Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; Antônio de Pádua Carvalho Lopes. (Org.). **As Escolas Normais do Império à República**. Campinas: Alínea Editora, 2008, v. , p. 145-162.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Escola Nova na Formação do Professor Primário Paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à Educação: (São Paulo, 1922-1933)**. Brasília: INEP, 1946. 48 p. (Coleção Lourenço Filho ; 3).

MONTESORI, M. **Mente Absorvente** – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1946.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** – (tradução de AuryAzélioBrunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

\_\_\_\_\_. **A criança** – (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

MORAES, J. D. **Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 2, p. 485-497, June 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200014&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200014>.

MORAIS, R. Seleção de revisores de imprensa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 16, n. 44, p. 198 - 202, nov. 1951.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974.

\_\_\_\_\_. A Reforma e o ensino. 2ed. São Paulo: EDART, 1976.

NOGUEIRA, M. A. **O encontro de Joaquim Nabuco com a política: as desventuras do liberalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2010. 333p.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da Educação como direito de todos**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, Dec. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 jan2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>.

OLIVEIRA, A. L. **Nova didática**. 4 ed Rio de Janeiro: tempo Brasileiro: Fename, 1978.

OLIVEIRA, C. G. **A matriz Positivista na Educação brasileira**. Diálogos Acadêmicos, v. 001, p. 01-17, 2009.

PAIM, A. **História do liberalismo Brasileiro**. São Paulo: Mandarin, 1998.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense 1980.

PILOTTO, E. Retorno ao tema da Escola Nova. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.], 1957-1966. Irregular.

\_\_\_\_\_. **Que se exalte em cada mestre um sonho**. 3. ed. Curitiba: Imprimax, 1977. 87 p.

\_\_\_\_\_. **Prática de escola serena**. Curitiba: João Haupt, 1946. 139 p.

\_\_\_\_\_.; SANTOS, Denise Grein. **Autobiografia**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. 169 p., il. (Memória, 11).

\_\_\_\_\_. **Obras**. Curitiba [s.n.], 1973-1976. 2 v.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Educação**. Curitiba: [s. n.], 1966. 265 p.

PINHEIRO, L. M. Aplicações da Psicologia à Educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 15, n. 41, p. 54-74, jan./mar. 1951.

PINTO, F. C.F. **Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

PLANCHARD, E. Aspectos atuais da Psicologia e pedagogia no trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 1, n. 2, p. 189-202, ago. 1944.

\_\_\_\_\_. Novas orientações no ensino universitário da Psicologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 11, n. 31, p. 461 - 466, nov./dez. 1947.

**Questionário apresentado pelo Bureau International D'Education (BIE) sobre a elaboração, escolha e utilização de manuais para as escolas primárias; e resposta elaborada pelo DEPE-CBPE.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cbpe-m315p01-questionario-bureauinternationaldeducation-sobreelaboracaoescolhauso-manuaisescolasprimarias-1959>. Produção (1958-1959), 28.

RATHS, L. E. et al. **Ensinar a Pensar**. 2. ed., São Paulo: E.P.U., 1974.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1944- . Quadrimestral. ISSN 0034-7183.

**REVISTA DE PEDAGOGIA.** Curitiba, PR: [s.n.], 1957-1966. Irregular.

RIBEIRO, P. R. M. **História da Educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , n. 4, p. 15-30, July 1993.

ROSA, M. **Escolanovismo católico Backheusiano : apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940).** 2017. 255 p. Tese(Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

RUCHAT, M. **L'école de psychologie de Genève à Bello Horizonte une étude à travers la correspondance d'Edouard Claparède et D'Hélène Antipoff (1915-1940).** Revista Brasileira De História Da Educação, p.181-205, 2012. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583>.

SANTOS, L.J.G, Influências do positivismo no processo educacional. 2011. Disponível em: <https://elsomjose.files.wordpress.com/2015/01/influc3aancia-do-positivismo-no-processo-educacional.pdf>. Acesso em 04 nov, 2018.

SANTOS, T. M. **Noções de Psicologia experimental:** para uso das escolas normais, institutos de Educação e faculdades de filosofia. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953. 259 p. (Curso de Psicologia e pedagogia ; v. 15).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre Educação e política!** .- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1981.

SCHEEFER, R. **Introdução aos testes psicológicos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Getulio Vargas, 1968. 152 p. (Cadernos de administração pública; 48).

SCHNEIDER, E. **O estudo da Psicologia infantil nos Estados Unidos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília v. 12, n. 32, p. 224 - 231, abr. 1948.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e Educação no Brasil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 173-190, jun. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 set. 2018.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, Mar. 2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Oct. 2018.

SILVA, J.C.; PERES, C. A. **Educação e Liberalismo: O Público e o Privado no Ensino Superior em questão**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL de ESTUDOS E PESQUISAS, 2006. VII SEMINÁRIO NACIONAL de ESTUDOS E PESQUISAS: 20 ANOS DE HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas, SP, 2006.

SILVEIRA, J. Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília** v. 29, n. 70, p. 51 - 63, abr./jun. 1958.

TEIXEIRA, A. Bases para uma programação de Educação primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.

\_\_\_\_\_ **Educação no Brasil. Vol3** . São Paulo: Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_ **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, DF: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1935.

\_\_\_\_\_ Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

\_\_\_\_\_ **Educação e o mundo moderno**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_ Carta mensal, Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio. Rio de Janeiro, nº 58, janeiro de 1960.

**Testes produzidos pela CILEME**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/cileme-m009p01-institutonacionaldeestudospedagogicostestes-1>, 1953, 74p

URT, S. C.. **Psicologia e Educação no movimento da Escola Nova: um estudo sobre as concepções de sujeito**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

VASCONCELOS, A.F. **Uma Escola Nova na Bélgica**; pref. Adolphe Ferrière; trad. Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio, Lúcia Ferreira. - 1ª ed. - Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015. - 320 p.

VIEIRA, C. E. O Movimento pela Escola Nova: Trajetória e Ideias Educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 53-73. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a06.pdf> Acesso em 29 out.

WACHOWICZ, L. A. **A relação Professor – Estado no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do mate**: história da UFPR. Curitiba: APUFPR, 1983. 189 p.

WALGER, A. A. R. **Psicometria e educação: os trabalhos de Isaías Alves**. 2006. 77 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WARDE, M. J.. **Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos pioneiros da Educação nova**. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). Manifesto dos pioneiros da Educação: um legado educacional em debate. 1ªed.Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, v., p. 221-240.

WOLFFHIEM, N. Jardim de Infância de Orientação Psicanalítica. **Revista de pedagogia**. Curitiba, PR: [s.n.],1957-1966.

XAVIER, L. N.. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da Educação brasileira**. In: Maria do Carmos Xavier. (Org.). Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate. 1ed.Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004, v. 1, p. 21-38.

ZAZZO, R. Reflexões sobre meio século da Psicologia da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** Brasília v. 25, n. 61, p. 112 - 131, jan./mar. 1956.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### LISTA

- Classes experimentais no ensino secundário – Adalberto Correia Sena – 1958
- Livros para as Crianças – Lourenço Filho – 1959
- ABREU, Jaime. Atualidade de Jonh Dewey – 1960
- A Educação e o medo Psicológico do medo e da angústia – Eliezer Schneider
- Estudo e Avaliação dos níveis de Maturação – Lourenço Filho – 1952
- Aplicações da Psicologia à Educação: Origem dos sentimentos de insegurança e angústia – Lúcia Marques Pinheiro – 1951
- O Mundo Imaginário da Craiança – Maurício de Medeiros – 1951
- Da Orientação Educacional e da Orientação Profissional – Rui Carrington da Costa – 1951
- Aplicação da Psicologia: Orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional – José Mallart – 1951
- Seleção de revisores da imprensa – Raul de Moraes – 1951
- Considerações em torno da Linguagem em torno da escola primária – Juraci Silveira – 1958
- Pode a mensuração se fazer por meio de testes psicológicos? – Rui Carrington da Costa – 1957
- Psicologia da Personalidade – 1955 , n 57, p 157 – 168
- Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica – Octavio Martins – 1955
- Psicologia do desenho infantil – 1953 – n 63
- Alguns problemas no ensino da linguagem – Ofélia Boisson Cardoso – 1955
- Reflexões sobre meio século da Psicologia da criança – René Zazzo – 1956
- Novas orientações no ensino Universitário da Psicologia – E. Planchard – 1947
- Orientações metodológicas da Psicologia Experimental na Infância – Tranquilo Bertamini – 1947
- Aspectos atuais da Psicologia e Pedagogia do Trabalho – E. Planchard – 1944
- Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis – Maria I. Leite da Costa – 1945
- A Psicologia ao serviço da organização – Lourenço Filho – 1945
- A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte – Irene Lustosa – 1945
- Da clínica de leitura em um sistema escolar – Margaret E. Hall – 1947
- A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança – Carmem Pereira Alonso.194.

## APÊNDICE 2

<b>Psicologia Experimental e medida psicológica</b>	<b>Orientação Educaional e Profissional</b>	<b>Imaginação e afetividade</b>	<b>Fundamentos e Ensino da Psicologia</b>	<b>Aquisição da Linguagem</b>
Pode a mensuração se fazer por meio de testes psicológicos? – Rui Carrington da Costa – 1957	Aplicação da Psicologia: Orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional – José Mallart – 1951	A Educação e o medo Psicológico do medo e da angústia – Eliezer Schneider	ABREU, Jaime. Atualidade de Jonh Dewey – 1960	Livros para as Crianças – Lourenço Filho – 1959
Seleção de revisores da imprensa – Raul de Moraes –1951	Aspectos atuais da Psicologia e Pedagogia do Trabalho – E. Planchard – 1944	Aplicações da Psicologia à Educação: Origem dos sentimentos de insegurança e angústia – Lúcia Marques Pinheiro – 1951	Reflexões sobre meio século da Psicologia da criança – René Zazzo – 1956	Alguns problemas no ensino da linguagem – Ofélia Boisson Cardoso – 1955
A criança de 7 anos por meio dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte – Irene Lustosa – 1945	Da Orientação Educacional e da Orientação Profissional – Rui Carrington da Costa – 1951	O Mundo Imaginário da Craiança- Maurício de Medeiros –1951	Novas orientações no ensino Universitário da Psicologia – E. Planchard – 1947	Considerações em torno da Linguagem em torno da escola primária–Juraci Silveira – 1958
Estudo e Avaliação dos níveis de Maturação – Lourenço Filho – 1952	A Psicologia ao serviço da organização – Lourenço Filho – 1945	Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis – Maria I. Leite da Costa – 1945	Psicologia da Personalidade – 1955 , n 57, p 157 – 168	Da clínica de leitura em um sistema escolar – Margaret E. Hall – 1947.
Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica– Octavio Martins – 1955		Psicologia do desenho infantil – 1953 – n 63	Classes experimentais no ensino secundário – Adalberto Correia Sena – 1958	
		A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança - Carmem Pereira Alonso.1947.		

## ANEXOS

## ANEXO 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Vida Educacional - julho a dezembro de 1955INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

História da Educação no Brasil - O INEP, - que vem elaborando o boletim "Bibliografia Brasileira de Educação", que inclui a indexação de livros, artigos e outros documentos não impressos e de que já foram publicados cinco números, referentes a 1953 e 54, abrangendo o total de 1 874 itens, - tem procurado interessar pesquisadores de todo o país no levantamento bibliográfico para o estudo da história da educação brasileira. Para facilitar a pesquisa, elaborou o INEP um roteiro para a coleta de dados, distribuindo-o a faculdades de filosofia institutos históricos e pessoas interessadas no trabalho. Já se encontravam, em outubro, quase concluído um primeiro levantamento das fontes para estudo da história da educação na Bahia, em andamento o referente a Santa Catarina e iniciada a parte relativa ao Paraná.

Cursos do INEP - Em 1955 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ofereceu aos Estados e Territórios 304 bôlsas para professores primários e de curso normal, supervisores de ensino e funcionários técnico-administrativos das secretarias de educação das unidades federadas, sem direito a bôlsa, por meio de cursos realizados nos Estados. Assim, de 1947 a 1955, foram beneficiados pelos cursos do INEP mais de 1 500 professores.

Os cursos e estágios abrangeram, em 1955: a) aperfeiçoamento de professorado primário no trabalho de classe (25 bôlsas para professores de escolas de aplicação anexas a escolas normais); b) aperfeiçoamento em aspectos de ensino primário ou especializações (65 bôlsas destinadas ao preparo de orientadores de ensino rural, de professores de jardim de infância, de desajustados e débeis mentais, cegos, surdos, etc); c) realização de seminários de recreação e jogos, música e Psicologia Educacional (123 bôlsas para professores de curso normal); d) aperfeiçoamento de supervisores de ensino através de um curso de Metodologia e Prática de Ensino Primário e aperfeiçoamento em trabalhos Manuais (74 bôlsas); e) aperfeiçoamento de funcionários de administração educacional (17 bôlsas).

## ANEXO 2

C. B. P. E.

4.

venda, que "não poderá ser excessivo em face do seu custo".

21. Existe uma tendência geral contra o uso de manuais especializados para o ensino de cada disciplina, considerando que o ensino primário na maioria das escolas brasileiras não vai além do 4º grau de estudos, os manuais nessas escolas servem principalmente aos exercícios de leitura ou à sua aprendizagem.

22. De modo geral, não. Muitas classes e escolas possuem tais coleções, fornecidas nalguns casos pelas administrações oficiais, e, noutros casos, obtidas por doações ou por esforço cooperativo dos próprios alunos. Essa iniciativa tem-se desenvolvido sob a denominação de "biblioteca de classe", dedicada, porém, mais comumente, à literatura infantil.

23. De modo geral, não. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, as Administrações do Distrito Federal e de alguns Estados editam e distribuem guias de ensino aos professores primários.

24. Não.

25. Dentre outras providências nesse sentido, destaca-se atuação empreendida pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que tem como uma de suas atribuições "a elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional".

A par dessa iniciativa, e como medida de encorajamento à edição de bons livros, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos subsidia edições e promove anualmente a aquisição de elevado número de exemplares que são distribuídos às escolas primárias, escolas normais e faculdades de filosofia (estas incumbidas de formação dos professores de nível médio). As administrações de alguns estados, em menor escala, também tomam iniciativa desse tipo.

26. Segue em anexo (Documento I) o texto completo da lei que regula produção e uso do livro didático no país

## ANEXO 3

21.

POVO, ATRAVÉS DA IMPRENSA E DO RÁDIO, FOLHETOS, ETC. OBSERVA, ENTRETANTO, QUE OS CIENTISTAS E TÉCNICOS GERALMENTE ESCREVEM OS SEUS TRABALHOS EM LINGUAGEM TÉCNICA, USANDO TERMOS COM OS QUAIS O POVO NÃO ESTÁ FAMILIARIZADO. FRISA MUITO BEM O COMENTARISTA QUE "O PÚBLICO NÃO ENTENDE A TERMINOLOGIA TÉCNICA", E É POR ISSO QUE OS PROGRAMAS DE INFORMAÇÕES DEVEM SER PREPARADOS COM O SENTIDO DE PENETRAÇÃO EM TÔDAS AS CLASSES, DEVENDO EMPREGAR LINGUAGEM ACESSÍVEL AO PÚBLICO.

## SERVIÇOS DE PSICOLOGIA APLICADA

EM ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA ADMINISTRAÇÃO PAULISTA, DO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ADMINISTRAÇÃO DE SÃO PAULO, Nº 1, JANEIRO - JUNHO DE 1959, O PROF. GUARACIABA TRENCH EXAMINA UM FENÔMENO MUITO FREQUENTE, ALIÁS, EM RELAÇÃO A QUALQUER CIÊNCIA OU TÉCNICA NOVA: O CONSERVADORISMO DO POVO E, LOGO DEPOIS, A EXALTAÇÃO, A ACEITAÇÃO INCONDICIONAL, AS APLICAÇÕES DESORDENADAS. É O QUE SE DÁ, POR EXEMPLO, COM A PSICOLOGIA, COMO DE MONSTRA O AUTOR. HOUE CERTO DESINTERESSE, NO COMEÇO, COMO SE FOSSE COISA ABSTRATA, UMA FIÇÃO SEM UTILIDADE PRÁTICA, MAS A VERDADE É QUE O PÚBLICO, "AO TRANSPOR A BARREIRA DO SEU CONSERVADORISMO PARECE POSSUÍDO DE VERDADEIRA LOUCURA PELA INVOCAÇÃO, ATÉ ENTÃO RECUSADA ... " DIZ O AUTOR: "A PSICOLOGIA ESTÁ AVASSALANDO TÔDAS AS CAMADAS. OUVE-SE ESTA PALAVRA EM TÔDAS AS BOCAS, EM TÔDAS AS SITUAÇÕES E A QUALQUER MOMENTO, COM OU SEM RAZÃO DE SER". PARA EVITAR OS ABUSOS OU OS DESVIRTUAMENTOS DA PSICOLOGIA APLICADA, O AUTOR SUGERE DIVERSAS PROVIDÊNCIAS, A COMEÇAR PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI, QUE JÁ ESTÁ NO CONGRESSO, REGULAMENTANDO O EXERCÍCIO DESSA PROFISSÃO. ACHA TAMBÉM QUE DAS SOCIEDADES ESPECIALIZADAS, PRINCIPALMENTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA, DEVEM PARTIR PROVIDÊNCIAS OBJETIVAS, NO SENTIDO DE ORIENTAR AS EMPRESAS E O PÚBLICO. ACHA, FINALMENTE, QUE AS FACULDADES DE FILOSOFIA DEVERIAM TER CURSOS ESPECIAIS E OUTRAS ATIVIDADES INERENTES ÀS APLICAÇÕES DA PSICOLOGIA. SERIA MUITO ÚTIL E NECESSÁRIO, POR FIM, UM TRABALHO CONJUGADO ENTRE AS FACULDADES DE FILOSOFIA, PELAS SECÇÕES RESPECTIVAS, AS SOCIEDADES CIENTÍFICAS E O SERVIÇO PÚBLICO.

## AS COMUNIDADES VITAIS E O ESTUDO DA NATUREZA

A REVISTA DE PEDAGOGIA, DE CURITIBA, DE OUTUBRO DE 1959, TRAZ UM TRABALHO SOBRE O MODO DE CRIAR NO ALUNO O INTERESSE PELO ESTUDO DA NATUREZA, TOMANDO POR BASE O PROGRAMA DOS CURSOS NORMAIS DO PARANÁ, EM 1950. O ARTIGO TRANSCREVE O SEQUINTE PONTO DAS RECOMENDAÇÕES DO PROGRAMA DE CURSO PRIMÁRIO, 5ª SÉRIE: "TOME-SE, COMO EXEMPLO DE COMUNIDADE, O JARDIM, O RIO, O CAMPO, O BOSQUE, UM TANQUE, UMA PRAIA, A HORTA, O QUIN-

## ANEXO 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE  
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
 CILEME

TESTE DE  
 NÍVEL MENTAL  
 (1953)

			V
RI			IG
CS			SN
F			PG
Somas			
	Total		

Não abra este folheto enquanto não receber ordem para isto.

Este teste contém 7 partes distintas e o tempo total para concluir a prova será dado pelo examinador.

Leia com atenção as instruções no princípio de cada parte do teste onde está explicado o que você deve fazer para resolver as questões. **Trabalhe depressa, mas sem precipitação.** Não perca muito tempo com as questões difíceis. Procure resolver primeiro as questões fáceis de cada parte do teste e volte depois para rever o trabalho e completar as questões que deixou sem resposta.

Não faça perguntas durante a prova nem converse com ninguém. Quando fizer algum engano, não use borracha: risque a resposta errada e escreva depois a resposta certa.

Quando acabar o tempo da prova e você receber ordem para terminar o trabalho, **feche imediatamente o folheto** e espere ordem para entregar a prova e retirar-se. Você não é obrigado a esperar pelo fim do tempo concedido para a prova. Se acabar antes, ou se achar que já respondeu tudo quanto sabe, pode entregar a prova ao examinador e retirar-se sem fazer barulho.

Agora, preencha os claros abaixo com letra bem legível. Depois, espere a ordem para virar a página e começar o trabalho.

Nome:.....

Idade:..... anos e..... meses.

Colégio onde estuda ou estudou:.....

Data da prova:..... de..... de 19.....

Local da prova:.....