



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar  
Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

MERILIN BALDAN

## NOTAS SOBRE O DEBATE ENTRE A MODERNIDADE E A TRADIÇÃO NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930: o esboço de um conflito



SÃO CARLOS – SP  
2015

MERILIN BALDAN

**NOTAS SOBRE O DEBATE ENTRE A  
MODERNIDADE E A TRADIÇÃO NAS IDEIAS  
PEDAGÓGICAS NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930: o  
esboço de um conflito**

Exemplar apresentado para a defesa de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Arce (UFSCar) e a coorientação do Prof. Dr. Marc Depaepe (KULeuven, Bélgica).

**Agência de Fomento:**

CAPES- Sanduiche (Proc. no.12.676-12-8/2013)

CAPES- DS (2014)

SÃO CARLOS – SP  
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B175nd Baldan, Merilin.  
Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930 : o esboço de um conflito / Merilin Baldan. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
169 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação - história. 2. Escola nova. 3. Atualidades pedagógicas. 4. Azevedo, Fernando de, 1894-1974. I. Título.

CDD: 370.9 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

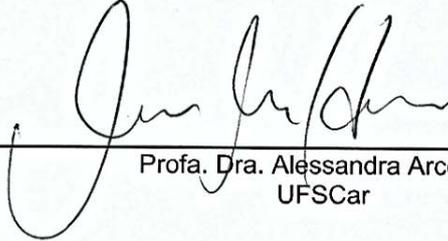
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Merilin Baldan, realizada em 26/02/2015:



---

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai  
UFSCar



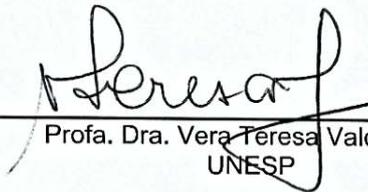
---

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar



---

Prof. Dr. Jose Carlos Rothen  
UFSCar



---

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin  
UNESP



---

Prof. Dr. André Luiz Paulilo  
UNICAMP

Ao meu porto seguro:  
Paschoal, Norma e Aisten  
Sempre e Tanto!

## AGRADECIMENTOS

“Se vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes” – Issac Newton

À CAPES pelo imprescindível auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa em período de estágio doutoral no exterior e na fase final da pesquisa.

Aos meus pais Paschoal e Normal Baldan e ao meu irmão Aisten Baldan; pelo amor incondicional, o apoio necessário para que eu pudesse alçar voos cada vez mais distantes e o suporte afetivo e de auxiliares da pesquisa sem os quais não poderia desenvolver a pesquisa. Obrigada por serem meu porto seguro.

À minha orientadora Professora Doutora Alessandra Arce Hai, síntese de professora atenciosa, orientadora brilhante e paciente, além de amiga. Obrigado por todo o apoio dedicado, a liberdade para que eu caminhasse sobre as fontes e o chamado à realidade que muitas vezes precisamos para retomarmos o caminho do concreto.

Ao meu co-orientador Professor Doutor Marc Depaepe que aceitou a orientação e procurou dar o suporte necessário para que a minha estadia na Bélgica e os meus estudos se realizassem da melhor forma possível. Estendo esse agradecimento aos secretários do Centro de Pesquisa, Cultura e Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Maria Leon e Bartel Wilms. Agradeço especial atenção e suporte durante as disciplinas cursadas e as discussões da pesquisa com os Professores Pieter Verstraete e Milton George.

À Banca de Qualificação: Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, Vera Teresa Valdemarin; que aceitou participar desta qualificação e pelas contribuições para que o trabalho pudesse ser melhorado.

À Banca de Defesa: André Luiz Paulilo (Unicamp), José Carlos Rothen (UFSCar), Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar), Vera Teresa Valdemarin (UNESP) e aos suplentes Eduardo Pinto e Silva (UFSCar) e Rosa Fátima de Souza Chaloba (UNESP); pelas inestimáveis contribuições.

Aos meus amigos queridos Beatriz Alves de Oliveira, Janaina Cassiano da Silva, Guilherme A. Libanori, Lia B.B. Stopa, por acompanharem minha trajetória, pelo apoio em todos os momentos de pesquisa e de descontração. À Caroline Ferrarezi, Gabriela Vilhagra e Marcela Pergolizzi por fazerem parte da minha formação. Aos queridos amigos que conheci nesta trajetória no exterior: Fábio da Paixão Soares, Kiyoshi F. Fukutani, Juliana Wahlgren, Larissa Khouri, Marcelle Erthal e Sula Salani Mota; vocês garantiram momentos de luta, de amizade sincera e muito afeto que vamos levar adiante!

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas que compartilharam comigo as angústias e as conquistas em cada etapa da investigação, especialmente, à Priscila Marília de Oliveira e aos colegas estrangeiros que compartilharam muito mais do que uma sala de estudos: Raúl Navarro Zarate, Pieter Fannes e Bart Vranckx. Aos demais colegas da pós-graduação em educação da UFSCar e da KULeuven.

O que faz andar as estradas? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É por isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. - **Fala de Tahir**

“Why do you go away? So that you can come back. So that you can see the place you came from with new eyes and extra colors. And the people there see you differently, also. Coming back to where you started is not the same as never leaving” – **Terry Pratchett**

## RESUMO

A pesquisa de doutorado intitulada “Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas durante as décadas de 1920 e 1930: esboço de um conflito” é uma investigação teórica sobre a imprensa pedagógica e as ideias pedagógicas. A fonte primária da pesquisa é a Série Atualidades Pedagógicas, ligada à Biblioteca Pedagógica Brasileira, editada por Fernando de Azevedo, porta-voz do Movimento da Escola Nova no Brasil. Delimitamos as nossas fontes sobre o período entre 1931 a 1939 devido à incidência dos títulos publicados vincularem-se à Biologia e à Psicologia, ciências estas que foram fundamentais para a renovação pedagógica dentro do Movimento da Escola Nova. A problemática da pesquisa pode ser descrita nas seguintes questões: *Que aspectos da tradição e da modernidade constituem as ideias pedagógicas na Pedagogia das Escolas Novas no Brasil? Qual a contribuição da psicologia e da biologia na discussão da nova e da velha educação no Brasil, por meio da série Atualidades Pedagógicas?* O objetivo geral da pesquisa é apreender e analisar a relação entre a “tradição” e a “modernidade” no embate das ideias pedagógicas na primeira metade do século XX a partir do *corpus* de análise. Assim, os **objetivos específicos** estipulados para a investigação foram: (a) Compreender o embate entre a “tradição” e a “modernidade” no padrão azevediano na Série Atualidades Pedagógicas, da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, no período de 1931 e 1939; e, (b) Revelar a contribuição da biologia e da psicologia para a renovação das ideias pedagógicas, considerando a representação de criança, de professor e de escola, uma vez que estas categorias foram centrais na discussão das ideias pedagógicas e no discurso científico. O referencial teórico metodológico que deu suporte às nossas análises está baseado na História Cultural, com destaque aos teóricos Marc Depaepe e Michel de Certeau. A pesquisa foi organizada em introdução, três seções e considerações finais. A primeira seção tem como objetivo discutir o referencial teórico metodológico utilizado para a análise das fontes. Já a segunda seção tem como objetivo descortinar o contexto socioeconômico, cultural e educacional nas décadas de 1920 e 1930 e como refletiram sobre a sociedade a educação e a produção de Fernando de Azevedo. O contexto histórico permite observar uma correlação entre os aspectos socioculturais e os aspectos educacionais frente à preocupação dos políticos, dos intelectuais e educadores em geral em modernizar a sociedade e reformar a educação. A visão de Fernando de Azevedo sob esses aspectos e a sua trajetória como jornalista, reformador, editor e intelectual permitem compreender os modos como ele procurou organizar os títulos e autores para compor a Série Atualidades Pedagógicas. Por fim, a terceira seção tem o objetivo de discutir as relações entre homogeneidade e heterogeneidade presentes nas ideias da escola nova, o papel da biologia e da psicologia no pensamento educacional e a análise das fontes de pesquisa a partir das categorias de análise: concepção de escola, concepção de professor e concepção de criança. Neste aspecto, podemos perceber algumas questões/ideias centrais e comuns em circulação nesse período, levando-nos a observar certa homogeneidade no discurso pedagógico. Estas refletem diferentes modos de interpretação, de tradução, de apropriação e de usos na educação que revelam a sua heterogeneidade. A própria construção e desenvolvimento da ciência *pari passu* a sua apropriação revelam a sua variedade dentro dos campos científicos da biologia e da psicologia, os quais foram responsáveis por uma descoberta e revisão dos conceitos de escola, de professor e de criança. Em suma, é importante observar a importância da desmistificação dos protagonistas e do discurso pedagógico hegemônico e homogêneo sobre as ideias pedagógicas desse período a fim de desvelar as suas continuidades e rupturas dentro do discurso pedagógico produzido nesse contexto histórico.

**Palavras – chave:** Imprensa Pedagógica Brasileira. Atualidades Pedagógicas. Escola Nova. Fernando de Azevedo. Tradição-Modernidade.

## ABSTRACT

The doctoral research entitled “Notes on the debate between tradition and modernity in pedagogical ideas during the 1920-1930 decades: the sketch of a conflict” is a theoretical investigation about the pedagogical press and pedagogical ideas. The main source of this research is the Series *Atualidades Pedagógicas* linked to the collection *Biblioteca Pedagógica Brasileira* edited by Fernando de Azevedo who was the spokesperson of the Brazilian Progressive Education Movements. The sources are delimited over the period of 1931 to 1939, in which the majority of titles linked to Biology and Psychology Sciences had been published, due to the projections of these sciences for the innovation of Education by the Progressive Education Movements. The research issue can be described through the following questions: “Which aspects of tradition and modernity constitute the pedagogical ideas for the Progressive Education Movement in Brazil? What is the contribution of Biology and Psychology to the discussion upon the old and the new education in Brazil through the titles published in the Series *Atualidades Pedagógicas*?”. The main objective is to apprehend and analyse the relation between “tradition” and “modernity” in the clash of the pedagogical ideas in the first half of the 20<sup>th</sup> century from the analysis *corpus*. Therefore, the specific objectives stipulated for the investigation were: (a) Comprehend the clash between “tradition” and “modernity” under the Azevedo’s Pattern in the Series *Atualidades Pedagógicas* of the collection *Biblioteca Pedagógica Brasileira* from 1931 to 1939; and, (b) Reveal the contributions of Biology and Psychology to the innovation of the pedagogical ideas, considering the concepts of school, teacher and children since such categories were pivotal to the discussion of pedagogical ideas and to the scientific discourse. The theoretical and methodological framework on which our analyses were based was conceived from the Cultural History, highlighting the theories by Marc Depaepe and Michel de Certeau. The doctoral research was organized through introduction, three chapters and conclusion. The first chapter has as its main aim to discuss the theoretical and methodological framework used to analyse our sources. The second chapter has as its main objective to uncover the socioeconomic, cultural and educational context in the 1920’s and 1930’s as well as the way Fernando Azevedo’s education and production reflected on the society. The historical context allows us to observe a correlation between the sociocultural and the educational aspects regarding the concern among politicians, intellectuals and educators in general with the modernization of society and educational reforms. Azevedo’s point of view on such aspects and his trajectory as a journalist, reformer, editor and as an intellectual allows us to understand the ways through which he organized the titles and authors to compose his Series *Atualidades Pedagógicas*. Lastly, the third chapter has the objective to point out the relations between homogeneity and heterogeneity inherent in the ideas of the Progressive Education Movement, the role of Biology and Psychology in the educational thought as well as the analysis of the research sources from the analytical categories: the conception of school, teacher and children. In this sense, some pivotal and common questions/ideas can be observed in this period leading to the perception of some homogeneity in the educational discourse. However, these ideas represent different ways of interpretation, translation, appropriation and use in the educational field, thus revealing their heterogeneous nature. The formation and development of science itself as well as its appropriation reveal its variety within the scientific fields of Biology and Psychology, which were responsible for a discovery and revision to the concepts of school, teacher and children. To sum up, it is important to observe the importance of demystifying the lead roles and the hegemonic and homogeneous educational discourse upon the pedagogical ideas of this period in order to unveil their continuities and ruptures within the educational discourse produced in this historical context.

**Keywords:** Brazilian Pedagogical Press. *Atualidades Pedagógicas*. Progressive Education. Fernando de Azevedo. Tradition-Modernity.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – DELIMITAÇÃO DOS TÍTULOS DO CORPUS DE ANÁLISE DA PESQUISA.....	15
--------------------------------------------------------------------------	----

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA .....</b>	<b>20</b>
1.1 - Para uma “desmitologização” da história .....	23
1.2 - O tempo histórico na pesquisa .....	28
1.3 - O rigor científico na interpretação das fontes .....	31
1.4 - Homogeneidade e Heterogeneidade nos discursos em História .....	37
1.5 - A importância da história e da pesquisa histórica.....	39
<b>2 – <i>ORDEM E PROGRESSO</i> COMO TESE DE SUPERAÇÃO DO PASSADO E DA TRADIÇÃO: TRANSFORMAÇÕES E CONTINUIDADES NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930 .....</b>	<b>41</b>
2.1- <i>Ordem e Progresso</i> : história e cultura brasileira .....	41
2.2. Fernando de Azevedo (1894-1974): protagonismo educacional e político .....	50
2.2.1 – A perspectiva sociológica sobre a cultura brasileira em Fernando de Azevedo ...	54
2.2.2 – O Inquérito da Instrução Pública Paulista: 1926.....	58
2.2.3 – A Reforma do Distrito Federal (RJ): 1926 a 1930.....	63
2.2.4 - A Reforma da Instrução Pública Paulista e o Código de Educação: 1933 .....	71
2.2.5 – A criação da Universidade de São Paulo: 1934 .....	73
2.3 – Desmistificando os discursos e rupturas e as estratégias de difusão do discurso da modernidade pela imprensa pedagógica .....	76
2.3.1 – O mercado editorial e o papel dos intelectuais no campo educacional.....	81
2.3.2 – Fernando de Azevedo como editor da série <i>Atualidades Pedagógicas</i> .....	86
<b>3 – A PSICOLOGIA E A BIOLOGIA COMO RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE PROFESSOR E DE ESCOLA NA SÉRIE ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931 A 1939).....</b>	<b>89</b>
3.1 – A heterogeneidade presente na aparente homogeneidade do ideário da Escola Nova	89
3.1.1 O movimento escolanovista brasileiro: apropriações e adaptações ao cenário nacional	94
3.1.2 As interpretações da renovação pedagógica na perspectiva de Fernando de Azevedo	101
3.2 – O papel da psicologia e da biologia no discurso escolanovista .....	106

3.3 – Representações da concepção de escola, de professor e de criança na série <i>Atualidades Pedagógicas (1931 a 1939)</i> .....	123
3.3.1 - Concepção de Escola .....	124
3.3.2 – Concepção de professor.....	135
3.3.3 – Concepção de criança .....	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>167</b>

## Introdução

Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a estória, me apago de mim. No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz. – Mía Couto (In: Terra Sonâmbula)

Esta pesquisa de doutoramento intitulada “Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas durante as décadas de 1920 e 1930: o esboço de um conflito” foi desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Alessandra Arce Hai e coorientação do Professor Doutor Marc Depaepe. A pesquisa desenvolveu-se na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade Católica de Leuven, quando nesta foi realizado o estágio de doutoramento no exterior, com o auxílio financeiro da CAPES.

Ao longo da nossa formação acadêmico-científica, observamos o permanente embate, no campo das ideias pedagógicas, entre a tradição e a modernidade. Em especial, no século XX, o embate ganha ampla perspectiva na disputa entre o que se passou a denominar Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova. As nossas pesquisas anteriores, tanto de Iniciação Científica<sup>1</sup> quanto de Mestrado<sup>2</sup>, nos levaram a compreender a permanente tensão entre a “tradição” e o “moderno” na história da educação, principalmente no entresséculos XIX-XX, representado também na história das ideias pedagógicas, um “século dos extremos”.

Estas inquietações, portanto, nos levaram à intenção de aprofundar, ainda mais, os nossos estudos em História da Educação e em Ideias Pedagógicas, em especial nas décadas de 1920 e 1930, o embate entre o “tradicional” e o “moderno” no contexto brasileiro. Assim, nossos estudos apontam que, apesar do Movimento das Escolas Novas ser de fundamental importância dada a “revolução copernicana” decorrida no século XX, cujas ideias pedagógicas se misturaram com o paradigma político da sociedade e das transformações políticas, científicas, sociais e culturais que marcam este período, ainda há muito que se pesquisar acerca das aproximações e dos distanciamentos entre os autores escolanovistas como também do embate entre a pedagogia tradicional e a escola nova. O embate entre o “tradicional” e o “moderno” também visualizado por autores como Cordeiro (2002), Augusto

---

<sup>1</sup> *O Jogo na Pedagogia Científica de Maria Montessori e na Psicologia Funcional de Eduard Claparède – Uma Análise a Luz da Psicologia Histórico-Cultural*, desenvolvida no período de 2006 a 2008, financiada pelo CNPq-PIBIC/UFSCar

<sup>2</sup> *A Representação do Ato de Ensinar: Continuidades e Rupturas da Concepção de Ensino na Pedagogia Tradicional, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica – Uma Análise a partir das Teses e Dissertações presentes no Portal da CAPES*, realizada no período de 2009-2011, financiada pela FAPESP

(2003), Valdemarin (2004) e Dussel e Caruso (2003), inquietaram-nos para uma nova investigação no doutoramento, uma vez que, segundo Valdemarin (2004, p. 21-24):

Ignorar a forma específica que a contradição entre o velho e o novo assume no processo didático implica a tentativa de reproduzir o processo de produção do saber em âmbito inadequado. No processo de ensino, a contradição entre o velho e o novo manifesta-se de modo diferente daquele de criação do conhecimento: o objeto de ensino aparece como um dado novo e desconhecido, operando uma abertura nas fronteiras do universo do conhecimento e esta sua condição de novidade permite o estabelecimento do contrato didático entre professores e alunos, dado que ele é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem. Em contrapartida e, numa segunda etapa, esse objeto deve aparecer como um dado velho, já conhecido e inscrito numa perspectiva daquilo que já é sabido. Essa elaboração é necessariamente mistificada, uma vez que esse objeto desconhecido é novo para o aluno, mas não para o conjunto de conhecimento acumulado como cultura. Ele é, portanto, a expressão subjetiva da contradição objetiva entre o velho e o novo, na qual o objeto introduzido é o suporte para aquisições subseqüentes. Essa contradição é resolvida no processo de aprendizagem (quando bem sucedida), no qual os objetos de ensino são vítimas do tempo didático e inserem-se num ciclo de estudos que tem a renovação como elemento constituinte.

Há a necessidade de melhor compreender a relação criada pela tensão entre a “tradição” e a “modernidade”, isto é, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova, consolidada no discurso educacional a partir da década de 1920-1930. Neste período, também se observa a explosão da Imprensa e, em especial, a Imprensa Pedagógica (TOLEDO, 2001; CARVALHO, 2001; CARVALHO; TOLEDO, 2007). A imprensa pedagógica pode ser considerada como uma “estratégia política” para a produção e a circulação das ideias nesse período, especialmente voltada para os professores para providenciar as lições a serem ensinadas, por meio de um currículo autorizado, num período em que a “escola” (e a educação) ganha um destaque na República Brasileira. A relevância da imprensa pedagógica pode ser observada com a “estratégia editorial”, na qual a escolha de editores se daria entre aqueles reconhecidos como autoridades dentro do cenário educacional como forma de garantia do sucesso de disseminação das publicações, em especial, as séries e coleções.

Não por acaso, a imprensa pedagógica brasileira surge com uma série de coleções voltadas para os professores normalistas<sup>3</sup>. Muitas dessas coleções estavam conectadas com movimentos específicos, como o Movimento das Escolas Novas. Dentre estas, destacamos a coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira editada por Fernando de Azevedo e publicada pela

---

<sup>3</sup> O termo “professores normalistas” se refere aos antigos professores que cursavam a escola preparatória de formação de professores nas antigas Escolas Normais. A escola normal foi uma instituição de formação de professores cuja origem pode ser datada de 1774-1775, em Paris, em nível primário e superior; tendo se expandido ao longo do século XIX em diversos países. De acordo com Saviani (2008b) a escola normal brasileira emerge após o Ato Adicional de 1834, inicialmente em 1846, em Niterói e, em seguida, em São Paulo. Para maiores informações consultar: Reis Filho (1995), Kulesza (1996), Lopez e Martinez (2007), Saviani (2008b), Gondra; Uekane (2009), Malerba (2010).

Editora Companhia Nacional. Essa coleção era composta por cinco séries: Literatura infantil, Livros didáticos, Atualidades Pedagógicas, Iniciação Científica e Brasileira. A coleção tinha como objetivo proclamado a dupla missão de renovação cultural e remodelação das ideias pedagógicas. O objetivo e o editor trazem os principais motivos para a escolha dessa Coleção. Entretanto, para fins de delimitação da fonte de pesquisa, optamos por escolher uma das séries, como apresentamos a seguir.

A série Atualidades Pedagógicas foi publicada no período de 1931 a 1987, totalizando um conjunto de 135 obras. Porém, vale ressaltar que a mesma passou por mudanças no projeto editorial, dadas as alterações dos editores, como as das próprias editoras. Na tese de Toledo (2000), têm-se a periodização da Série Atualidades Pedagógicas entre 1931 e 1981, uma vez que se desconsidera seu último volume publicado em 1987, que faz parte de um outro projeto editorial e político. Assim, para Toledo (2000), a Série possui duas fases representadas pelo *Padrão Azevedo* (1931-1950) e pelo *Padrão Penna* (1951 a 1981); enquanto o primeiro caracteriza-se pela publicação de novos títulos e autores, o segundo caracteriza-se pela fase de reimpressões.

De acordo com Toledo (2000), o padrão Azevedo é representado pelo período em que Fernando de Azevedo esteve à frente da Série como editor (1931-1946) e o período de transição em que Fernando de Azevedo e Damasco Penna atuaram juntamente como editores (1947-1950). Ainda de acordo com a autora, no Padrão Azevedo, observa-se o objetivo de formação e aperfeiçoamento cultural e profissional dos professores, enfatizando-se os autores brasileiros e traduções que permitem complementar o discurso das autoridades brasileiras. Tal padrão pode ainda ser classificado em duas fases, pois no período de 1931 a 1939 contempla diversos campos que orientam a conformação da cultura pedagógica do leitor; já no período de 1940 a 1950, domina-se o campo da política educacional (TOLEDO, 2000).

É interessante a passagem em que Toledo (2000) demonstra os objetivos do projeto editorial da Coleção, principalmente porque vão ao encontro da importância e da escolha desta Coleção como fonte de pesquisa:

O ambicioso programa da B.P.B. – de larga ofensiva de renovação cultural – é uma espécie de síntese das propostas preconizadas pelo grupo de educadores, do qual Azevedo fazia parte, que pretendia reformar a cultura realizando ampla reforma educacional que atacasse dois pontos fundamentais: a modificação da mentalidade das novas gerações das classes média e alta, por meio de uma educação mais realista cujos fins seriam o de formar a consciência nacional, preparando melhor as elites do país; educar as classes populares para que encontrassem meios mais racionais de viver, elevando seu nível econômico, moral e intelectual, dando-lhes a possibilidade de participar da circulação das elites dirigentes do país. A solução educacional seria

o modo mais racional de gerar as transformações necessárias para o Brasil” (TOLEDO, 2001, p.72)<sup>4</sup>.

Em nosso projeto de doutorado, delimitamos trabalhar com a **Série Atualidades Pedagógicas**, em especial por esta estar vinculada à formação de professores, tendo início nos Cursos Normais e percorrido até a formação de professores em Nível Superior. Ainda segundo Toledo (2000, p.74):

A proposta da *Atualidades Pedagógicas* é precedida por um largo debate do que seria necessário para renovação ou remodelação da ação do professorado brasileiro. É a oportunidade de Azevedo constituir o programa de formação de professores pensado desde os anos vinte e o espaço para dar voz aos autodidatas tolhidos pela burocracia, hierarquia e rotina da Instrução Pública do Estado.

Compreendendo o papel do editor como uma estratégia de política editorial, Toledo (2000) ressalva os motivos que levaram à escolha do editor da referida série/coleção: **Fernando de Azevedo**. É justamente nesse ínterim que Toledo (2000, p.64) assevera que

[...] A escolha do nome de Azevedo devia-se justamente à projeção que este vinha obtendo desde o Inquérito de 1926, aumentada com a referência 1928, no Distrito Federal, além de suas relações pessoais com Lobato. Participante ativo do movimento educacional, possibilitaria o projeto da editora na nova frente da literatura educacional, colocando-se em condições de concorrer comercialmente com outros projetos lançados desde os fins da década de 1920, como a Biblioteca de Educação da Melhoramentos.

A escolha dos editores tendo como foco a tríade escolanovista no Brasil: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira demonstra a íntima vinculação entre a estratégia política e editorial para a circulação dessas coleções. Segundo Carvalho (2002, p.393),

Se a saída de Azevedo foi considerada como um marco de periodização para as escolhas do projeto de seleção da Coleção, nos 4 anos que se seguem à sua saída é mantido o mesmo padrão de suas escolhas. Se for considerado o fato de que esse período ainda reimprime uma grande quantidade de textos escolhidos pelo diretor anterior, esses anos se caracterizam como uma fase intermediária entre o padrão Azevedo e o novo padrão Damasco Penna – fase essa que faz vigorar determinadas características do padrão Azevedo. Instaura-se a partir daí um novo padrão de Coleção, o padrão Penna, cujas características são as de reimprimir, sobretudo, reedições e reimpressões e de imprimir, como novidade, as traduções.

Ademais, justifica-se a fonte de pesquisa para a investigação a partir destas perspectivas e, principalmente, por ela revelar não apenas a escolha política e pedagógica de

---

<sup>4</sup> A citação apresentada também está referendada em Toledo (2010, p.154).

Fernando de Azevedo, mas a de um grupo a ele vinculado. Nesse âmbito, Toledo (2000, p. 89) é bastante contundente:

O posicionamento político constituído na Coleção em relação ao debate nacional não se encontra só nos textos explicitamente políticos: textos de pedagogia, didática e sociologia também articulam esse lugar de falar específico nos embates travados na constituição do campo da educação, apresentando, desenhando os caminhos políticos que este deveria percorrer no Brasil. Autores como Anísio Teixeira, Celso Kelly, Almeida Junior, Carneiro Leão, Venâncio Filho, articulam, sob a perspectiva específica dos temas e objetos travados em seus textos, análises da sociedade brasileira em relação à cultura e à educação e procuram estabelecer seus *finis* para chegar ao que consideram ser o programa social. Portanto, apesar de haver textos cujo conteúdo é a apresentação explícita da posição de Azevedo e de um grupo congregado em torno das mesmas posições, a questão política não está restrita a eles. Os textos que trazem discussões disciplinares articulam também as posições políticas fundamentais para o debate educacional da época.

No Padrão Azevedo (1931-1950) foram publicadas 51 obras; todas elas encontram-se localizadas por nós no Acervo da Antiga Escola Normal de São Carlos e Bibliotecas Universitárias.

De acordo com os estudos de Maria Rita de Almeida Toledo (2000), dentro do Padrão Azevedo, observa-se que o período de 1931 a 1939 é o período de maior publicação, totalizando 44 obras, sendo destas 36 novos títulos e 8 reimpressões. Dentro desta delimitação, observamos que o objetivo de Fernando de Azevedo era expor os autores brasileiros em consonância com a discussão internacional. Nesse sentido, procuramos delimitar o período temporal da nossa pesquisa entre os anos de 1931 a 1939.

Além desta delimitação temporal, é importante explicitar também a opção pelas obras relacionadas à Biologia e à Psicologia, dada a relevância das mesmas para o fortalecimento da ciência pedagógica através da construção do discurso pedagógico no qual a tensão entre o velho e o novo é criada e como os campos disciplinares influenciaram a ciência da educação, ou seja, como os discursos médicos, de cunho biológico, vão aos poucos sendo substituídos pelo discurso da psicologia da criança e da educação. Nesse sentido, optamos por trabalhar com os volumes voltados para a área de psicologia e psicologia educacional, bem como de biologia e biologia educacional, no sentido de compreender como essas áreas fortaleceram a ciência pedagógica e contribuíram para o movimento de renovação da educação no Brasil, ou ainda, fundamentaram os embates travados dentro do campo das ideias pedagógicas com as novas ciências sendo consolidadas e contribuindo para essa renovação da mentalidade, que era o objetivo proclamado da coleção/série.

Dentro dessa perspectiva, a delimitação do *corpus* de análise da pesquisa segue a escolha da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, a Série Atualidades Pedagógicas, o Padrão Azevedo, o período de 1931 a 1939 e as obras vinculadas à biologia e à psicologia, resultando em 17 volumes, como segue a discriminação no Quadro 1<sup>5</sup>:

**QUADRO 1 – DELIMITAÇÃO DOS TÍTULOS DO CORPUS DE ANÁLISE DA PESQUISA**

Vol.	Autor	Título	Ano <sup>6</sup>	Origem	Área
4	Edouard Claparède	A educação funcional	1933 <i>(1950)</i>	Suíça	Psicologia e Pedagogia
7	Arthur Ramos	A educação e a psicanalyse	1934	Brasil	Psicologia
8	Adalbert Czeny	O médico e a educação da criança	1934	Alemanha	Psicologia educacional
11	Henri Pieron	Psicologia do comportamento	1935	França	Psicologia educacional
12	Henri Wallon	Princípios de psicologia aplicada	1935	França	Psicologia
13	Djacir Menezes	Dicionário Psico-pedagógico	1935	Brasil	Psicologia
14	Sylvio Rabello	Psicologia do Desenho Infantil	1935	Brasil	Psicologia educacional
18	A.M. Aguayo	Pedagogia Científica, Psicologia e direção da aprendizagem	1936	Cuba	Psicologia e Pedagogia
19	Aristides Ricardo	Biologia aplicada à educação	1936	Brasil	Biologia educacional
20	Aristides Ricardo	Noções de higiene escolar	1936	Brasil	Biologia educacional
23	Sylvio Rabello	Psychologia da Infância	1937 <i>(1943)</i>	Brasil	Psicologia
24	J.Mello Teixeira e outros <sup>7</sup>	Aspectos fundamentais da educação	1937	Brasil- Suíça	Psicologia

<sup>5</sup> A classificação da área de pertencimento dos volumes foi realizada a partir da tabela exposta no apêndice/anexo da tese de Maria Rita de Almeida Toledo, bem como uma adaptação de alguns títulos por nós classificados de forma diferenciada, como no caso da obra de Edouard Claparède. Ver Anexo A.

<sup>6</sup> Procuramos utilizar, na medida do possível, a primeira edição destas obras ou fazendo as observações nos prólogos quanto a possíveis revisões e acréscimos nas obras cuja edição utilizada por nós não foi a primeira. Nesse caso, as obras que não foram utilizadas em sua primeira versão, foram os volumes: 4 – Claparède (1950), 23 – Rabello (1943), 30 – Rudolfer (1965) e 35 – Almeida Junior (1967). Esses volumes constam no quadro com o indicativo do ano por nós analisado em itálico.

<sup>7</sup> Fazemos o destaque ao volume 24, organizado por Mello Teixeira. Essa obra corresponde ao debate realizado no Simpósio da Sociedade Pestalozzi, organizado pela Helena Antipoff, da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Além um artigo de Edouard Claparède (autor estrangeiro, da Universidade de Genebra), de Aureliano

26	Sylvio Rabello	A representação do tempo na criança	1938	Brasil	Psicologia
30	Noemy da Silveira Rudolfer	Introdução à psicologia educacional	1938 (1965)	Brasil	Psicologia educacional
35	A.Almeida Junior	Biologia educacional	1939 (1967)	Brasil	Biologia educacional
36	Paul Guillaume	A formação de hábitos	1939	França	Psicologia
37	Arthur Ramos	A criança problema	1939	Brasil	Psicologia

**Fonte:** Quadro adaptado de Toledo (2001).

As razões que nos levaram à delimitação desse *corpus* de análise se concentram no fato de que o Movimento das Escolas Novas, tanto no âmbito internacional quanto no âmbito nacional, teve como premissa o uso das novas ciências: medicina, biologia, psicologia e sociologia como forma de conceder uma maior cientificidade à pedagogia.

Assim, a questão de pesquisa orientadora do nosso doutoramento visa a compreensão das ideias pedagógicas em disputa nas décadas de 1920-1930, observando os aspectos e as relações entre a “tradição” e a “modernidade”. Uma vez que estes elementos eram constituidores da mentalidade sociocultural e educacional do início do século XX, apresentam-se as seguintes questões: Que aspectos da tradição e da modernidade constituem as ideias pedagógicas na Pedagogia das Escolas Novas no Brasil? Qual a contribuição da psicologia e da biologia na discussão da nova e da velha educação no Brasil, por meio da série *Atualidades Pedagógicas*?

Dessa forma, temos como hipótese do trabalho que as ideias pedagógicas se constituíram com um processo contínuo de permanências e de rupturas no processo de modernização da prática pedagógica, tendo o discurso científico da psicologia e da biologia, especialmente, servido como recurso de modernização pelos protagonistas da Escola Nova Brasileira.

Dentro desta perspectiva, o objetivo geral do doutorado é apreender e analisar a relação entre a “tradição” e a “modernidade” no embate das ideias pedagógicas no século XX a partir do *corpus* de análise proposto. Assim, como objetivos específicos estipulam-se:

---

Tavares Bastos (Instituto de Neuro-Psiquiátrico “Raul Soares”/Belo Horizonte), Helena Antipoff (Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte), Esther Assumpção (Instituto Pestalozzi), Maria Luiza de Almeida Cunha (assistente de ensino em Minas Gerais) e G. Lourenço de Oliveira (professor em Belo Horizonte), os demais textos apresentados são dos professores brasileiros, vinculados a Universidade de Minas Gerais, a saber: J. Mello Teixeira, Mario Mendes Campos, Henrique Marques Lisboa, Octavio de Magalhaes, Otto Cirne e Fernando Magalhaes Filho. Devido a representação das concepções apresentadas pelo grupo de autores, as discussões na obra se deram pela indicação do seu organizador Mello Teixeira (1937).

(a) Compreender o embate entre a “tradição” e a “modernidade” no padrão azevediano na Série Atualidades Pedagógicas, da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, no período de 1931 e 1939;

(b) Revelar a contribuição da biologia e da psicologia para a renovação das ideias pedagógicas, considerando a representação<sup>8</sup> de criança, de professor e de escola, uma vez que estas categorias foram essenciais no discurso de renovação pedagógica.

É importante observarmos que compreendemos o conceito de representação a partir das discussões realizadas por Falcon (2000) que o compreendem como um conhecimento histórico, produzido dentro de um critério de verdade, estabelecido por um grupo, na forma de racionalizar o conhecimento e a interpretação de uma dada realidade. Segundo o autor, a representação é um conhecimento sobre a realidade, uma apreensão do seu sentido, marcado pelo pressuposto desse grupo. É fundamental não confundir a representação com a relativização da verdade, como Falcon (2000, p. 64) argumenta:

Aos historiadores, em geral, a ideia de *representação* aparece como um ponto particularmente sensível – quer como condição de possibilidade da história enquanto conhecimento, quer como conceito chave da construção e verificação da “verdade histórica”. Do ponto de vista do historiador, portanto, definir o discurso histórico em termos de um mero “artefato linguístico” (ou retórico-linguístico) significa afirmar que não há discursos “verdadeiros” ou “falsos”, uma vez que, para poder distinguir entre eles, é preciso admitir uma possibilidade de acesso a uma “realidade” exterior ao próprio discurso.

É ainda sob esse aspecto que compreendemos que investigação da representação dessas categorias em nossa pesquisa, posto que ela compreende a interpretação de um grupo específico (escola nova) sobre o conhecimento da ciência biológica e psicológica (critério de verdade) uma forma de conceber a criança, o professor e a escola/educação. Os pressupostos desse grupo diferenciam-se de outros grupos, dada a heterogeneidade dos discursos e das ideias pedagógicas em circulação, dada a adesão de diferentes grupos a diferentes arcabouços teóricos.

---

<sup>8</sup> Dado as diferentes interpretações do conceito de “**representação**”, consideramos fundamental indicar a compreensão do termo em nossa pesquisa. De acordo com Falcon (2000), a representação está ligada ao conhecimento histórico e abrange uma dupla significação: por um lado a realidade, a racionalidade e a objetivação dessa realidade e, por outro lado, o conhecimento sobre essa mesma realidade, ou seja, a apreensão do real, a imagem que se tem dessa mesma realidade. Enquanto representação, ela é uma forma racionalizada de apresentar uma dada realidade a partir dos critérios de verdade instaurado por autores/atores/intelectuais/pensadores na produção do conhecimento, diferentes grupos, podem apresentar diferentes representações o que não pode e, nem deve, ser interpretado como relativismo. Para saber mais sobre esse conceito, consultar a obra *Representações – contribuição a um debate interdisciplinar*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Jurandir Malerba (2000).

Sob esse aspecto iremos aprofundar quando analisarmos o referencial teórico metodológico por nós adotado, para o qual o lugar de produção e o tempo histórico apresentam um discurso sobre o real (Certeau, 2008) e, portanto, compreendemos a investigação sob um determinado período histórico, dentro de um determinado grupo vinculado a um determinado personagem e que nos remete a um determinado modelo interpretativo. Os resultados que podemos apreender dessa investigação nos permite compreender o que este grupo compreende enquanto conceito de criança, de professor e de escola e não uma interpretação da realidade objetiva.

O estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a nossa pesquisa decorreu no doutoramento especialmente durante o estágio de doutorado no exterior, sob a supervisão do Professor Doutor Marc Depaepe, na Universidade Católica de Leuven, no período de um ano<sup>9</sup>. Ao longo desse período, nos foi possível compreender as discussões da história da educação *pari passu* com as discussões metodológicas, considerando-a como um processo que se constrói ao longo da vida do pesquisador, que vai conscientizando-se e aprimorando-se nos procedimentos metodológicos e científicos. No decurso desse processo, contamos com as discussões de duas disciplinas cursadas na Universidade Católica de Leuven, as discussões semanais do grupo de estudos e pesquisa “Centro de Estudos e Relações Interculturais”, bem como com as orientações realizadas junto ao coorientador.

Essas discussões contribuíram com as discussões realizadas junto ao grupo de estudos e pesquisa a que pertencem no Brasil, coordenado pela minha orientadora Professora Doutora Alessandra Arce Hai. De tal maneira, compreendemos e aprofundamos os aspectos importantes das correntes historiográficas estudadas anteriormente e avançamos no processo de apropriação das discussões da história da educação e historiografia. Cientes do processo contínuo dessa formação, apresentamos no presente trabalho a síntese dos nossos estudos e discussões, os quais permitiram a investigação por nós realizada.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção tem como objetivo discutir a relevância da pesquisa histórica a partir da discussão do nosso referencial teórico-metodológico. Já a segunda seção busca discutir o cenário sociocultural e econômico da sociedade Brasileira que permitiu ações políticas e pedagógicas em Fernando de Azevedo por meio do seu papel de reformador e do seu papel na imprensa pedagógica brasileira. Por fim, na terceira seção, o objetivo é demonstrar de que modo a contribuição das ciências biológicas e psicológicas revelam um

---

<sup>9</sup> O estágio de doutoramento no exterior recebeu o auxílio financeiro da CAPES (Proc. no. 12676-12-8).

novo paradigma nas ideias pedagógicas em conflito, e quais representações são reveladas nesse movimento de transformação.

Passamos agora à apresentação da primeira seção desta tese acerca do referencial teórico-metodológico que serviu de base para as nossas investigações e análises.

## 1 – Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa: as contribuições da historiografia

Método talvez signifique um termo estreito demais num contexto como este, pois à medida que os historiadores aprendem a analisar as representações de seus universos a partir de seus textos, inevitavelmente começam a refletir sobre a natureza dos seus próprios esforços para representar a história; afinal, a prática da história é um processo de criação de texto e de ‘ver’, ou seja, de dar forma aos temas. Os historiadores da cultura, particularmente, são forçados a se tornar mais conscientes das consequências de suas opções formais e literárias, das quais geralmente não são conscientes. A narrativa mestre ou código de unidade ou diferença; a escolha de alegorias, analogias ou tropas; a estrutura de narrativas – tudo isso tem consequência de peso para a escrita da história (HUNT, 1992, p.27).

A primeira seção tem como objetivo compreender a importância do referencial teórico metodológico para empreender uma investigação no campo da história da educação e das ideias pedagógicas baseada em procedimentos científicos e que permitam uma escrita da história do passado a partir de novas fontes ou problematizações. Não temos a intenção de encerrar, nesta seção, toda a discussão acerca do referencial teórico metodológico e do modelo interpretativo que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa, mas de apresentar ao leitor as nossas opções teóricas e procedimentos científicos.

O trabalho de pesquisa por nós realizado compreende as discussões acerca da relação entre a “tradição” e a “modernidade” na história das ideias pedagógicas. Entendemos por história das ideias pedagógicas a articulação entre as ideias pedagógicas (teoria) e as ideias educacionais (práticas educativas), em outras palavras: “Por *ideias pedagógicas* entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encaram no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2007. p.6).

Desse modo, debruçamo-nos sobre o referencial teórico-metodológico a fim de elencar procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. As discussões realizadas ao longo da nossa formação acadêmica, bem como os estudos realizados em período de estágio de doutorado no exterior, refletiram sobre a importância de contemplar os aspectos historiográficos no uso de novas fontes e na interpretação sob uma nova perspectiva de um fato/objeto histórico, como uma re(a)presentação da história sem, todavia, faltar com a “verdade” ou cair na falácia do “relativismo”.

Esse estudo permitiu trilhar um caminho sobre o referencial teórico-metodológico, fazendo uso de procedimentos metodológicos ou instrumentos que nos auxiliaram a

(re)escrever a história. As preocupações com a (re)escrita da história demonstram as preocupações e os avanços no campo da historiografia e da história da educação que, ao retomar grandes temas do passado, permitem, com o uso de novas fontes ou de novas perguntas, (re)ver a história, não para mudar os fatos (históricos), mas para compreender a complexidade que estes mesmos fatos tiveram no passado.

De acordo com Michel de Certeau (2008), a historiografia é compreendida como a escrita da história que implica, portanto, o fazer político que domina o “real” (história) e o discurso produzido pelos sujeitos, compondo-se de corpo que é dominado e silenciado pela palavra, dominante, que domina o que e sobre quem se fala (escrita). Desse modo, o papel do historiador (ou da historiografia) estaria no fato de (re)conhecer o “outro” e a voz “silenciada” na tentativa de decifrá-la, reinterpretando o passado separado do presente. Em outros termos,

Não se interessa por uma “verdade” escondida que seria necessário encontrar; ela *constituiu* símbolo pela própria relação entre um espaço novo recortado no tempo e um *modus operandi* que fabrica “cenários” susceptíveis de organizar práticas num discurso hoje inteligível – aquilo que é propriamente “fazer história”. Indissociável, até agora, do destino da escrita no Ocidente moderno e contemporâneo, a historiografia tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escrituária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o *dado* deve ser transformado em *construído*, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos). (CERTEAU, 2008, p.17-18)

De tal modo, o escrever a história ou fazer a história é penetrar não apenas no discurso hegemônico construído sobre o objeto, mas, antes, indagar-se sobre os conflitos do constituído, ou, como Certeau (2008) apresenta, é a compreensão da produção das ideias como universalidade, do lugar em que foram produzidas como a sua singularidade e analisar o seu discurso como representação de uma mentalidade determinada por esse lugar de produção dentro do seu tempo histórico. Ainda para Certeau (2008), cabe à historiografia investigar a relação entre o objeto de estudo e o contexto, sem evocar um julgamento a partir da visão do presente: “Da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser a práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica” (CERTEAU, 2008, p. 41).

Desse modo, escolher procedimentos científicos para a escrita da história é fundamental, uma vez que se insere numa operação historiográfica que permite compreender o lugar social (dimensões socioeconômicas e culturais, as disputas e os interesses dos grupos)

com a prática analítica científica que coteja esses dados com “o que se diz” e “o que não se diz”, “quem diz” e “quem silencia”. De acordo com Certeau (2008, p.66):

Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere a combinação de um *lugar* social, de *prática* ‘científicas’ e de uma *escrita*. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto. A escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedece a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas.

Esses procedimentos científicos e operações historiográficas estão respaldados em modelos interpretativos. Nesse sentido, optamos por compreender os avanços presentes na historiografia a fim de certificarmos-nos dos procedimentos científicos que cobrissem em densidade e profundidade a análise almejada para o objeto proposto. Especialmente quando temos como objeto o debate entre a “tradição” e a “modernidade” a partir do embate histórico nas ideias pedagógicas. Para isso, optamos por trabalhar com as ideias proclamadas pelo movimento das escolas novas no Brasil presentes na imprensa pedagógica nas décadas de 1920-1930, e que serviu de instrumento de propagação de suas ideias. Assim, ao considerar a Escola Nova e a Imprensa Pedagógica, encontra-se uma vasta gama de pesquisas já realizadas e, por isso, debruçar-se sobre esse objeto deve observar os cuidados para reconhecer a produção já realizada e as lacunas que ainda estão presentes na história da educação, dada a complexidade de compreender o objeto em sua totalidade, num período em que há uma complexidade de transformações no âmbito social, econômico, cultural e educacional.

Segundo George (2013), o referencial teórico é uma ferramenta de interpretação que permite ao historiador comunicar os seus resultados cujos métodos representam “The technical concerns relate to the means by which historians identify and access historical evidence; the means they use to interrogate these data and the tools applied to analyse them” (GEORGE, 2013, p.23)<sup>10</sup>. Nas considerações de George (2013), a escolha do referencial teórico como ferramenta conceitual para as investigações em história e em sua escrita devem ser atentamente observadas, ou seja,

The conceptual framework that we have presented tells us that it is neither easy nor simple to write about the history of education. This is because the history of education is much broader than the history of merely ‘schooling’. Furthermore, educational history should not be studied in isolation from other culture and social movement. Education helps to transmit culture and the values of that culture from

<sup>10</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “As questões técnicas estão relacionadas com os meios pelos quais os historiadores identificam e acessam evidências históricas; os meios que usam para interrogar esses dados e as ferramentas aplicadas para analisá-los”.

one generation to another. This means that the history of education studies the entire process of development (GEORGE, 2013, p.44)<sup>11</sup>.

A preocupação com a escolha de uma metodologia que nos amparasse a identificar, interrogar e analisar as evidências se tornou central. Dessa forma, utilizamos o modelo interpretativo da História Cultural, dentre os quais destacamos as contribuições teóricas de Marc Depaepe e Michel de Certeau, utilizadas em nossas análises. A seguir apresentamos uma breve discussão dos pontos centrais da História Cultural articulados com o nosso objetivo de estudo.

### 1.1- Para uma “desmitologização” da história

Para Depaepe (2012), a partir do século XIX a história da educação transformou-se na história dos pedagogos, das teorias e dos institutos que lhe serviram de inspiração. Entretanto, para este autor, ao retomarmos a história da educação enquanto objeto histórico é fundamental trabalhar com as tensões, o *status*, o poder que essas personagens, ideias e locais constituem dentro do contexto. Ao trabalharmos a perspectiva das ideias pedagógicas no Brasil, nas décadas de 1920-1930, ou, especificamente, a relação entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia das Escolas Novas, muitos fatores devem ser analisados. A construção do embate entre a “tradição” e a “modernidade” no discurso vinculado à Escola Nova compreende as escolhas dos protagonistas na construção do seu discurso e propaganda das ideias pedagógicas.

A ideia do estudo histórico é considerar a história da educação como uma construção de “um discurso sobre discursos” e, portanto, para Depaepe (2012, p.466<sup>12</sup>) a história precisa ser estudada e escrita como uma ciência narrativa que possui o seu próprio discurso. Em

---

<sup>11</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “A estrutura conceitual que apresentamos nos diz que não é fácil nem simples escrever sobre a história da educação. Isto se deve ao fato de que a história da educação é muito mais ampla do que a história da "escolaridade" meramente. Além disso, a história da educação não deve ser estudada de forma isolada a partir de outra cultura e movimento social. A educação ajuda a transmitir a cultura e os valores desta cultura geração após geração. Isto significa que a história da educação estuda todo o processo de desenvolvimento”.

<sup>12</sup> Trecho baseado na seguinte passagem do autor: “By drawing attention with him to the linguistic aspects of the historiographical operation (what linguistic ideas and concepts really mean, how they arise and evolve, to what the modes they are subject, what power relations they implies, and so on), it becomes clear not only that history is, above all, a narrative science but that it also possesses its own discursive power” (DEPAEPE, 2012, p.466). Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Ao chamar a atenção com ele para os aspectos linguísticos da operação historiográfica (o que as ideias e conceitos linguísticos realmente querem dizer, como eles surgem e evoluem até os modos a que estão sujeitos, que relações de poder eles implicam, e assim por

outras palavras, o autor emprega a operação historiográfica com a escolha das ideias e conceitos atribuídos na escrita histórica, bem como os seus significados e a sua ressignificação no decorrer do tempo histórico e a sua própria constituição enquanto discurso de poder.

Outro aspecto importante para entender o caráter concreto da história da educação é a mitologização de personagens em detrimento de outros e de que modo alguns autores tornam-se hegemônicos dentro do campo educacional, como autoridades e, de certa forma, ocultando outros personagens e ideias em disputa no período. No caso do Brasil, há uma centralização no estudo da tríade formada por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, todos eles líderes do movimento da escola nova brasileira e figuras da administração do Estado no campo da educação em detrimento de outros personagens. A reificação destes personagens também tem inviabilizado a compreensão das aproximações e distanciamentos entre as ideias pedagógicas destes teóricos e entre as suas ideias e as ideias em circulação nesse período, dentro da visão e apropriação, ajustamento e influências.

Nesse sentido, o processo de desmitologização defendido por Depaepe (2012) reflete a necessidade da desconstrução das histórias existentes, dos mitos sobre o passado, como ruptura do “progresso contínuo” que, muitas vezes, aparecem na história. A esse respeito, o autor aponta que

In contrast to the unchallenged assumptions from contemporary disciplines, which, in their own historical reflections, generally freeze at a kind of ‘preface history’, that is, at a history that presents the development of their won conceptual structures as continuous progress, the history of educational thought and of the educational sciences shows that the route the past has taken took very many inconsequential detours” (DEPAEPE, 2012, p.467)<sup>13</sup>.

Em consequência, Depaepe (2012) advoga a análise histórica e a verificação de múltiplas fontes como forma de garantir “diferentes modos de ver”.

Dentro desta perspectiva, Depaepe (2012, p.143) atribui a importância da atenção à dinamicidade da história, analisando os seus discursos, a estrutura e as atividades. Assim, permitiria-se um processo de “desmitologização” por meio da desconstrução do conhecimento

---

diante), torna-se claro não só que a história é, acima de tudo, uma ciência narrativa, mas que também possui seu próprio poder discursivo”.

<sup>13</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Em contraste com as premissas indiscutíveis de disciplinas contemporâneas que, em suas próprias reflexões históricas, geralmente congelam em um tipo de “história prefácio”, isto é, em uma história que apresenta o desenvolvimento de suas próprias estruturas conceituais como progresso contínuo, a história do pensamento educacional e das ciências da educação mostra que o percurso que o passado seguiu teve muitos desvios inconsequentes”.

que mantém as relações de poder ou apontam para uma uniformidade/homogeneização do pensamento. Em outros termos,

“(…) be on the look-out for the educational expositions of previous generations and for the often hidden social forces that have shaped the rhetoric, legend and myth formation on upbringing, training and education (of which the educational sciences, including educational historiography, are themselves a part). In this sense he is also condemned to patient construction of expositions on expositions, and to the extent that he succeeds in deconstructing and demystifying the great stories of the modernistic belief in progress in upbringing and education, educational historiography acquires post-modernistic added value, not by pouring ridicule on our predecessors, their education, their ideals, their knowledge, or whatever, but by demonstrating that they too were only people, whose behavior and action occurred in a specific historical-social situation from which one can hardly abstract (DEPAEPE, 2012, p.145)<sup>14</sup>

Ambas essas compreensões permitem visualizar que o conhecimento no campo da história ainda está longe de ser conhecido e, junto com a investigação de outros personagens menos falados/citados no campo da história, devemos ainda incorrer na investigação das ideias dessas autoridades e analisar como eles se constituíram como tal além de suas idiossincrasias dentro do cenário.

De acordo com Depaepe (2003), a pesquisa em história da educação exige do pesquisador instrumentos e conceitos que viabilizem a compreensão, mas, principalmente, os pesquisadores precisam ter suporte teórico sólido para perscrutar as implicações dos paradoxos educacionais. Em outros termos: “[...] historians of educations today require not only adequate tools or concepts to understand the impact of the school on behavior but also theoretical frameworks in which they can explore the implications of the pedagogical paradoxes at the social level from within educational activities” (DEPAEPE, 2003, p.191)<sup>15</sup>. Ademais, tais pressupostos possibilitam ao pesquisador em história da educação atentar-se em suas análises para o discurso pedagógico bem como ao processo de apropriação e circulação

<sup>14</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “(...) estar atento às exposições educativas de gerações anteriores e às forças sociais, muitas vezes escondidas, que moldaram a retórica, lendas e mitos sobre desenvolvimento, escolaridade e educação (dos quais as ciências educacionais, incluindo a historiografia educacional são elas próprias uma parte). Nesse sentido, ele também está condenado à construção paciente de exposições sobre exposições e, na medida em que ele consegue desconstruir e desmistificar grandes histórias da crença modernista em andamento na criação e na educação, a historiografia educacional adquire um valor agregado pós-modernista, não por ridicularizar nossos antecessores, sua educação, seus ideais, seus conhecimentos, ou o que quer que seja, mas por demonstrar que eles também eram apenas pessoas, cujo comportamento e ação ocorreram em uma situação histórico-social específica a partir da qual dificilmente se pode abstrair”.

<sup>15</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “[...] historiadores da educação hoje exigem não só ferramentas ou conceitos adequados para entender o impacto da escola sobre o comportamento, mas também quadros teóricos em que eles possam explorar as implicações dos paradoxos pedagógicos em nível social no centro das atividades educativas”.

das ideias pedagógicas. Não por acaso, Depaepe et al (2008, p.17) apresentam as seguintes considerações:

We found the notion that educational practice was controlled by a set of rules that are often not rendered explicit but are rooted in historical practice extremely convincing. Didactic and pedagogical renewals were constantly adapted or, better, appropriated and integrated according to the logic proper to the educational system, which explained both the conservative outlook *casu quo* the conservational character of that system<sup>16</sup>.

Ainda para estes autores, os processos de “pedagogização” e “modernização” da sociedade concentram-se nos aspectos vinculados, desde o Iluminismo, ao papel do professor e da escola, ou seja, nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, a investigação da representação do Tradicional e do Moderno torna-se importante na análise do constructo do ideário pedagógico brasileiro, a partir da fonte de pesquisa salientada, com a finalidade de observar a dinâmica de defesas e de críticas frente às ideias pedagógicas e a consolidação de práticas educativas.

A literatura educacional e pedagógica oportuniza um levantamento do movimento dinâmico das ideias pedagógicas e da importância de sua apreensão e análise. Tal como Depaepe et al (2008, p.18), também compreendemos que “Pedagogical and didactic interventions and forms of thought were essentially diverse, multiple, mutually overlapping (and generally often complementarily but sometimes also contrarily) active discourses<sup>17</sup>”. Nesse ínterim, compreender a relação/tensão entre o “tradicional” e o “moderno” no embate das ideias pedagógicas a partir da representação da Escola Nova, considerando a particularidade da Coleção/Série e do seu editor (Fernando de Azevedo), permite compreender também o processo de circularidade, de apropriação e de adaptação destas ideias no Brasil, além de como o movimento das escolas novas entendia essa relação e como esta se caracterizava frente ao contexto brasileiro.

Tal compreensão leva o pesquisador a observar a necessidade de aprofundamento no seu objeto de estudo, como também no domínio de uma metodologia que permita uma análise e um tratamento dos dados capaz de suportar a própria dinamicidade em que o material/objeto/fonte foi produzida. Isto é, o pesquisador em história da educação e na história das ideias pedagógicas necessita ter um arcabouço teórico e uma instrumentalização no

---

<sup>16</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Nos deparamos com a noção de que a prática educativa era controlada por um conjunto de regras que, muitas vezes, não eram explícitas, mas que estão enraizadas numa prática histórica extremamente convincente. Renovações didático-pedagógicas eram constantemente adaptadas, ou melhor, apropriadas e integradas de acordo com a lógica própria do sistema de ensino, o que explicava tanto a perspectiva conservadora quanto o caráter conservacionista daquele sistema”.

processo de análise que permita compreender o objeto dentro do seu tempo histórico e, portanto, o distanciamento necessário para apreender seus elementos, como, também, não isolá-lo de uma complexidade histórica em que o mesmo foi e é constituído. Nesse caminho, Depaepe et al (2008, p.19) argumentam acerca da necessidade de se utilizar “a theoretical model that thus encloses at the same time a structure (in the sense of isolated factors) and dynamic (in the sense of processes that flow out of the conjunction of these factors) and moreover also offers space for statements on the identify of the school that are both horizontal-generalizing (*in casu* rising above the history) and vertical-diachronic (*in casu* related to chronological development)<sup>18,19</sup>.

Portanto Depaepe e Simon (2010) objetivam que as pesquisas em história da educação não privilegiem uma fonte de pesquisa em especial, mas combinem uma série de materiais como fonte, desde que elas sejam matizadas e contextualizadas frente ao objeto de estudo e que permitam, a partir de um arcabouço teórico e de instrumentos de investigação válidos, chegar-se a um resultado satisfatório. Isto é: “So, the workplace of the historian is not only filled with sources, but an entire arsenal of tools: concepts, theories, paradigms, and the like. There is no ultimate source just as there is no ultimate interpretation, argumentation, proof and/or explanation. [...] it actually makes no difference, as long as the result of the histories of education are valid” (DEPAEPE; SIMON, 2010, p.100)<sup>20</sup>. Nesse sentido, contribuem para o processo de desmitologização da história da educação.

Assim, concordamos com Depaepe e Simon (2010) acerca da relevância do estudo das ideias pedagógicas (teorias e práticas educativas), as quais apresentam o potencial de apreensão e entendimento amplo do contexto de produção das fontes, bem como propiciam o desvelamento das tensões/contradições presentes tanto no campo filosófico, político

---

<sup>17</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Intervenções didáticas e pedagógicas assim como formas de pensamento eram essencialmente discursos ativos diferentes, múltiplos e mutuamente sobrepostos (e geralmente complementares, mas às vezes também contrários entre si)”.

<sup>18</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Um modelo teórico assim, que encerra, ao mesmo tempo, uma estrutura (no sentido de fatores isolados) e uma dinâmica (no sentido de processos que fluem para fora do conjunto desses fatores) e, além disso, que também oferece espaço para afirmações acerca da identificação da escola que são tanto generalizantes horizontalmente (*in casu* elevando-se acima da história) e diacrônicas verticalmente (*in casu* relacionadas ao desenvolvimento cronológico)”.

<sup>19</sup> Em nossas pesquisas anteriores, trabalhamos com os procedimentos delineados por Saviani (2007), acerca da análise das ideias pedagógicas, com base no materialismo histórico e nas contribuições da historiografia, sintetizadas em cinco passos: princípio do caráter concreto em história da educação, a perspectiva de longa duração, a investigação analítica-sintética das fontes, a articulação entre o singular e o universal e, por fim, o princípio de atualidade histórica.

<sup>20</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Assim, o local de trabalho do historiador não é apenas repleto de fontes, mas de todo um arsenal de ferramentas: conceitos, teorias, paradigmas, e afins. Não há uma fonte definitiva, assim como não há uma interpretação, argumentação, prova

educacional como também no campo cultural e social que os discursos apresentados permitem revelar; ainda que estes exijam um conhecimento prévio capaz de permitir uma problematização adequada à fonte de pesquisa. É nesse sentido que buscamos um olhar analítico-sintético das fontes, compreendendo a representação das concepções a serem perscrutadas na Coleção/Série, organizadas/editadas por Fernando de Azevedo, acerca da tensão entre a “tradição” e a “modernidade”, como veremos em breve nesta seção.

A seguir delineamos a importância do tempo histórico na investigação e qual a sua relevância na compreensão do objeto em suas múltiplas determinações.

## 1.2 - O tempo histórico na pesquisa

O tempo histórico tem recebido diversas interpretações pelos historiadores na historiografia. Fernando Braudel estabeleceu a perspectiva de longa duração ao instituir três momentos do tempo histórico: longa duração (relação entre o homem e a sociedade), média duração (conjunto econômico, político, econômico e social) e curta duração (acontecimentos). Além da divisão do tempo em camadas e determinantes, torna-se importante compreender como os fenômenos/elementos de hegemonia e contra-hegemonia afetam/interferem na constituição do tempo no objeto investigado (BRAUDEL, 1980; HUNT, 1992; BARROS, 2003), bem como o tempo apresenta antes um processo de continuidade e não de rupturas (BRAUDEL, 1987). A perspectiva de longa duração também é mencionada por Saviani (2007) como os movimentos orgânicos (estruturais) e a conjuntura (contexto e superestrutura).

Em nossa investigação, o estudo das relações entre sociedade e educação mostra-se complexo/denso e merece bastante atenção. Em linhas gerais, pode-se observar que, no contexto brasileiro, o século XX é marcado pela constituição da República, pelo incremento industrial e o processo de urbanização. A entrada para o mundo moderno, como muitos advogavam, encontrava barreiras socioculturais e políticas e, por isso, a educação foi um dos pontos-chave para a intervenção política. A educação é visualizada nesse período quase como uma “panaceia”, que tudo pode resolver, ou seja, é a constituição da “escola como redentora da humanidade”, entretanto, uma educação que avança, mas que permanece dual. Se antes o dualismo era educacional, a falta de acesso à educação pela população brasileira passa a ser um dualismo pedagógico: que reflete a infra-estrutura das escolas rurais e urbanas, centrais e

---

e/ou explicação definitiva. [...] Na verdade, não faz diferença, desde que o resultado das histórias da educação sejam válidos”.

periféricas, inspeção, formação de professores e salários, métodos pedagógicos, etc. O provimento para uma educação para as massas, portanto, passa por elementos que vão além da estrutura, mas das ideias e desejos dentro do paradigma de sociedade (concepção de sociedade, de homem e de educação).

Há um florescente desenvolvimento das ciências em geral. Alguns desses reflexos podem ser visualizados no campo da educação. Por um lado, as ciências biológicas e a influência do darwinismo, as ideias de herança, a relação entre o biológico e o social no desenvolvimento humano, etc. Por outro lado, as ciências médicas e a fisiologia, bem como as ciências psicológicas e a psicanálise, na busca da compreensão do desenvolvimento do homem: organicamente, funcionalmente, psiquicamente. Também a sociologia que busca a compreensão da organização social e o papel da cultura na formação do homem. Todas essas ciências aqui expostas vão interferir, direta e indiretamente, na construção e constituição das ideias pedagógicas desenvolvidas por vários intelectuais desse período e influenciaram a formação da pedagogia como um campo científico.

A compreensão da história da educação também pode ser auxiliada com alguns conceitos que permitem compreendê-los, tanto em sua totalidade quanto em sua particularidade. Assim, trabalhamos com os conceitos de Educacionalização/Pedagogização e de centralização da criança no discurso científico e pedagógico a partir das leituras realizadas por Marc Depaepe, ajustando-os ao contexto e ao período na história das ideias pedagógicas brasileiras.

Os conceitos de Educacionalização/Pedagogização podem ser compreendidos da seguinte maneira: para Thyssen e Depaepe (2012), o conceito pode ser caracterizado pelo processo iniciado com o discurso de “civilidade” e “normalização” do novo homem para a sociedade moderna, em especial, pelas ciências médicas e pela disciplina de higiene, que veio constituir um discurso médico-pedagógico e com ênfase na psicologia. O discurso pedagógico (ou ideias pedagógicas) revelaria a tensão na sociedade moderna entre a constituição de um projeto de modernidade e as resistências a ele por meio da tensão entre educação e instrução, a descoberta da infância e a sua infantilização, o discurso da psicologia, as ideias de secularização e moralização. Tais conceitos, na visão de Depaepe (2012), teriam como foco relacionar-se operando entre o discurso universal e o discurso particular, em que se concretiza, ou seja, na sua relação entre o macro e o micro, como forma de identificar os modos como o discurso educacional afeta a estrutura, a organização e o ensino escolar.

O processo de escolarização no Brasil é reconhecido, na literatura nacional, como tardio, ou seja, enquanto a maioria das nações cria os seus sistemas nacionais de educação a

partir do século XIX, o Brasil só vai iniciar a sua discussão no início do século XX. A escolarização tornou-se uma ação política a partir da República (1889), ao mesmo tempo em que o processo de industrialização e urbanização. As novas exigências que a vida urbana e a indústria impunham para a sociedade asseveram a necessidade de instituição de um sistema educacional para garantir “a civilidade, a moralidade e a higiene” da sua população, que aos poucos deixa a zona rural para adaptar-se à zona urbana. De tal modo, o discurso médico-pedagógico vai se constituindo como um instrumento ao mesmo tempo de modernizar a sociedade brasileira e de organizar o seu sistema de ensino. Entretanto, a sua forma de implantação não se deu por igual na sociedade brasileira, com as suas proporções e desigualdades regionais. Esse fato, porém, não inviabiliza tomarmos essas ideias como totalizantes do discurso pedagógico brasileiro no início do século XX, do qual os impressos escolares e históricos permitem o testemunho.

A criança e a escola tornam-se, nesse período, o foco central de intervenção pedagógica e política, resultando nos efeitos sobre a educação e o seu currículo, bem como os reflexos na família/sociedade. É por esse motivo que a escola e a criança figuram como categorias de análise em nossa pesquisa. Isso porque Thyssen e Depaepe (2012) discorrem sobre a desconsideração da criança até a Idade Média e a sua centralidade a partir do século XVIII, com os processos de escolarização e correlação entre criança, escola e as disciplinas de higiene, como o trecho a seguir permite vislumbrar: “Onto these two old elements – feeling for the child and concern for its education – new elements were grafted in the 18th century, such as concern for hygiene and physical health” (THYSSEN; DEPAEPE, 2012, p.91)<sup>21</sup>.

Nesse mesmo interim, Paulilo (2003b, p.57) também observa as ressonâncias que a centralidade da criança assume nos documentos oficiais da reforma da instrução pública nas décadas de 1920-1930 no Rio de Janeiro, analisados por ele e outros pesquisadores: “(...) nos textos oficiais e na legislação das reformas da instrução carioca, o papel central das crianças nos processos educativos, a observância às prescrições da higiene, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais”.

Para Depaepe (2012), o conceito de educacionalização para os problemas sociais teria como objetivo a formação do cidadão e a reprodução do *status quo*, direcionado por meio das interferências do governo nas políticas públicas e em especial nas políticas educacionais. Transpondo esse conceito para o contexto brasileiro do século XX, observamos a ênfase da

---

<sup>21</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Acerca destes dois elementos antigos – o sentimento pela criança e a preocupação com a sua educação - novos elementos foram inseridos no século 18, como a preocupação com a higiene e a saúde física”.

ação do Estado em prover a educação como se ela fosse a cura contra o analfabetismo e as doenças que assolavam o país. Em muitos escritos relacionados à Escola Nova Brasileira há o impulso de vincular a ação do Estado com uma política educacional que ajuste o homem à sociedade moderna e elimine as doenças (hereditárias e sociais), sem, contudo, realizar uma crítica social às desigualdades.

Dessa forma, é necessário compreender o tempo histórico no qual se insere o objeto de estudo, não como uma cronologia de fatos e eventos históricos, mas como um período de complexas relações socioeconômicas, políticas e culturais. As categorias de análise permitem aprofundar essa análise do tempo histórico a partir da sua complexidade de relações para compreender as suas implicações nos protagonistas envolvidos e no objeto de estudo, ou seja, Fernando de Azevedo e sua Série.

Além da importância do tempo histórico para a compreensão do objeto, torna-se essencial o rigor científico para a pesquisa com as fontes, como descrevemos no tópico a seguir.

### **1.3- O rigor científico na interpretação das fontes**

A pesquisa por nós pretendida corresponde à necessidade de investigar a continuidade, a ruptura e a circularidade das ideias, por um lado e, por outro, compreender em que medida o discurso em circulação apresenta-se como homogêneo ou como heterogêneo. Para isso, optamos por trabalhar com uma fonte de pesquisa que permitisse compreender esse movimento ao mesmo tempo político e pedagógico de transformação tanto da sociedade quanto da mentalidade educacional no século XX. No Brasil, o início do século XX foi marcado pela explosão da imprensa e, especialmente, pela imprensa pedagógica, uma vez que o mercado editorial voltado para a escola tinha sucesso garantido e a organização da sociedade e do novo Estado tinha na educação/escola o seu grande lema para a modernização. Muitos educadores que protagonizaram o cenário educacional ocuparam cargos políticos que impulsionaram suas ideias como políticas de Estado, como o próprio Fernando de Azevedo<sup>22</sup>. Foi ainda nesse mesmo sentido que observamos na historiografia da história da educação o uso da imprensa pelo movimento das escolas novas como forma de divulgar as suas ideias.

---

<sup>22</sup> Muitos educadores que protagonizaram o cenário educacional das décadas de 1920-1930 ocuparam cargos políticos como podemos verificar na literatura educacional. Para uma melhor compreensão da posição política e educacional de Fernando de Azevedo, nesse contexto, conferir a tese de Paulilo (2007).

De acordo com Depaepe e Simon (2012), a apreciação da fonte deve ser, sempre, contemplada com a historicidade e a contextualização da fonte; e, quando possível, não restringir-se a uma única fonte. O estudo das fontes vinculadas à imprensa pedagógica é um importante instrumento, uma vez que a prática da sala de aula não se altera sem o arcabouço de uma literatura; o que por sua vez, por mais prescritiva que sejam as publicações pedagógicas, elas não são reproduzidas tal e qual estão proclamadas para a normatização. A apropriação dessas ideias depende dos níveis de recepção, de tradução, de interpretação e, especialmente, do contexto, dos atores e das condições em que elas são aplicadas à realidade.

A imprensa pedagógica permite duas formas de análise: a análise material e a análise do seu conteúdo. A análise material permite compreender o padrão dos livros, qual a sua política editorial e a sua estratégia política para a constituição do livro (coleção/série), por meio da escolha do editor, da composição dos autores e títulos, da relação com o público alvo, com a condução da interpretação dos livros nacionais e estrangeiros. A análise de conteúdo (ou do discurso vinculado com esses materiais) permite compreender quais eram as ideias em circulação, como elas representavam a tradição e a modernidade, quais as formas de apropriação e de adaptação ao contexto distinto da origem dessas ideias e as influências comuns que resultam em aproximações e distanciamentos. É importante asseverar, tal como adverte Depaepe e Simon (2012), que a análise dos livros didáticos por meio das categorias de análise pré-estabelecidas não compreende uma reconstrução fiel do passado em sala de aula, mas, por outro lado, permite-nos visualizar as teorias utilizadas para essa operação.

Selecionamos para a investigação a Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, composta por cinco series e, destas, optamos por trabalhar com a Série Atualidades Pedagógicas. A Série Atualidades Pedagógicas foi publicada pela Editora Companhia Nacional e editada por Fernando de Azevedo e Damasco Penna, no período de 1931 a 1981; e, seu último volume, foi publicado pela Editora da USP, em 1987.

É importante destacar que a escolha deve-se ao fato da editora especializar-se no mercado editorial dentro do campo educacional e pelo impacto de suas publicações vinculadas com a formação de professores<sup>23</sup> ao longo de quase cinquenta anos de publicação. A vinculação do editor também nos chamou a atenção por compreender o papel do editor dentro das estratégias políticas e comerciais das editoras (garantia do especialista na área a ser publicada e autoridade para garantir a vendagem da obra/coleção/série) e o fato de Fernando de Azevedo ser um dos principais nomes do Movimento Escolanovista Brasileiro e

---

<sup>23</sup> O impacto deve-se ao uso das publicações da Editora Companhia Nacional destinar-se aos professores em nível médio (Escola Normal) e ensino superior (Institutos de Educação).

o seu redator. Dessa forma, observa-se um duplo movimento de Fernando de Azevedo: sua autoridade como garantia do sucesso editorial e comercial da Série e a esta como instrumento para a difusão do seu pensamento.

Dada a análise material detalhada realizada anteriormente pela pesquisadora Maria Rita de Almeida Toledo, com a investigação do projeto editorial e projeto político da Coleção/Série por nós utilizado, a partir do qual permitiu-nos delimitar a nossa fonte: padrões adotados pelos editores, número de edições por volume e temas vinculados por período e frequência, etc. Nosso trabalho repousou de forma mais específica no conteúdo das obras selecionadas, tendo nossas delimitações sido expostas frente ao volume de livros e a discussão especializada por ramos do saber.

Pela análise material da obra, a coleção pode ser dividida em dois padrões: Padrão Azevedo (1950), com a publicação de novos títulos e autores, e o Padrão Penna (1950 a 1981), com a reimpressão das obras e tradução. Dentro dos objetivos estipulados pelo projeto, optamos por trabalhar com o Padrão Azevedo e, dentro dele, observamos a ênfase na publicação de títulos vinculados à psicologia e à biologia, uma vez que ambas eram tidas como fundamentais para criar/instituir uma pedagogia científica. De tal modo, o período escolhido para trabalhar com a Série, dentro do padrão Azevedo, foi de 1931 a 1939, selecionando os títulos vinculados a esses dois campos disciplinares.

Assim, o projeto de doutorado delimitou como fonte de investigação a Série Atualidades Pedagógicas, da Biblioteca Pedagógica Brasileira, editada por Fernando de Azevedo e Damasco Penna. A partir desta delimitação, realizamos um levantamento bibliográfico tendo como descritores a série, a coleção e o editor, do qual destacamos a tese de doutorado de Maria Rita de Almeida Toledo (2000), que em muito contribuiu para o conhecimento da coleção, em especial, nos aspectos do seu projeto político e do projeto editorial. É importante asseverar que o trabalho de Toledo (2000) utilizou a Série Atualidades Pedagógicas como objeto de estudo, realizando uma acurada análise material da mesma. De nossa parte, as suas análises são profundas e importantes àqueles que, como nós, objetivam a partir de seus pressupostos utilizar a série como fonte de estudo, ou seja, fazendo incursões a partir do conteúdo dos livros vinculados à série.

Desse modo, apreendemos a partir do levantamento e da análise bibliográfica do surgimento da indústria editorial no Brasil e as estratégias políticas utilizadas para a produção e a circulação dos livros e das coleções. Não por acaso, Toledo (2000) e Toledo e Carvalho (2007) desvelam a relação entre as editoras e o mercado escolar, bem como a escolha de

editores vinculados aos movimentos pedagógicos, que poderiam garantir o sucesso das obras. É importante observar essa relação na seguinte passagem de Toledo (2000, p.57-58):

Os organizadores das coleções também poderiam vincular seus projetos às coleções para as quais eram chamados a organizar, ganhando espaços estratégicos para a divulgação de suas idéias e a dos grupos as quais estavam vinculados. Como especialistas em determinadas questões ou áreas estavam autorizados a constituir projetos de leitura específicos para o público visado, preservando aquilo que era necessário para a sua formação. Nesse sentido, a empresa, ao convidar tal ou tal nome para colaborar, acaba por constituir sua identidade com as propostas de publicação do convidado e, conseqüentemente, uma imagem perante a clientela.

O uso das coleções como estratégia política do movimento escolanovista, de acordo com Carvalho (2001), é dirigido aos professores, mas não como fornecimento de modelos e lições para serem imitados, porém com o objetivo de “[...] fornecer fundamentos, subsidiando a prática docente com um repertório de saberes autorizados” (CARVALHO, 2001, p.154). Esses saberes autorizados, escolhidos e selecionados pelos editores, não por acaso figuras centrais vinculadas ao movimento da escola nova no Brasil, tinham a clara intenção “[...] de fornecer um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos” (CARVALHO, 2001, p.154). É a partir dessa compreensão que escolhemos a categoria de professor para realizar as nossas análises.

Seguindo a compreensão de Carvalho (2001) a respeito do repertório e do objetivo das coleções escolanovistas, assevera-se a importância da pesquisa destas fontes, posto que as estratégias editorial e política, presentes nas coleções, consolidam o campo normativo da nova pedagogia:

Nesse campo normativo, o que importa é constituir uma cultura pedagógica, compondo-se de um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Para tanto, **importa suscitar novos hábitos de leitura no professorado**, propondo-se roteiros de leitura no professorado e prescrevendo-se modos de ler e de utilizar o lido. Constituir coleções de livros especialmente destinados aos professores é estratégia adequada para a realização desses objetivos. É assim que **ganha relevância a edição de coleções pedagógicas destinada a constituir e organizar o campo de saberes representados como necessários ao exercício da docência** (CARVALHO, 2001, p.155 – grifos nossos).

Além disso, é importante observar que, segundo Toledo (2000, p.96), a série apresenta um conjunto de obras importantes, como a seguinte passagem evidencia:

A *Atualidades*, no período de Azevedo, busca apresentar aos leitores de educação o que considera as bases científicas da educação articuladas com os fins e para os

quais a educação deveria servir. Os maiores investimentos do editor são nos textos que definem, esclarecem e demonstram ao leitor a importância da educação em relação aos seus fins políticos, e nos textos que prescrevem a ação do professor, esclarecidas e informadas por aquilo que considera suas fases científicas – sobretudo a psicologia.

De outro modo, os estudos de Van Gorp, Depaepe e Simon (2004), ao observarem a formação no campo disciplinar da pedagogia a partir das atividades práticas e acadêmicas de Ovide Decroly, nos deixam pistas que tornam interessante investigar como o discurso médico-pedagógico e o campo da biologia se fizeram presentes na consolidação da psicologia da criança e da psicologia da educação dentro do Movimento da Escola Nova, tornando-se disciplinas fundamentais no curso de formação de professores. De acordo com o estudo desenvolvido pelos autores citados acima, compreende-se o entresséculos XIX-XX como o período em que ocorreu o processo disciplinar no campo da pedagogia na Bélgica, o qual contou com a participação ativa de Decroly e das associações em que o mesmo fez parte: a *Société Protectrice de l'Énfance Anormale (SPEA)* e a *Société Belge de Pedotechnie (SBP)*. Apesar da série/coleção por nós utilizada não apresentar a obra de Decroly, não nos é impedido observar como esse movimento de ideias se concretizou em diferentes países e movimentos vinculados à Escola Nova.

Além do mais, em estudos de Carvalho (2004, p.401) destaca-se, em especial na produção vinculada à Lourenço Filho, a inserção da biologia e da psicologia como responsáveis pelo “formidável movimento renovador”. É possível verificar o discurso médico/biológico e psicológico no interior da coleção/série que utilizamos como fonte de pesquisa, em especial no período de 1931 e 1939, justificando a delimitação que realizamos.

Assim, o embate pedagógico instaurado no século XX entre a “tradição” e a “modernidade”, que no campo das ideias pedagógicas podem ser representadas pela Pedagogia Tradicional e pela Pedagogia das Escolas Novas, permite apreender e compreender as disputas dos grupos e as concepções/representações traçadas no interior destas obras. É a partir desta perspectiva de utilização da Série como fonte de pesquisa da representação da tradição e da modernidade que o nosso projeto apresenta a originalidade dentro dos materiais acadêmico-científicos.

O nosso doutoramento concentra-se na perspectiva de análise do conteúdo das obras selecionadas, no âmbito da biologia educacional e da psicologia, com a intenção de observar a construção do discurso acerca da tradição e da modernidade (Escola Tradicional e Escola Nova) a partir das ciências utilizadas no campo pedagógico (biologia, psicologia) em sua identificação/descrição do que vinha a ser a criança, o professor e a escola para o movimento

renovador brasileiro dentro desse embate. Esse tipo de investigação necessita de um detalhamento das obras a partir de categorias de análise.

O embate entre a “tradição” e a “modernidade”, ou, em outras palavras, entre o “velho” e o “novo”, tornou-se “[...] os lugares comuns do discurso escolanovista sobre a natureza infantil como também explicita o que foi o objeto central do programa reformista dos escolanovistas brasileiros [...]: a mudança de mentalidade do professor” (CARVALHO, 2002, p.374). As premissas do republicanismo, as consequências do processo industrial e os resultados da urbanização fomentaram a discussão sobre a modernização, do Brasil Rural ao Brasil Urbano, do Brasil Selvagem ao Brasil Civilizado. Os modos como a “tradição” e a “modernidade” são representados nas ideias pedagógicas e as alterações provocadas pela contribuição das novas ciências, como a biologia e a psicologia, por um lado, e a sociologia, por outro, procuram superar a ideia de Brasil atrasado para um Brasil potência.

Dentro dessa perspectiva, procuramos delimitar os procedimentos de tratamento do *corpus* de análise considerando alguns pressupostos. Para Depaepe e Simon (2003, p.3), os “livros de ensino” podem ser definidos como “[...] un libro impreso que está destinado a ser utilizado para una actividad educativa, y ello está claramente indicado en su tapa, la página del título, la introducción y/o el contenido<sup>24</sup>”. Os “livros de ensino” como objeto de estudo demonstram-se relevantes, principalmente na compreensão do seguinte trecho destes autores: “Por tanto, cualquiera que desee conocer cómo ocurrió realmente la educación en el pasado no puede eludir los libros de enseñanza. [...] propociona un esqueleto de estructuras y procesos, el marco para las acciones de la gente de carne y hueso<sup>25</sup>” (DEPAEPE; SIMON, 2003, p.7-8).

Nesse sentido, a Série Atualidades Pedagógicas, da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, pode ser considerada como livros destinados ao ensino, dada a sua inserção nos cursos de formação de professores, das Escolas Normais e das Escolas de Ensino Superior, tal como se apresenta nos dispositivos estratégicos da coleção e também na bibliografia referente à fonte, como aparece a partir do trabalho de Toledo (2000). Desse modo, se coloca como fonte importante para a compreensão do embate das ideias pedagógicas a partir do [conteúdo de] ensino presente em seus volumes.

---

<sup>24</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “[...] um livro impresso que se destina a uma atividade educativa, e isso está claramente indicado na capa, na folha de rosto, na introdução e/ou no conteúdo”.

<sup>25</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Portanto, qualquer pessoa que queira saber sobre como a educação realmente foi implantada no passado não pode evitar livros didáticos. [...] proporciona um esqueleto de estruturas e processos, o marco para as ações das pessoas de carne e osso.”

Nesse interim, pudemos observar a relação entre a homogeneidade e a heterogeneidade dos discursos presentes em nosso corpus de análises, e sobre eles passamos a discutir no próximo item.

#### **1.4- Homogeneidade e Heterogeneidade nos discursos em História**

A articulação entre o singular e o plural é fundamental para a compreensão das relações de circularidade e apropriação das ideias, de continuidade e de ruptura, bem como de subordinação e hegemonia. Em outros termos, ao investigar um determinado período histórico, faz-se necessário inserir o tema na perspectiva de sua discussão local/nacional e internacional, observando o movimento de circularidade das ideias nos âmbitos micro e macro. Essa perspectiva também permite observar de que maneira ocorre o processo de apropriação dessas ideias e como elas refletem um processo de continuidade das ideias anteriores ou se colocam como ruptura em relação ao passado. Além do mais, observar as diferentes ideias presentes no período permite vislumbrar quais delas estão em circulação e quais ganham hegemonia/poder, tornando-se o discurso oficial de um determinado grupo, e também as outras que não ganham a mesma projeção, mas que são gestadas no período.

O movimento das escolas novas é um movimento internacional, com diferentes nuances apresentadas por seus protagonistas e contextos nacionais, como apresentado na literatura educacional. Entretanto, na historiografia, a periodização das fases de desenvolvimento desse movimento de âmbito internacional nem sempre é consensual, como também não o é no contexto brasileiro. Sobre essa questão trabalharemos em breve.

É possível, portanto, observar uma circularidade das ideias que representou diferentes formas de apropriação desse ideário, desde o uso de uma teoria adotada em países com um sistema nacional de educação formalizado e instituído a partir do final do século XIX, e um Brasil que iniciava, com a formação da república, a necessidade de organizar o seu sistema nacional de ensino, até também as diferenças regionais em termos de provimento de escolas (acesso) e formação de professores. A esse respeito, Valdemarin (2010, p.13) aponta para as interpretações acerca de ideias gerais que resultaram em diferenças: “(...) num contexto de mudanças aceleradas, próprio da Modernidade, importa conhecer as diferentes interpretações construídas em torno da mesma ideia central para avaliar as diferenças encobertas pelos princípios gerais e verificar as atualizações que garantiram sua permanência” ou, ainda, na seguinte passagem: “Sendo a mudança de mentalidade um processo longo, a apropriação das novas concepções se deu, a princípio, pela propagação da nova concepção, num processo de

apropriação conceitual e de recombinação” (VALDEMARIN, 2010, p.127). Nesse segundo período, muitos manuais estavam voltados às escolas normais e à uma formação de professores que se apropriavam dessas ideias. Entretanto, uma análise mais apurada ainda faz-se necessário para investigar as formas dessa apropriação. Segundo Hofstetter e Schneuwly (2009), a frequência de traduções dentro de um dinâmico movimento editorial permitiu, ao mesmo tempo, reforçar as ideias centrais do movimento, bem como as operações de seleção de autores e conteúdos. Em outros termos

(...) while certainly reinforcing the centres in their role, the translations helped to redefine that role, by the operation of selections (of sites, authors, works, concepts), by resort to new media which are themselves the product of other cultural and linguistic vehicles, and which moreover may even convey quite fundamental reinterpretations of the concepts, doctrines and original theories, the latter having undergone adaptation and reappropriation in accordance with the specific needs of the new context in which they are enunciated. HOSFSTETTER; SCHNEUWLY (2009, p.458)

Dentro desta perspectiva, Depaepe, De Bont e Dams (2012) consideram a importância de evidenciar como os conceitos foram desenvolvidos, aplicados, distorcidos, mal-compreendidos, negados e disputados dentro das circunstâncias socioculturais. Essa questão é, assim, apresentada pelos autores:

Much more than a tribunal that must determine which paradigm ultimately prevailed, the history of science, in our opinion, is the discipline in which it must be shown how scientific concepts were developed, applied, appropriated, distorted, misunderstood, denied, and disputed in well-defined social and cultural circumstances” (DEPAEPE; DE BONT; DAMS; 2012, p.284)

Adicionalmente, as experiências entre os escolanovistas, no âmbito internacional e nacional, apresentam aproximações e distanciamentos e, muitas vezes, são apropriadas conjuntamente pelos slogans renovadores e inovadores da educação que exigem ainda um cuidado no tratamento dos dados/fontes. Em nossas fontes, há um intercalamento entre autores estrangeiros e nacionais e uma referência das ideias estrangeiras pelos autores.

Como afirma Certeau (2008), compreender a singularidade do discurso a partir das fontes por nós utilizadas é considerar uma sistematização realizada frente a pluralidade apresentada. O conteúdo (história) e as operações (historiografia) permitem a (re)construção e a (re)apresentação dos fatos do passado pela prática (história) e pelo seu discurso (historiografia), dentro de um contexto sociocultural e econômico que também é parte

constitutiva da (trans)formação da mentalidade e as tensões provocadas pela posição de cada sujeito. Em outros termos,

O recurso às opções pessoais provocava curto-circuito no papel exercido, sobre as ideias, pelas localizações sociais. O plural destas subjetividades filosóficas tinha, desde então, como efeito discreto, conservar uma posição singular para os intelectuais. Sendo as questões de sentido tratadas *entre eles*, a explicitação de suas diferenças de pensamento equivalia a gratificar o grupo inteiro com uma relação privilegiada com as ideias. Nada dos ruídos de uma fabricação, de técnicas, de imposições sociais, de posições profissionais ou políticas perturbava a paz destas relações: um silêncio era o postulado desta epistemologia (CERTEAU, 2008, p.68).

No tocante à análise do discurso, é importante observar que as tendências de um período histórico permitem compreender as principais categorias que homogeneizam o discurso, como a discussão do desenvolvimento (infantil), a centralidade da escola e a renovação da educação a partir da relação entre psicologia e aprendizagem. Entretanto, a investigação histórica precisa aprofundar a análise e observar que um processo de interpretação diferenciada entre os autores/teóricos, cujas apropriações e realidades permitem diferentes compreensões, revela a heterogeneidade desse discurso.

Esse processo demonstra a importância da pesquisa histórica e da (re)escrita da história, como passamos a observar no próximo item.

## 1.5- A importância da história e da pesquisa histórica

A atualidade da pesquisa histórica deve-se à busca de respostas para o presente, com a visão do passado e a projeção das consequências no futuro. Para Dermeval Saviani (2006), a visão retrospectiva do passado emerge da visão do passado como um problema e, portanto, a necessidade de melhor compreendê-lo e explicá-lo (ou explicitá-lo).

Segundo Depaepe (2012), é importante compreender a pesquisa histórica não como presentismo, mas, antes, uma história para o presente. Em outras linhas, para o autor, “Obviously, we always look back to the past from the present, that is to say, from our biologically but also our culture historically, sociologically, psychologically rooted position” (DEPAEPE, 2012, p. 465)<sup>26</sup>. Para Depaepe (2012), a escrita do passado histórico em educação deve objetivar antes a desconstrução (dos mitos) e a colocar uma estrutura no caos

<sup>26</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Obviamente, nós sempre olhamos para trás, para o passado, ou seja, a partir de nossa posição enraizada biologicamente, mas, também, historicamente cultural, sociologicamente e psicologicamente”.

de tensões, de conflitos, de disputas presentes no passado como forma de apresentar ao leitor a “melhor história” sobre esse passado.

Dentro dessa mesma perspectiva, Hill (1987, p.32) apresenta a necessidade da (re)escrita da história: “A história precisa ser reescrita a cada geração, porque embora o passado não mude, o presente se modifica; cada geração formula novas perguntas ao passado e encontra novas áreas de simpatia à medida que revive distintos aspectos da experiência de suas predecessoras”. Assim, por meio de novas fontes e novas perguntas ao passado, é permitido uma nova interpretação deste e/ou novas descobertas.

A narrativa histórica, o contorno mais amplo dos acontecimentos, está dada. Ainda que se estude de modo sistemático o pormenor da documentação existente, isso não modificará o que é essencial, factualmente, na história. Mas a interpretação variará segundo as nossas atitudes, segundo o que vivemos no presente. Por isso a reinterpretção não é somente possível – é também necessária. (HILL, 1987, p.33).

•

Ao chegarmos ao final desta seção, esperamos que a apresentação do nosso referencial teórico-metodológico baseado na História Cultural tenha permitido compreender a importância da pesquisa em história a que nos propomos realizar: a escrita da história como um processo comprometido com a desmitologização; a relevância da compreensão do tempo histórico em sua densidade e complexidade de relações e implicações que interferem na produção e no entendimento do objeto de estudo; os procedimentos de investigação das fontes de pesquisa a partir de critérios científicos; a necessidade, junto ao processo de desmitologização, de captar os discursos heterogêneos em história da educação e a importância da pesquisa histórica. A discussão dos elementos historiográficos articulados ao objeto de investigação objetivou uma melhor compreensão do processo de investigação.

Na próxima seção, passaremos a discorrer sobre o contexto histórico e as mudanças socioeconômicas, culturais e educacionais das décadas de 1920 e 1930, dentro de um cenário político e cultural com conflitos na passagem do Brasil agrário ao Brasil urbano industrial, a identidade nacional e o mito da escola. Ademais, verificaremos, também, como essas tensões podem ser observadas no discurso educacional de Fernando de Azevedo por meio da sua interpretação do Brasil, do seu pensamento educacional e do seu projeto de reforma para o país.

## 2 – *Ordem e Progresso* como tese de superação do passado e da tradição: transformações e continuidades nas décadas de 1920 e 1930

“Então, registrar o passado não é falar de si; é falar dos que participaram de uma certa ordem de interesses e de visão de mundo, no momento particular do tempo que se deseja evocar” (CANDIDO, 1978, p. ix).

Esta seção tem como objetivo compreender o contexto sociocultural e econômico da sociedade brasileira que permitiu ações políticas e pedagógicas. Algumas dessas ações podem ser analisadas a partir do protagonismo de Fernando de Azevedo como autor, editor e político. Por meio desse processo, observamos como a Escola Nova foi se configurando a partir do recorte de Fernando de Azevedo e como as suas escolhas permitiram a constituição da Coleção/Série Atualidades Pedagógicas no período de 1931 a 1939.

### 2.1- *ORDEM E PROGRESSO: HISTÓRIA E CULTURA BRASILEIRA*

O período histórico no qual nosso objeto está inserido pode ser compreendido por sua densidade de fatores socioeconômicos, políticos, culturais e educacionais.

Da Colônia à República, a principal característica do território nacional era a sua economia agrária, o largo uso da mão de obra escravizada e o projeto político de domínio político-cultural que restringia o acesso à escola(rização) à sua elite político-econômica<sup>27</sup>. As estruturas econômicas e políticas estabelecidas a partir do pensamento português e o uso do sistema escravocrata não possibilitaram que o espírito nacional transformasse o Brasil num complexo conjunto de “povos”, ora “bestializados<sup>28</sup>”, ora ocultadas as suas resistências, o que dificultava o projeto republicano. A própria constituição do “povo brasileiro” foi, nesse período, cercada pela descrença da teoria da degenerescência e do “darwinismo social” a respeito da formação étnico-racial brasileira, que via na raça negra e na mestiçagem um

---

<sup>27</sup> O projeto político de (des)escolarização e acesso restrito à educação somente pela elite econômica e política é delineada pelo pensamento de Darcy Ribeiro (1986), no texto *Sobre o Óbvio*, fazendo a contraposição a tese de um fracasso educacional: “(...) falam de fracasso brasileiro no esforço por universalizar o ensino. Eu acho que não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro. Um povo chucro, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante e bonita exerce paternalmente sobre as massas ignoradas”.

descrédito científico sobre o futuro do país. Por outro lado, a defesa da mestiçagem como valor sociocultural, principalmente a partir da I Guerra Mundial, permitiria o avanço/progresso brasileiro.

Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa o aprofundamento na historiografia da história da formação do pensamento brasileiro, é pertinente compreender como essas ideias são constitutivas do projeto político-pedagógico republicano, cuja incidência nas décadas de 1920 e 1930 são importantes para a interpretação da *cultura brasileira* pelos intelectuais e a classe política, que, como agentes políticos, planejaram e executaram projetos de modernização da sociedade brasileira e da sua mentalidade por meio da educação.

O Brasil inicia o seu processo de modernização com no início do século XIX, mais precisamente a partir de 1808, com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, transformando o Rio de Janeiro na capital do Império Português. Nesse processo, inúmeras transformações ocorreram no Rio de Janeiro, atendendo a demanda da Corte e da delegação de intelectuais e políticos que vieram para a colônia, dentre elas: a Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico, a emissão da moeda nacional e a construção do Banco do Brasil, entre outros.

O processo de Independência (1822), antes de resultar numa transformação, gerou um processo de continuidade das estruturas políticas e econômicas até então estabelecidas no território nacional. A proclamação da República (1889), por meio do modelo positivista e da adequação dos grupos heterogêneos que compunham a ordem política nacional, revelou desde o início suas contradições:

No Brasil, não houvera a revolução prévia. Apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração de poder. Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. Aclopado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário. (CARVALHO, 1990, p.25)

O modelo positivista é fortemente ligado ao simbolismo e à necessidade de identidade nacional. A criação da identidade nacional, que foi amplamente utilizada pelos Estados Nacionais para estabelecer a unidade nacional, é considerada como uma invenção da tradição (HOBSBAWM; RANGER; 1997). A construção do mito nacional, de acordo com Carvalho (1990), foi forjada por meio da construção dos mitos do herói republicano (Tiradentes), do

---

<sup>28</sup> O termo bestializado foi utilizado por Arthur de Azevedo para reafirmar que a República foi uma decisão político-militar, sem a participação de civis; o termo também foi utilizado por José Murilo de Carvalho, revisando as lutas populares e sua participação política silenciada na historiografia oficial.

uso da Bandeira Nacional (fortemente ligada ao simbolismo positivista) e do Hino Nacional, além do estabelecimento da língua nacional comum. Ainda de acordo com o autor, “A busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República (1889-1930)” (CARVALHO, 1990, p.32).

A transformação do “Brasil Agrário-Exportador” no “Brasil Urbano-Industrial” revelava, na visão da geração de intelectuais do período, um grande conflito da estrutura e do pensamento. Na visão de Holanda (1978, p.46), a revolução dessa transformação somente poderia ocorrer de modo lento, uma vez que:

Eram dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõem o tradicional, ao abstrato o corpóreo e o sensível, o cidadão e cosmopolita ao regional ou paroquial. A presença de tais conflitos já parece denunciar a imaturidade do Brasil escravocrata para transformação que lhe alterassem profundamente a fisionomia (...)

As transformações do processo de urbanização e de industrialização, bem como uma série de inovações no âmbito do transporte público (estradas de ferro) e da comunicação, promoveram as cidades como “centros irradiadores de civilização e de cultura”. Dentro dessa perspectiva, Ribeiro (1995, p.197) afirma que:

Assim, apesar de imensas diferenças que mediavam entre as formações socioculturais europeias e brasileiras, ambas eram fruto de um imenso movimento civilizatório. Com a industrialização se altera essa constelação urbano no que tinha de fundamental, que era sua técnica produtiva, transformando todo o seu modo de ser, de pensar e de agir. Provocaria uma sequência de alterações e reflexas nas sociedades dependentes, de natureza tanto técnica quanto ideológica, que, aqui, também, transfiguraram o caráter da própria cultura.

A formação étnico-racial brasileira, composta majoritariamente pelo índio, pelo negro e pelo branco (português), foi constituindo-se no emblema de formação nacional que repercutiu no cenário político-pedagógico. A (pseudo)ciência, desenvolvida no entresséculos XIX-XX, fomentou as teorias da degenerescência e do chamado darwinismo social, o qual acreditava que as raças representavam uma evolução hierárquica, na qual a raça branca era considerada a mais evoluída e a raça negra a mais hierarquicamente inferior. Essas teorias resultaram em muitos desdobramentos, como a procura da “raça pura” vinculada à higiene, à eugenia, à eufrenia, etc., muitas das quais tiveram reflexo na prática educacional que se constituía no período. Além disso, essas teses preocupavam os agentes políticos e os intelectuais do período, que viam o Brasil sem perspectivas frente a uma população

majoritariamente negra, haja vista a duração de três séculos de escravização da população africana pela elite agrária colonial e nacional; e mestiça. Esse pensamento levou à descrença do futuro nacional e várias estratégias de superação do fracasso científico dado ao Brasil: das estratégias<sup>29</sup> de branqueamento da população por meio do incentivo da imigração, cujo interesse também era o de substituir o sistema escravocrata pelo sistema de assalariamento; as propostas eugênicas de esterilização daqueles considerados degenerados, além dos estudos sobre o negro e o mestiço como símbolos de uma evolução, principalmente, após os conflitos étnico-raciais na Europa. Dentro desta perspectiva, Schwarcz (2012) destaca:

Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas a partir de critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita, um “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2012, p.20)

E também na passagem a seguir:

A “raça” era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do livre arbítrio. Dessa maneira, em vista da promessa de uma igualdade jurídica, a resposta foi a “comprovação científica” da desigualdade biológica entre os homens, ao lado da manutenção peremptória do liberalismo, tal como exaltado pela nova República de 1889 (SCHWARCZ, 2012, p.38).

O Brasil como “laboratório racial” resultou no “mito da democracia racial” empregado pela corrente culturalista da década de 1930 e que a matriz interpretativa da história do Brasil passou a divulgar, dentre eles Gilberto Freyre. Esse mito somente foi questionado na década de 1950, quando um estudo realizado pela UNESCO sobre a realidade racial brasileira permitiu evidenciar que a falsa harmonia escondia uma forte discriminação, dissimulada no cotidiano, como destacado por intelectuais como Florestan Fernandes (SCHWARCZ, 2012). De acordo com Schwarcz (2012, p.79): “(...) como o silêncio não é sinônimo de inexistência, o racismo foi aos poucos repostado por aqui primeiro de forma ‘científica’, com base no beneplácito da biologia, e depois pela própria ordem do costume”.

O mito, entretanto, nas décadas de 1920 e 1930, constitui-se como símbolo nacional ao lado do preconceito velado. De acordo com Schwarcz (1993), as ideias de progresso e de

---

<sup>29</sup> Há uma vasta literatura que discute a questão da eugenia, como a obra de Nancy Leys Stepan – *A Hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*; os estudos e contribuições científicas acerca da inferioridade/superioridade racial e o conseqüente racismo/preconceito que existiram no Brasil, dentre os quais

atraso das sociedades ganharam o terreno das ciências e do tema da raça e essas serviram aos projetos políticos de formação das nações. Por isso, a sua discussão não pode ser considerada secundária já que, atualmente, essas teses seriam consideradas subciência ou pseudociência. Em outros termos:

Se é possível pensar nas teorias desses cientistas enquanto resultado de um momento específico, é preciso, também entendê-las em seu movimento singular e criador, enfatizando-se os usos que essas ideias tiveram em território nacional. Afinal, chamar tais modelos de “pré-científicos” significa criar em certo reducionismo, deixando de lado a atuação de intelectuais reconhecidos na época, e mesmo desconhecer a importância de um movimento em que a correlação entre produção científica e movimento social aparece de forma bastante evidenciada (SCHWARCZ, 1993, p.17).

Essas ideias circularam na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século XIX, adentraram o território nacional por meio dos intelectuais e da educação, cuja apropriação foi, ao mesmo tempo, de reprodução e de adaptação das teorias da realidade nacional (SCHWARCZ, 1993). Dentre as ciências que despontam nesse período intenso de desenvolvimento, a biologia ganha um patamar de método científico; em especial, a teoria da evolução, publicada em 1859 por Charles Darwin, repercute não apenas no campo da biologia, mas da psicologia, das ciências sociais, da educação, da linguística, entre outros (SCHWARCZ, 1993; DEPAEPE, 2013).

Um dos desdobramentos dessa repercussão da teoria da evolução foi a sua apropriação e subversão de princípios pelo denominado “Darwinismo Social<sup>30</sup>”; dentre eles, a Eugenia é apresentada por Francis Galton, em 1883, na qual correlaciona a capacidade humana por meio da hereditariedade biológica ao invés da ideia de caracteres adquiridos, sendo que estes eram adquiridos por processos educacionais e socioculturais. A tese, portanto, resultaria em políticas de seleção social e uma administração racional e científica da hereditariedade (SCHWARCZ, 1993). No Brasil, diferentes projetos eugênicos são defendidos pelos intelectuais e agentes políticos, que vão desde a proibição dos casamentos inter-raciais à segregação e esterilização sistemática dos considerados degenerados.

Ao lado da eugenia, destaca-se a higiene e as campanhas sanitárias como formas de “cura” e “prevenção” das doenças que assolavam o país, muitas das quais atribuídas ao

---

destacamos as obras de Lilian Moritz Schwarcz – *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1939)* e *Nem Preto Nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade Brasileira*.

<sup>30</sup> O “Darwinismo Social” pode ser compreendido pela influência da teoria da evolução desenvolvida por Charles Darwin (1859) e subvertida em política social, por meio de diferentes interpretações que naturalizam as diferenças sociais como diferenças naturais, inatas, de acordo com o grupo racial ao qual o indivíduo pertence. Para melhor análise das diferentes interpretações, pode ser consultar Schwarcz (1993).

contexto de miscigenação e condições em que a população vivia. Nesse sentido, para Schwarcz (1993, p.207):

Essa é a época dos grandes projetos de saneamento que invadem dos lares às igrejas, dos portos às escolas. Nenhum detalhe escapa. Prescrevem hábitos alimentares, indumentárias, costumes. Buscam a disciplina no uso dos lugares públicos, pedem a educação higiênica na mais tenra idade escolar.

A educação foi outro tema caro aos republicanos e que pode ser entendida como o “mito da educação” na visão de Bragança (2006), uma vez que ela era considerada como instrumento político de efetivação da unidade nacional, por meio da transmissão dos símbolos e da língua nacional e da transformação da mentalidade e do comportamento desejável para o homem republicano. De acordo com Certeau (1998), o “mito da educação” refere-se à ideologia iluminista pela qual a difusão das ideias, em especial, por meio da escola, permitiria compor a normalização dos sujeitos e retirá-los da ignorância a partir de autoridades e textos autorizados.

Segundo Holanda (1978), esse período reflete a ideia da educação em massa ligada ao progresso nacional por meio da superação do analfabetismo, considerado como um dos males na nação brasileira. A educação vista como símbolo do progresso permitiria, na visão do autor, a superação do esforço e a prosperidade, os quais a ordem natural (biológica) não permitia. Segundo as teses do período em que a miscigenação era vista como degenerescência e símbolo do fracasso:

Quando se fez a propaganda republicana, julgou-se, é certo, introduzir com o novo regime, um sistema mais acorde com as supostas aspirações da nacionalidade: o país ia viver finalmente por si, sem precisar exhibir, só na América, formas políticas caprichosas e antiquadas; na realidade, porém, foi ainda um incitamento negador o que animou os propagandistas: o Brasil devia entrar em novo rumo, porque “se envergonhava” de si mesmo, de sua realidade *biológica*. Aqueles que pugnaram por uma vida nova representavam, talvez, ainda mais do que seus antecessores, a ideia de que o país não pode crescer pelas próprias forças naturais: deve formar-se de fora para dentro, deve merecer a aprovação dos *outros* (HOLANDA, 1978, p.125).

Como apontado pela literatura, a escola também permitiu que várias ações sanitárias e higiênicas fossem efetivadas, por meio da preocupação com a arquitetura escolar e as medidas de salubridade, os serviços médicos na escola e as atividades de higiene escolar. Essas ideias aparecem na imprensa pedagógica e na formação de professores, como poderemos verificar na seção seguinte, com a apresentação e a análise da série *Atualidades Pedagógicas*.

No Brasil, o “mito da educação” pode ser entendido no período republicano a partir das análises das transformações da estrutura socioeconômica, política e cultural da sociedade na Primeira República e a configuração da escolarização por meio do “entusiasmo educacional” e o “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974)<sup>31</sup>. Enquanto que o “entusiasmo educacional” pode ser compreendido como o projeto de civilização dos cidadãos republicanos que a nação brasileira desejava, operando num sistema dual de formação dos quadros políticos e de formação no sentido de “civilizar, higienizar e moralizar”. De acordo com Nagle (1974), esse período pode ser caracterizado pelo processo de expansão e organização das instituições escolares a partir do Estado e contou com várias reformas.

O “otimismo pedagógico”, por sua vez, seria um processo seguinte de modernização, por meio da renovação das ideias pedagógicas em circulação no período denominadas como “Escola Nova”. Nesse período, atrelado ao avanço do processo de urbanização e industrialização, a educação era pensada como formação técnico-profissional ao lado da necessidade de expansão/democratização da educação num sentido mais pragmático e utilitário (NAGLE, 1974). Segundo Nagle (1974), objetiva-se nesse período uma remodelação da mentalidade educacional e do aparato didático pedagógico disponível no período que permitia uma renovação da educação.

A educação, a escola, a criança, o professor e o processo de ensino-aprendizagem, com seus métodos e técnicas, ganham uma centralidade na discussão política e pedagógica nesse período do final do século XIX e no início do século XX. Dentro dessa perspectiva, Almeida (2004, p.1) aponta que a educação como direito ascende “(...) das aspirações republicanas no século XIX como panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso (...)” e, segundo Saviani (2004, p.50),

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Se em um primeiro momento aparecem as ideias republicanas de educação e de formação voltadas a “civilizar, higienizar e moralizar” aos moldes da Revolução Francesa e do Iluminismo, os avanços na expansão da escolarização, a crença do mito da educação não

---

<sup>31</sup> O processo de escolarização brasileiro tem sido investigado por diversos autores ao longo da historiografia com diferentes interpretações. Para uma compreensão deste período no campo da história das ideias e história da educação, confira: Dermeval Saviani – *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*; Rosa Fátima de Souza – *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: educação primária e ensino*

puderam conter a insatisfação com o retardamento da construção do “sistema nacional de educação<sup>32</sup>” (SAVIANI, 2004, 2008a, 2010) e dos resultados esperados com o processo de escolarização, conforme o trecho a seguir:

O lento processo de difusão do ensino primário no país no início do século XX e, por corolário, a morosa disseminação dos grupos escolares sugerem a necessidade de refletir sobre os projetos de modernização educacional como práticas discursivas ligadas a formação de exercício do poder público e de sua visibilidade. Assim, as peculiaridades regionais, os conflitos políticos locais, as soluções circunstanciadas – algumas bastante criativas – e o ritmo de incorporação das inovações dão a ver a sobrevivência de instituições escolares muito mais próximas das escolas de primeiras letras do século XIX que da modernidade que se almejava implantar (SOUZA, 2004, p.119).

O programa modernizador almejado para a sociedade e o progresso por meio da educação encontraram respaldo na efervescência das novas ideias pedagógicas tributárias das inovações científicas que se desenvolveram também nesse período, para se pensar a escola e a educação, a compreensão da criança e as discussões sobre ensino-aprendizagem especialmente por meio da biologia e da psicologia, além das contribuições da estatística e da sociologia. Nesse ínterim, surge a renovação das ideias no campo pedagógico por meio das novas ciências, a qual foi creditada ao movimento das Escolas Novas. No Brasil, o movimento teve como principais lideranças Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que atuaram como professores, intelectuais e agentes políticos de transformação.

Entretanto, é importante destacar que a campanha dirigida ao progresso e à modernidade por meio da superação do tradicional não ocorre de forma estanque, mas é um processo lento de apropriação, de renovação e de continuidade. Em outras palavras:

Contudo, todas essas práticas inovadoras não mudaram radicalmente o cotidiano das escolas, como desejavam os renovadores da educação e os administradores do ensino público. (...). Entre o velho e o novo, o moderno e o tradicional, professores, diretores, inspetores e delegados de ensino apostaram no “meio-termo”, isto é, na escola de tipo médio, como diria Sud-Mennucci – tradicional por um lado, renovada, por outro. (SOUZA, 2008, p.81)

---

secundário; Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa F. de Souza e Vera T. Valdemarin – *O legado educacional do século XX no Brasil*.

<sup>32</sup> O sistema nacional de educação pode ser compreendido, de acordo com Saviani (2010), como um sistema integrado dos níveis, modalidades e serviços educacionais, organizados pelo Estado Nacional e orientados para a formação dos cidadãos. Para o autor, a construção do sistema nacional de educação ainda não está plenamente constituída, tendo já passado por várias oportunidades: na década de 1930 (Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a Constituição Federal de 1934), na década de 1940 (Constituição de 1946), na década de 1980-90 (Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, na discussão do último decênio, com a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Dentro desta perspectiva, é possível compreender a orientação do pensamento autoritário no Brasil a partir da década de 1920, com as influências ideológicas estrangeiras que repercutiram na vida social e política e consolidando-se a partir da década de 1930 com a Revolução de 1930, com o Governo Provisório (1930 a 1934), Governo Constitucional de Getúlio Vargas (1934 a 1937) e com o Estado Novo (1937 a 1945) (FAUSTO, 2001). De acordo com Fausto (2001), a partir da década de 1930 a direita assume o poder dentro do projeto de centralização do poder, modernização e nacionalismo, conferindo a extensão do governo de Getúlio Vargas. É sintomático observar a aproximação de vários intelectuais com a ideologia do Estado Autoritário, dentro dos princípios de centralização do poder, de nacionalização da indústria e da educação e com a ideia de democratização: “Os intelectuais autoritários identificaram-se com o regime por suas características mais evidentes – supressão da democracia repressiva, carisma presidencial, supressão dos partidos políticos, ênfase na hierarquia, em detrimento das mobilizações sociais, ainda que controladas” (FAUSTO, 2001, p. 22). Ainda sob esse aspecto, Hilsdorf (2005, p. 102) alega que “As figuras mais conflitantes do grupo liberal afastaram-se ao passo que a maioria se acomodou no interior do novo quadro constitucional e ideológico do período, cuidando de renovar o pedagógico”.

Não por acaso, observaremos a aproximação de vários intelectuais ligados a Escola Nova no Brasil desde o Governo Constitucional de Getúlio Vargas (1934 a 1937) e, especialmente, no Estado Novo (1937 a 1945). De acordo com Hilsdorf (2005), a partir da década de 1930, houve uma tendência de centralização do poder, uma regulação e articulação da política educacional e o projeto de educação nacional que compactuava com o projeto de reconstrução social por meio da reconstrução da escola por parte dos chamados “Pioneiros da Educação”. Dentro dessa perspectiva, Hilsdorf (2005, p. 95) adverte:

No entanto, considerando a visão de Fernando de Azevedo e outros autores que nele se apoiam, a Revolução de 30 teria sido, do ponto de vista da educação e do ensino, o momento de realização do movimento de renovação desencadeado pelos liberais republicanos adeptos da Escola Nova desde meados da década de 1920, os quais, enquanto especialistas do ensino e tradicionalmente adversários dos católicos, passaram a desenvolver uma ação política-administrativa no novo governo pondo em prática as ideias que defendiam, “fazendo a moderna nação brasileira pela renovação do ensino”. Azevedo procurava provar esse argumento encadeando um conjunto de fatos que estabelecem uma associação entre os atos do movimento revolucionário e dos escolanovistas liberais.

Não por acaso, a Constituição de 1937 será mais efusivamente comemorada que a Constituição de 1934, por romper com a influência dos católicos e por transcender a centralização do governo central. O conjunto de instituições e reformas que constituíram-se ao longo das décadas de 1930 (Reforma Francisco Campos, Reforma da Instrução Pública do

Distrito Federal, Reforma da Instrução Pública Paulista, etc.) e nas décadas de 1940 (Leis Orgânicas ou Reforma Capanema) tinham como foco preparar a população para a nova configuração da sociedade moderna. Segundo Hilsdorf (2005), em especial na década de 1940, as leis orgânicas procuraram construir um sistema central e articulado, com equiparação entre o ensino público e o ensino privado. Em suma, podemos compreender que desde a década de 1930 houve uma sistemática prática de unificação e centralização da educação, promovendo uma padronização e uma regulação do sistema de educação brasileiro, podendo inclusive, ser avaliado (SOUZA, 2008). Em outros termos:

Ao assegurar os estudos regulares e a padronização, ainda que formal, do currículo e do regime didático das escolas, o governo federal, exercendo a prerrogativa da regulamentação e da fiscalização do ensino, criou condições institucionais para que esse ramo de ensino médio atendesse parte de uma demanda crescente, mantendo a estratificação social e a diferenciação funcional. O minucioso sistema de avaliação estabelecido pela reforma visava a uma dupla finalidade: moralizar o ensino e legitimar a seletividade do sistema educacional (SOUZA, 2008, p. 151)

Apesar da tendência radical do pensamento autoritário, Germano (2008) observa que o lema *Segurança e Desenvolvimento* tinha sido engendrado no lema republicano de *Ordem e Progresso*. Em ambos os casos, tratava-se de “formar as almas” dentro de uma cultura nacional, como forma de garantir a ordem (segurança) e o progresso (desenvolvimento). Para isso, a educação era um instrumento fundamental de formação tanto pela sua instrumentalização quanto pela sua adaptação as novas configurações da sociedade (urbano e industrial), acompanhando o desenvolvimento da ciência para essa configuração.

Esses aspectos mobilizaram os principais intelectuais e agentes políticos, especialmente os renovadores da educação, dentre eles Fernando de Azevedo. Nesse sentido, passamos a trabalhar com a participação de Fernando de Azevedo, um dos protagonistas no campo educacional e político no período de renovação nas décadas de 1920 e 1930.

## 2.2. FERNANDO DE AZEVEDO (1894-1974): PROTAGONISMO EDUCACIONAL E POLÍTICO

Minha vida, publicamente vivida, apoiada ou combatida, já não me pertencia. (...). Pois uma reconstituição de minha vida, não seria apenas a história da vida de um cidadão. Mas a de um homem que, bem acolhido e hostilizado, refletia as ideias e tendências políticas e culturais da sociedade do seu tempo e que lutava para modificar. Na história de um líder político, um revolucionário, um cientista, ou, como neste caso, um escritor, jornalista, sociólogo, que fui também, e

talvez, sobretudo, um reformador e político de educação, o que logo ressalta é a própria sociedade em que viveu (AZEVEDO, 1971, p.xi).

Fernando de Azevedo nasceu em 1894, em São Gonçalo do Sapucaí, no Sul de Minas Gerais, e veio a falecer em São Paulo em 1974. Nos oitenta anos em que viveu dedicou-se à carreira do magistério, do jornalismo e como agente político no serviço público; além de ter produzido inúmeras obras pessoais e em colaboração com outros autores, como o conjunto de suas obras completas permite visualizar (Ver Anexo B).

Em suas memórias, Fernando de Azevedo (1971) destaca a origem humilde da família materna, no Sul de Minas, mais especificamente em São Gonçalo do Sapucaí, e a origem abastada da família paterna, no Rio de Janeiro, que vivia ao lado da casa do Imperador na Quinta de Boa Vista; também o seu trabalho como jornalista, iniciado em 1917, e as suas incursões em bibliotecas e livraria, as quais permitiram o contato com figuras públicas e intelectuais, fomentando uma rede importante de influências e apoio político. Assim, desde o início da sua carreira pública, essas influências seriam importantes para a sua projeção, como a passagem a seguir deixa evidenciada: “Esses dois chefes políticos [o Presidente Julio Bueno Brandão e o Presidente Delfim Moreira], como se vê, eram do Sul de Minas, e da mesma região chegava à capital do Estado um jovem que ‘prometia’ e era ali julgado e acolhido, como um dos grandes valores da nova geração” (AZEVEDO, 1971, p.33). Entretanto, muitas vezes, essa influência é por ele negada perante os fracassos de sua empreitada em cargos públicos na Escola Naval, no Itamarati e no concurso para a cadeira de educação, frente à política clientelista do serviço público vigente naquele período, como destacado na seguinte passagem:

Mas, para entrar no Itamarati (na diplomacia), o que importava, na ocasião e por muito tempo, não eram aptidões e conhecimentos. Mas o patrocínio político: a indicação do partido (o P.R.) ou de um homem no poder, como seria um Presidente da República, Ministro ou Presidente de um Estado d União. Não tinha eu, a meu favor nenhuma dessas ‘preciosas’, mas, para mim, indesejáveis indicações políticas. O regime do filhotismo ou nepotismo, o mais desabusado, por não haver outro com bastante fôrça para ficar em seu lugar! E, quanto à Escola Naval, à Marinha de Guerra, a situação pareceu-me um pouco ou muito pior. Para essa vaga na Escola Naval, tinham preferências os filhos de oficiais da Armada. Eram [sic] quase uma herança de família, de filhos e de sobrinhos. E, como eu me dispunha a submeter-se a todas as provas, mas não tinha avós ou pais na Armada Brasileira, só poderia nela entrar se já tivessem sido atendidos os filhos de famílias privilegiadas. Sòmente o que sobrava, era para os outros (AZEVEDO, 1971, p.32).

A infância de Fernando de Azevedo é descrita pela solidão e pela insubordinação, por um lado e, por outro, pela sua dedicação aos estudos, traços que, de acordo com ele próprio,

permaneceriam como traços de sua personalidade. Para ele, tais traços transformavam-no em um “abridor de caminhos” que, posteriormente, corroborava a sua empreitada nas “reformas radicais” por ele travadas nas décadas de 1920-1930.

A sua escolarização e formação podem ser compreendidas com os estudos preparatórios para o ginásio e, mais tarde, com o curso ginásio no Colégio Francisco Lentz (MG) e no Colégio Anchieta (RJ). Na adolescência, o desejo de seguir a vida religiosa como jesuíta o leva a estudar na Casa do Noviciado, no Sul de Minas, sob a orientação do Padre Leonel Franca; e, posteriormente, no Colégio São Luís, em Itu-SP. A carreira eclesiástica, todavia, foi abandonada perante a sua crise em seguir os votos “pobreza, obediência e castidade”. Segundo Azevedo (1971), somente o primeiro destes votos ele conseguiu cumprir com zelo. Após a desistência de tornar-se um jesuíta, Fernando de Azevedo matricula-se na Faculdade de Direito, inicialmente no Rio de Janeiro, e depois se transfere para a faculdade em Minas Gerais.

É a partir desse momento que Fernando de Azevedo entra para o magistério, com as aulas de latim e de psicologia, substituindo os professores afastados pela carreira política no Colégio do Estado, em Belo Horizonte. Com a demora de um concurso para a vaga dessas cadeiras, Azevedo (1971) aplica-se ao cargo de Bibliotecário do ginásio, no qual passa a vistoriar e a observar os contextos educacionais. É nesse ínterim que Fernando de Azevedo “abre o primeiro caminho como reformador”, ao verificar que a disciplina de Educação Física era realizada como exercício antes militar do que visando a saúde física. Esse episódio é narrado por Azevedo (1971, p.35) nos seguintes termos:

No Ginásio do Estado, onde era professor substituto de latim e de psicologia, e, mais tarde, bibliotecário, ando por toda parte, investigando, observando, e, um dia fui dar com a sala de ginástica, que não era mais do que uma ‘sala de armas’. A educação física não passava aí de uma ginástica para manejo de armas (espadas e fuzis), uma ginástica senão militar, para-militar, sem uma formação ou uma educação física preparatória. (...). Protestei contra isso, e iniciei uma campanha, de que iria resultar uma nova direção em minha vida em Belo Horizonte, e no meu destino. Foi por aí que comecei minhas lutas de político e reformador da educação.

Nesse contexto, Fernando de Azevedo elabora um projeto de lei para instituir uma reforma da educação física e a sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, bem como instituir a abertura de concursos públicos para a cadeira de educação física. Apreciado o projeto que se transformou em lei, elogiado pela apresentação de sua tese no concurso, posteriormente, publicada com o título “*Da Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*”, Fernando de Azevedo acabou sendo preterido pelo segundo candidato

inscrito no concurso - “um pugilista”, segundo o autor. O pioneirismo da discussão acerca da educação física também é visualizado no campo da Sociologia, e, por meio das suas leituras e influências pelo pensamento de Émile Durkheim, torna-se responsável por assumir esta cadeira.

Os episódios malogrados do concurso para a educação física e o relacionamento com a sua futura esposa, de acordo com a narrativa de Azevedo (1971), o levam para São Paulo, onde ele dá continuidade à sua carreira no magistério e inicia a sua atividade como jornalista. As aulas de latim e de literatura ministradas na Escola Normal da Praça são apresentadas por Fernando de Azevedo com um impulso renovador que, mais tarde, ele iria travar para reformar, tal como descrito em suas palavras:

Mas, minhas aulas de latim e literatura já eram dadas em tom, e num estilo e com método e procedimentos, diferentes senão opostos ao que praticavam habitualmente. Eram sempre exposições que podiam ser interrompidas por perguntas para esclarecimentos e sempre seguidas do diálogo entre professor e alunos. Cada um tinha o direito de manifestar suas opiniões, de defendê-las em discussão aberta e livre com o professor perante os demais alunos. Uma revolução que se operava, como se vê, não pela predica de ideias novas, mas sua prática em aulas comuns, habituais (AZEVEDO, 1971, p.58).

A sua atuação como jornalista, todavia, será o grande impulso para Fernando de Azevedo projetar-se como protagonista educacional e político. Inicia a sua carreira em 1917, no *Correio Paulistano*, jornal partidário ao Partido Republicano Paulista; um ano após, tem à sua disposição duas colunas semanais, nas quais apresenta suas discussões sobre a antiguidade latina, crítica literária e história da educação. Em 1923, é convidado para colaborar com o jornal *O Estado de São Paulo*, partidariamente independente, no qual permanece até 1926. A sua primeira colaboração foi um Dossiê sobre a Educação Física<sup>33</sup>, para apresentar no Jornal na comemoração do Centenário da Independência. Além das colunas semanais, é convidado por Júlio de Mesquita Filho a desenvolver dois inquéritos: Inquérito sobre a Arquitetura Colonial e o Inquérito da Instrução Pública Paulista. O Inquérito da Instrução Pública Paulista torna-se um divisor de águas para a atuação de Fernando de Azevedo no cenário educacional, tornando-se o porta-voz do movimento da Escola Nova Brasileira e reformador da educação.

É importante destacar, ainda, que Fernando de Azevedo apresentava uma personalidade forte e centralizadora. De acordo com Cândido, Fernando de Azevedo soube como ninguém aproveitar as oportunidades ligadas ao exercício do poder para colocar/transformar as suas ideias em políticas, como o seguinte trecho permite compreender:

---

<sup>33</sup> O título de sua contribuição para o Centenário de Independência foi “A evolução do esporte no Brasil” (AZEVEDO, 1971).

Tentando classificar politicamente Fernando de Azevedo, usei certa vez a categoria meio perigosa, mas útil para compreendê-lo, ou seja, considera-lo como um “oportunista desinteressado” (...) habilidade em procurar ocasiões para bons lances, como em certos jogos esportivos. Esta é mais próximo do que pretendo sugerir, pois era um homem que sabia discernir ocasiões oportunas, a fim de realizar o seu lema educacional e cultural, com vistas à realização de idéias, não a qualquer proveito pessoal ou grupal (CÂNDIDO, 2002, p.306).

Antes, porém, de iniciarmos a discussão da sua ação como agente político transformador, é importante destacar uma de suas principais obras que nos permite compreender a intenção de transformação da estrutura e da mentalidade sociocultural e educacional em Fernando de Azevedo. Essa interpretação de Fernando de Azevedo pode ser compreendida em sua obra “*A cultura brasileira – Introdução aos estudos da cultura no Brasil*”, publicado em 1940. Apesar de a obra ser posterior às suas principais ações no campo da educação e das reformas (décadas de 1920 e 1930)<sup>34</sup>, elas guardam muito dessa compreensão do autor a respeito do contexto brasileiro e expressam sua visão de mundo que, para nós, permitirá compreender as suas escolhas como editor.

### **2.2.1 – A perspectiva sociológica sobre a cultura brasileira em Fernando de Azevedo**

A sua interpretação da história e da cultura nacional permite compreender a visão de Fernando de Azevedo sobre o contexto nacional e os seus problemas, bem como os núcleos-chave para realizar a mudança da sociedade e a transformação da mentalidade deste período, especialmente no campo da formação de professores que tinham como tarefa civilizatória formar as novas gerações. De acordo com Azevedo (1963), a realização da síntese da cultura brasileira apresentava dois obstáculos: realizar uma síntese da história e da cultura brasileira ao longo de 400 anos e a compreensão de uma cultura nacional dentro da complexa composição regional brasileira, com distintos processos de desenvolvimento histórico, político, econômico, social, cultural nacional. Em outros termos,

---

<sup>34</sup> Segundo Rocha (2008) há uma distinção no pensamento e na ação político-educacional em Fernando de Azevedo ao comparar seus escritos oriundos das décadas de 1920-1939 – ideias dos *reformadores*, das *reformas educacionais*, do *Manifesto de 1932* – e os seus escritos posteriores – *A cultura brasileira* – decorridos da sua participação no Estado Novo. Para o autor, uma explicação de sua participação no Estado Autoritário devia-se ao seu entusiasmo na política educacional, muito embora encontre-se uma distinção do seu pensamento pré-pós a sua gestão quanto: (a) ao papel da União nos sistemas educacionais, (b) à educação nacionalista e (c) ao ensino técnico-profissional.

Mas, a análise da cultura brasileira, sob seus aspectos principais, é, como tinha de ser, precedida, de um lado, pelo estudo dos fatores que, em graus variáveis, a condicionaram, na sua formação e no seu desenvolvimento, como a raça e o meio, a evolução econômica, social e política, a vida urbana, e, seguida, de outro, pelo exame atento e por uma revisão geral dos mecanismos de transmissão, da técnica coletiva e, particularmente, das instituições e métodos, com que a sociedade, desde os tempos coloniais, procurou modelar o homem, iniciando-o nos seus valores, e que, sem cessarem de transformar-se dentro de certos limites, no curso da história, contribuíram em larga medida para fazer de nós o que somos (AZEVEDO, 1963, p. 27).

De tal modo, Azevedo (1963) inicia com a compreensão de que a sociedade é um conjunto complexo de fatores e o seu grau de civilidade dependia de um amplo programa educacional e cultural, garantindo a aquisição de bens materiais e imateriais. De acordo com Azevedo (1963), a variedade geofísica e cultural, bem como a evolução das civilizações brasileiras (rural e urbano-industrial) permitiria observar que o problema brasileiro está na ausência de comunicação, transporte e despovoamento de certas regiões e que resultará no futuro na sobreposição da raça branca. A esse respeito, destacamos a seguinte passagem:

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiências e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa, - a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1963, p.80).

O processo urbano-industrial seria um elemento importante para a civilização e a cultura, na visão de Azevedo (1963), para o qual a produção econômica impulsionou a demanda da instrução, o desenvolvimento do transporte e da comunicação, o saneamento e arquitetura das cidades, bem como as preocupações sanitárias, higiênicas e eugenistas de um lado e, de outro, o fortalecimento da unidade nacional, num intenso conflito entre a velha e a nova estrutura de mentalidade social. Em outros termos:

Focos de criação e de renovação de valores, de irradiação de valores da cultura, de unificação como de diferenciação e seleção social, pelas perspectivas que abrem à competição e pelas 'atmosfera de liberdade' que nelas se respira, as grandes cidades não assimilam apenas 'porque dissolvem as diferenças de costumes e de ciências das populações que afluem para elas', nem somente porque sejam o centro em que os campos vem fundir suas diferenças. Pelas influências que tendem a exercer, como centros de dominação, sobre aqueles que se encontram na órbita de sua ação renovadora, e porque deles depende a sua própria subsistência, forcem elas os campos a assimilar suas técnicas e seus costumes, a aumentar se parque de tratores e de máquinas agrícolas, para lhes atender às necessidades crescentes, e a estender às suas populações o mesmo conforto dos habitantes das cidades, ou, por outras palavras, instigam a industrialização e a urbanização progressiva das sociedades

rurais, operando como fatores poderosos no processo de unificação da vida nacional (AZEVEDO, 1963, p.157).

Esse processo seria ainda responsável pela evolução social e política do Brasil em meio as tendências gerais, a saber: centralização e descentralização, hierarquia da estrutura social (relação entre senhor e escravo, relação de classes: alta, média e trabalhadora; e, também, miscigenação e heterogeneidade cultural) e fatores locais que revelam distinções entre uma região e outra. Para Azevedo (1963), a república e o processo urbano-industrial, especialmente em São Paulo – denominada como “civilizadora” -, revelou a democratização da terra, modificou as estruturas socioeconômicas e demográficas e reorganizou a sociedade em classes que resultaram em transformações intensas e diferenciadores em cada uma das regiões nacionais. Interviria, ainda, nesse processo, as instituições religiosas e a posterior separação entre a Igreja e o Estado Brasileiro.

A educação, na visão de Azevedo (1963), foi largamente confiada à Companhia de Jesus com uma dupla missão: facilitar a colonização com a catequese e formar os filhos dos colonos. A ação educativa dos jesuítas alterou-se no século XIX quando Portugal, por um lado, atentou-se à tamanha autonomia dada à Companhia e, por outro, por meio dos reflexos da criação de Universidades e da circulação de impressos. De acordo com Azevedo (1963), os jesuítas foram responsáveis por transmitir uma cultura Europeia para a formação da elite: ensino literário, universalista e clássico; cujo gosto pelo “tradicional” impediu a introdução da renovação, do científico e das atividades técnicas e produtivas. E, apesar da manutenção da estrutura tradicional posteriormente à expulsão da Companhia de Jesus (1759) e à ausência de um projeto educativo comum, novas ideias foram introduzidas no território nacional, como as ideias enciclopedistas e as ideias liberais. Em outros termos:

A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o ensino secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção (...). Nenhuma ligação, não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares do mesmo nível que funcionam lado a lado (AZEVEDO, 1963, p.568).

Desse modo, para Azevedo (1963), o desnível social brasileiro estaria pautado numa herança agrária e escravocrata, cujo sistema educacional teria sérios problemas: (a) o objetivo de classificar, selecionar e distinguir; (b) um caráter enciclopédico que impedia uma aproximação da realidade concreta; (c) um descaso com o ensino popular; (d) a ênfase no ensino superior, com exclusivismo para as carreiras de Direito, de Medicina e de Engenharia;

(e) uma formação que volta-se para o exercício profissional, para o magistério e para a política. A renovação por meio da educação era lenta, com pequenas introduções via os colégios leigos e cristãos (católicos e protestantes). Uma vez que inexistia um plano nacional, apresentava-se uma contraposição entre o plano das ideias e as condições reais para operar as mudanças e as poucas reformas eram voltadas exclusivamente para o ensino superior (AZEVEDO, 1963).

Seria a partir do regime republicano que as discussões sobre a criação de um plano/sistema nacional de educação iriam ser iniciadas, embora, com o regime federalista, tenha se instaurado, na visão de Azevedo (1963), um dualismo: o ensino popular (ensino primário, ensino secundário e técnico profissional) ficou a cargo dos Estados e Província, enquanto a formação da elite (ensino superior) coube à União. Ademais, havia a disputa entre a escola leiga (escola do estado, formação positivista) e a escola confessional (formação religiosa, orientada pelo humanismo da parte católica e pelo ensino científico da parte protestante). O quadro educacional passaria a mudar, todavia, com os regionalismos e as instituições de pesquisa, que passaram a ser criadas conforme a demanda, dentre as quais se destaca o Instituto de Manguinhos e a atuação de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas.

Para Azevedo (1963), a década de 1920, com o contexto (inter)nacional, promoveu uma série de reformas que introduziram novas ideias e técnicas pedagógicas que não foram muito bem sucedidas frente à uma arquitetura administrativa conservadora e porque as ações renovadoras estavam mais ligadas à atuação individual e regional do que à uma política de Estado para a educação. Todavia, o cenário mudaria com a criação da Associação Brasileira de Educadores, em 1924, que permitiu, na visão do autor, a reunião desses intelectuais e renovadores para pensar uma política nacional. Outro aspecto destacado por Azevedo (1963) estaria na elaboração do seu Inquérito sobre a Instrução Pública e da sua Reforma no Distrito Federal. Isso porque, na visão de Azevedo (1963), foi a partir do Inquérito que se teve uma visão clara da realidade concreta da situação educacional do país, em todos os níveis de ensino, a partir da análise de vários especialistas. Do mesmo modo, a Reforma do Distrito Federal (1926 a 1930) foi realizada se pensando num modelo a ser seguido por todo o território nacional, inclusive, por ter contato com o apoio de vários intelectuais estrangeiros, dentre os quais, León Walther e Adolphe Ferrière. O terceiro elemento do processo modernizador estaria na elaboração do Manifesto de 1932, quando os renovadores apresentam uma política nacional para o país. De acordo com Azevedo (1963), a renovação operada na cultura e na educação, nas décadas de 1920 e 1930, operaria um grande avanço, o qual foi pouco retomado nos anos posteriores.

Sendo assim, passamos a apresentar as principais ações de Fernando Azevedo como agente político e intelectual no período em questão.

### **2.2.2 – O Inquérito da Instrução Pública Paulista: 1926**

É importante compreender o Inquérito como uma estratégia de investigação largamente empregada nas décadas iniciais do século XX, afim de obter os dados a respeito da realidade educacional no Brasil, debater entre os especialistas as questões pedagógicas, os dados quantitativos e os problemas da educação (VIDAL, 2000). É assim que se constitui o Inquérito da Instrução Pública Paulista de 1926, como apresentamos na sequência.

O Inquérito foi publicado em 1926, no jornal *O Estado de São Paulo*; posteriormente, publicado sob o título *Educação na Encruzilhada*. A encruzilhada foi definida pela disputa aberta entre os conservadores e os transformadores da educação: “Mas a reação que esse inquérito provocou foi a mobilização das forças conservadores contra as reformas que nele já se anunciavam como necessárias” (AZEVEDO, 1971, p.75). Ainda na visão de Azevedo (1963), o Inquérito por ele elaborado permitiu que se tivesse uma visão clara e concreta da realidade educacional do país, seus problemas e as diretrizes para a sua renovação, com o testemunho de vários especialistas e seus apontamentos introdutórios e conclusivos.

O Inquérito de 1926 realizou uma análise organizada em quatro tópicos que recobriam os níveis educacionais: ensino primário e ensino normal, ensino técnico profissional e ensino superior. Esses tópicos foram organizados com uma introdução, a apresentação das questões apresentadas para os principais intelectuais e agentes políticos do período especialistas (para cada um dos níveis de ensino) e as considerações finais.

A introdução e a consideração expressavam a opinião de Fernando de Azevedo. Sobre essa organização, todavia, Vidal (2011, p.106) destaca que “Não é de surpreender, assim, que o diagnóstico que Azevedo traçara na introdução aos trabalhos se reproduzisse na pena dos entrevistados; ou que a proposta da enquete fosse de iniciativa de Júlio de Mesquita Filho”, isto porque, na visão da autora, “Os procedimentos de seleção dos depoentes e de elaboração das perguntas induzem a insistir na interrogação sobre os lugares ocupados por Azevedo à época da realização da enquete” (VIDAL, 2011, p.107). Novamente, a rede de contatos políticos de Fernando de Azevedo se faz presente como abertura para a sua atuação e para referendar a sua autoridade enquanto intelectual da educação e como futuro reformador.

No Inquérito de 1926<sup>35</sup>, Fernando de Azevedo (1957) introduz como problema educacional do Brasil, no âmbito da organização e da reforma operada até meados da década de 1920, a ausência de uma política nacional de educação e as reformas operadas sempre “de cima para baixo”, por um lado, sem a publicação dos nomes dos mentores e, por outro, sem um “espírito de continuidade<sup>36</sup>” entre os dirigentes em cada um dos níveis de ensino analisados nem as propostas de cada um dos especialistas entrevistados. A situação do ensino nos três níveis pode ser descrita nos seguintes termos:

A nossa educação primária, asfixiada pelo dogmatismo oficial, ainda se modela segundo um padrão único e rígido, que, além de não consultar as realidades regionais, não tem organização adequada para corrigir, pelo manualismo, o nosso desamor aos trabalhos corporais e para desenvolver, em escolas-oficinas e escolas de trabalho, o espírito de cooperação social. O ensino profissional não passa de tentativas acanhaas. Os ginásios, - aliás sob a fiscalização do governo federal, - não estão aptos para realizar os fins a que se destinam. Não falaremos da ausência absoluta de institutos de alta cultura, de pesquisa livre e desinteressada, votados ao progresso das ciências puras e aplicadas (AZEVEDO, 1957, p.33).

O ensino primário e normal é apresentado por Fernando de Azevedo e seus especialistas pela necessidade de modernização do ensino, adequando-o às novas demandas da sociedade urbano-industrial. Para isso, Azevedo (1957) elabora um questionário com 16 questões<sup>37</sup> e obtém os pareceres dos especialistas: Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho.

Azevedo (1957) assevera a consonância da sua introdução aos problemas do ensino primário e normal com os apontamentos das autoridades: “Os pareceres emitidos por

---

<sup>35</sup> O Inquérito da Instrução Pública Paulista, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926; foi publicado no formato de livro, em 1937, sob o título “A educação pública em S.Paulo”. A mesma obra é publicada em 1957, sob o título “A educação na Encruzilhada”, uma vez que para Azevedo (1957, p.17): “Pois é nessa encruzilhada que ainda hoje se encontra, igualmente perplexa e hesitante em escolher, entre as perspectivas e orientações que lhe oferecem, a direção mais consentânea com as novas condições da civilização e da cultura”.

<sup>36</sup> Sobre a questão da continuidade e ruptura no processo de reformas operadas pelos intelectuais e agentes políticos vinculados a escola nova e, em especial, na gestão de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1926 a 1930), consultar Paulilo (2007).

<sup>37</sup> As questões elaboradas por Azevedo (1957) para a entrevista com os especialistas, podem ser compreendidas nos seguintes termos: (1) adequação do aparelho pedagógico às necessidades e progresso material; (2) os principais erros/falhas do ensino primário e normal; (3) apontamentos para as soluções destes erros/falhas; (4) qual a melhor medida: “ensino incompleto para todos” ou “ensino completo para poucos”; (5) problemas do ensino primário popular frente aos fins e princípios de educação moderna; (6) o papel do ensino primário: caráter nacional, assistência social, educação física e higiene, iniciação profissional e preparação para a vida; (7) uniformidade rígida e teórica ou flexibilidade e adaptação as particularidades regionais para o ensino primário; (8) modernização do ensino x recursos modernos (rádio e cinema); (9) assistência técnica, financeira e fiscalizadora do ensino primário; (10) problemas do ensino normal: desvio do caráter profissional, ausência de materiais didáticos atuais ou desvinculo entre natureza do curso e necessidade cultural; (11) organização do ensino normal: função e eficiência; (12) relação família x escola: participação da família no cotidiano ou eventos e reuniões coletivas entre professores, pais e alunos; (13) formação de professores: bases novas, cursos de férias

autoridades acima de qualquer suspeita harmonizam-se de tal maneira, nas ideias substanciais, que nos deixam a impressão de já estar viva, nas consciências independentes, a necessidade de uma reação de cultura e de ideias (...)” (AZEVEDO, 1957, p.110).

Assim, introduzem-se os problemas do ensino primário e normal pela superação do importante papel prestado pelos primeiros republicanos na organização do ensino e as missões paulistas para a difusão da educação paulista, devido ao pouco investimento na área, a ausente cultura científica e a difusão do pensamento moderno em educação, além do excesso de escolas normais desvinculadas da real necessidade e das funções próprias da educação (AZEVEDO, 1957). Assim, Azevedo (1957, p.111) conclui pela premente necessidade de mudança exigida pela modernidade:

Se entre os países mais cultos e de mais velhas tradições, não há um só que no atual momento não esteja profundamente preocupado em adaptar o seu sistema de educação às ideias modernas, não nos parece justa essa descuidosa lua de mel em que vivemos com um passado que até hoje não deu ainda um grande educador às novas gerações.

Nessa ordem, caberia a necessidade de organizar um centro de cultura, irradiador das novas ideias e experiências pedagógicas, bibliotecas atualizadas para difusão científica e pedagógica para renovar a mentalidade do professorado. Ademais, substituir a ideia de instrução como formação instrumental da leitura, escrita e contar com uma educação que atendesse as funções sociais, morais e higiênicas da sociedade moderna. A renovação da formação de professores estaria, na visão de Azevedo (1957), diretamente ligada à reforma do ensino primário.

O ensino técnico e profissional, por sua vez, é apresentado pelo número reduzido de escolas e a necessidade de adaptá-los à uma nova concepção de “escola do trabalho”. Fernando de Azevedo (1957) elabora um questionário com 17 questões<sup>38</sup> e apresenta-o aos

---

e formação superior; (14) Faculdade de Educação: reformas anteriores (1920 e 1925); (15) Seleção e Provisão de cargo; (16) organização, orientação e propaganda do ensino, assistência técnica, higiênica e judiciária.

<sup>38</sup> As questões sobre o ensino técnico profissional podem ser compreendidas nos seguintes termos: (1) organização, finalidade e formação científica docente x necessidade técnica, industrial, agrícola e social; (2) funcionamento do ensino técnico profissional e do aparelhamento destas escolas para as atividades técnicas e socioeconômicas; (3) falta de investimento público x organização particular das escolas para uma produção industrial adaptada as necessidades; (4) finalidade e plano do ensino técnico profissional para homens e mulheres; (5) renovação do sistema de ensino e finalidades modernas (J.Dewey); (6) transposição de modelos/sistemas educativos estrangeiros e adaptação as condições do meio nacional; (7) disseminação do trabalho manual e do desenho como essência da educação profissional no ensino primário e nos costumes populares; (8) reforma radical do “desenho” (R.Barbosa): obrigatoriedade no ensino primário, escolas especiais de desenho, escolas noturnas para operários, programa de desenho nas escolas normais, organização do ensino superior de desenho, elevação do grau de desenho nas escolas docentes.; (9) obrigatoriedade do desenho no ensino elementar e pós-escolar para homens (profissional) e mulheres (doméstico) em escolas gratuitas de aperfeiçoamento; (10) valorização do nacional nas escolas técnicas profissionais para concorrência com projetos

seguintes especialistas: Paulo Pestana, Navarro de Andrade, J. Melo Moraes, Roberto Mange, Teodoro Braga e Paim Vieira. A introdução à questão do ensino técnico profissional por Azevedo (1957) é a mesma identificada em suas conclusões, demonstrando a ausência de escolas no território nacional e sua pouca cobertura nas áreas fundamentais para incentivar as atividades econômicas e sociais no campo da agricultura, da pesca, da indústria e do comércio, bem como o descompromisso com a formação doméstica das mulheres:

A aprendizagem da mãe de família com base na economia doméstica, na higiene e na química alimentar e na puericultura, é obra de tamanho alcance social e econômico que dispensa demonstração de sua utilidade, no plano de profilaxia rural no combate à mortalidade infantil e na implantação de hábitos de higiene em todos os meios sociais. O ensino doméstico, que deve invadir todas as escolas femininas, tem, no entanto, com o ensino profissional pontos de contato que nos obrigam a entroncá-los neste ramo que lhe parece alheio (AZEVEDO, 1957, p.179)

Para Azevedo (1957), as poucas escolas existentes no território nacional apresentavam-se fragmentadas, isoladas e sem uma unidade, revelando a falta de consciência do alcance dessa atividade na preparação para as atividades econômicas nacionais e como auxiliar no combate ao analfabetismo. As escolas técnicas profissionais, na visão de Azevedo (1957) referendada pelo quadro de especialistas, deveriam ser organizadas em um sistema e sob uma diretriz que permitisse a renovação da mentalidade, além de adaptadas às necessidades regionais como forma de conectar a educação com a realidade e a preparação útil e efetiva à vida.

O ensino secundário e superior é caracterizado por Azevedo e seus especialistas pela tensão entre o ensino clássico e a educação moderna. De tal forma, Fernando de Azevedo (1957) elabora doze questões<sup>39</sup> e entrevista os seguintes especialistas: Rui Paula Souza, Mario

---

estrangeiros; (11) escola de pesca e instrumentos modernos para a solução dos problemas marítimos nas regiões que condiz com as atividades; (12) defesa e orientação científica da agricultura e indústria agrícolas: educação rural especial, escola regional secundária, ensino agrícola/comercial, sistema de estabelecimentos e laboratórios agrícolas, reorganização da escola superior de agricultura (Escola Luiz de Queirós); (13) formação docente para o ensino técnico (técnica profissional e orientação pedagógica); (14) adoção de provas psicotécnicas e criação do Instituto de Psicotécnica e Orientação Profissional; (15) Laboratório Técnico e Museu Documental para arte industrial e expansão da atividade industrial; (16) Centros populares noturnos para ensino agrícola/industrial: ensino técnico elementar, instituições práticas para pequenas indústrias domésticas, cultura geral, espírito cooperativo e associação produtiva nas escolas; (17) Sistema de Educação Profissional necessita de institutos especiais para a educação de anormais, atrasados e refratários à educação (modelo alemão das escolas nas colônias de trabalho e colônias escolares profissionais).

<sup>39</sup> As questões do Inquérito ligadas ao ensino secundário e superior podem ser compreendidas nos seguintes termos: (1) Razões dos insucessos das reformas do ensino secundário e superior; (2) Caminhos para a solução dos problemas pelo Estado; (3) Erros e Vantagens da Reforma de 1925; (4) Finalidade do Ensino Secundário x Função Preparatória para Ensino Superior; (5) Humanismo clássico x Línguas modernas e ciências; (6) Universalidade x Especialização; (7) novas necessidades e legitimidade nas novas exigências do ensino secundário; (8) Organização atual do ensino secundário x Formação cultura média; (9) formação das elites intelectuais: estabelecimentos de pesquisa x cultura desinteressada; (10) criação da Universidade de São Paulo;

de Souza Lima, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Teodoro Ramos, Reinaldo Porchat e Arthur Neiva. Assim, introduz-se o problema do ensino secundário como um sequencia de reformas que tentaram rever os resultados negativos, ao invés de procurar atender-se às causas, muitas das quais de ordem técnica. De acordo com Azevedo (1957), o ensino secundário manteve-se desvinculado do ensino primário e do ensino superior, estabelecendo-se como um curso preparatório que carecia de uma finalidade que garantisse seu papel na cultura e na educação integral:

Uma vez estabelecido o fim que se propõem, as matérias que deverão integrá-los, com exclusão de quaisquer outras, são as que se destinam, de um lado à formação do espírito, tanto no sentido literário (língua e literatura), como no sentido científico (ciências matemáticas, físicas e naturais), e de outro, à formação tanto da consciência nacional (língua e literatura vernácula, geografia e história do país), como da consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano) (AZEVEDO, 1957, p.264).

O ensino superior, por sua vez, é apresentado como um instrumento de formação de professores e de formação técnica profissional. A criação de Universidades, na visão de Azevedo (1957) e seus especialistas, é apresentada como um instrumento vivo e moderno, por meio do tripé de ensino, pesquisa e extensão. As funções da Universidade seriam, ao mesmo tempo, de uma obra cultural, educacional e política:

Mas, instituição essencialmente cultural e educativa, os centros universitários não servem apenas às mais altas necessidades espirituais da nação. Se considerarmos, de um lado, a influência cada vez mais pronunciada das ciências na direção das sociedades modernas e, por outro lado, a complexidade crescente de que se revestem os problemas técnicos que os governos são obrigados a enfrentar, compreende-se a ‘função política’ que desempenham os institutos de cultura superior, onde se terão de formar as nossas classes dirigentes (AZEVEDO, 1957, p.270).

Para Azevedo (1957), as universidades teriam um papel civilizador de elaborar e transmitir a cultura, preparando tanto as elites dirigentes quanto as massas. Essas ideias sobre o papel da universidade serão retomadas por sua obra política, quando, em 1934, é o redator do projeto de criação da Universidade de São Paulo. Sobre esse aspecto voltaremos a discorrer em breve nesta seção.

---

faculdades profissionais e institutos técnicos profissionais organizados como sistema e respeito da autonomia x organização viva de especialização científico e formação para o desenvolvimento cultural; (11) desenvolvimento da ciência e cultura nacional: organização do pensamento, da pesquisa e da disciplina; (12) Necessidades de organização do ensino secundário e superior por meio da Secretaria Autônoma (Estado) e Ministério da Saúde e Instrução (União).

De acordo com Vale (2013), o Inquérito não apresenta nada de “neutro”, já que as perguntas e as escolhas dos Intelectuais para respondê-lo já representa um recorte da visão ideológica de Fernando de Azevedo. Ademais, o Inquérito apresenta uma educação para um novo tempo por meio da tensão criada entre o chamado “tradicional” e o que passou a ser considerado “novo” (VALE, 2013, p.17). Segundo Moraes (1994) e Medeiros (2003), o Inquérito representou as ideias do setor liberal da sociedade transformadas em política educacional para a reconstrução da mesma, a qual viria a ser aplicada na Reforma do Distrito Federal por Azevedo em 1928, no Rio de Janeiro. Sobre essa reforma passamos a apresentar no tópico a seguir.

### **2.2.3 – A Reforma do Distrito Federal (RJ): 1926 a 1930**

A projeção que o Inquérito da Instrução Pública Paulista deu a Fernando de Azevedo pode ser verificada com o convite, no mesmo ano, para assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, que neste período era a cidade do Rio de Janeiro.

Em perspectiva, Azevedo (1963) considerou a sua reforma no distrito federal como o início de nova política educacional para o Brasil, em todos os sentidos:

Atribuindo novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação, procedeu o reformador à renovação das técnicas e dos procedimentos que deviam variar, como instrumentos, em função dos objetivos que se propunha atingir e que atuavam sobre todo o conjunto, e se esforçou por fornecer, pela reforma, às escolas de todos os graus e tipos uma base concreta, dos serviços técnicos e administrativos, para educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos (AZEVEDO, 1963, p.656).

A vigorosa afirmação dos princípios fundamentais porque se operou essa reforma; as polêmicas apaixonadas que se levantaram em torno dela e o movimento de ideias que suscitou, produzindo uma ruptura de unidade do pensamento pedagógico, dominante desde o Império, deram-lhe um tal impulso e tão grande poder de desenvolvimento que pôde repercutir fortemente, colhendo-os no seu raio de influências sobre diversos Estados da União (AZEVEDO, 1963, p.657).

De acordo com Azevedo (1971), ele somente aceitou o cargo após negociar com as autoridades a sua autonomia, como diretor e reformador da instrução pública no distrito federal, para realizar uma “reforma radical”, uma vez que com o seu conhecimento sobre a realidade da educação brasileira e o conhecimento sobre a educação da capital do país, em especial, pelo relatório de Renato Jardim, esta não poderia ser realizada de outra forma. A reforma radical que pretendia fazer dependia, ainda, do apoio das autoridades, posto que

“Meu programa, – disse eu ao Prefeito, - é lançar-me a profundas reformas, custe o que custar, custe a quem custar, custe quanto custar” (AZEVEDO, 1971, p.77) A mesma tônica Azevedo (1971, p.87) retoma em seu discurso de posse como diretor-geral:

Mas não hesitei em anunciar desde logo reformas radicais, e na segurança de ter o apoio, para promovê-las e pô-las em execução, dos professores, das associações escolares, da imprensa. Iria lançar-me a uma grande obra, - grande e difícil demais para imaginar que fosse possível sem a solidariedade e a colaboração de muitos ou de quase todos. Apesar do ímpeto com que me propunha entrar em ação, os termos com que me dirigi ao professorado e aos jornais criaram-me uma atmosfera de simpatia e aplausos, atrás dos quais mal se dissimulavam a desconfiança e a atitude de expectativa armada de muitos.

Assim, a elaboração do projeto de reforma pressupôs a destituição da Comissão de Codificação das Leis e Regulamentos até então apresentados na capital do Distrito Federal (RJ) para a organizar uma Comissão de Planejamento de Reestruturação do Ensino que apresentasse “a lei”, “a reforma”: “Estávamos todos de acordo quanto às bases e diretrizes da reforma, que prometia ser e, na verdade, **foi uma reforma revolucionária. Já não se tratava de reforminhas e reformecas**” (AZEVEDO, 1971, p. 89 – grifos nossos).

A aprovação da lei, todavia, dependia do Conselho Municipal, ao qual Fernando de Azevedo (1971) tece várias críticas. A exposição do projeto de lei foi por ele mesmo apresentado aos conselheiros, seguido de um debate acalorado e conflitante, haja vista que a aprovação do projeto passou pela negociação de futuros cargos que a reforma previa e que foi negada por Azevedo, sob o lema: “ou aprova-se completamente, ou não”: “A maioria do Conselho asseguraria a aprovação da reforma, tal e qual, com a condição de ficar com direito a 50% das nomeações” (AZEVEDO, 1971, p.93), fato este que não coincidia com a intenção da reforma, de acordo com Azevedo (1971, p. 94): “Se era uma grande reforma a que se projetava, e atendia ela a prementes necessidades reais da educação no Distrito Federal e aos mais modernos ideias de ensino, - que a aprovassem. Caso contrário, - que a rejeitassem”. Aprovada por fim no CM, o Projeto deveria, ainda, ser aprovado pela Prefeitura e pelo Senado; para esse fim, Azevedo (1971, p.97) aponta que foram vetadas todas as alterações apontadas pelo CME. Pelo seu testemunho, tem-se:

Aprovada a reforma da educação, - a primeira das reformas mais radicais que se empreenderam no país, e restituído o projeto de lei à sua feição primitiva, com o expurgo de todas as disposições que o desfiguravam, tínhamos que entrar em ação. Em ação decisiva, rápida e corajosa. Nada me demoveria de meus princípios, ideias e propósitos. Eu senti que, com as vitórias alcançadas nas lutas, no Conselho Municipal, pela aprovação da reforma e, no Senado pela aprovação dos vetos, professores, diretores de escolas e inspetores, já nos consideravam o homem capaz

de arrancar a educação do Distrito Federal, da lamentável situação a que a degradaram os erros da administração e as explorações de politicagem sem freio.

Na visão de Azevedo (1971), a reforma foi implementada e contou com o apoio político frente ao vigor que ele representava na consolidação da reforma. De acordo com Câmara (2011, p.186), a reforma é marcada por um caráter técnico-científico:

Assim, por intermédio de um discurso técnico e científico, defendia o processo de escolarização da sociedade. Embora sua retórica discursiva estivesse assentada num suposto caráter despolitizador da educação, apresentada como um problema técnico e apolítico, seu projeto deve ser pensado como produto das interpretações construídas, das instituições existente que se organizaram como forças atuantes na sua elaboração, bem como dos recursos políticos, orçamentários e culturais que permitiram a sua realização e visibilidade no cenário das demais reformas da década de 1920.

De acordo com Azevedo (1956), na Conferência Educacional de Diretores de Instrução, em 1930, ao expor a reforma por ela operada, ele apresenta-a como uma reforma radical por não ter se restringido a remodelação dos processos educacionais, mas antes, na própria finalidade da educação, ou seja, com a definição das bases científica, pedagógica e social, transformando a escola num instrumento de transformação social e adequada as exigências da nova civilização que se formava. Em outros termos:

A reforma distingui-se ainda pelo seu caracter de remodelação profunda e radical de todo o aparelho escolar. (...). Enfrentou-a em todos os seus aspectos, em todas as instituições escolares, dando á educação popular um impulso rectilíneo e uniforme sob a inspiração de novos ideaes. Radical e profunda nos fins e nos processos que estabeleceu, não poupando nenhuma das instituições, attingidas todas por este sopro de renovação pedagógica e social, a reforma tinha forçosamente de desencadear contra si a campanha de despeitos, de interesses feridos e da rotina, de que se saiu victoriosamente, sem um arranhão no seu estatuto fundamental, prestigiada por toda as classes sociaes e intellectuaes harmonizadas por um ideal comum. (...) A reforma foi, pois, uma reacção franca e completa contra espírito de rotina e contra todos os preconceitos que em matéria de educação entravam e demoravam o rythmo do seu desenvolvimento e a marcha para sua adaptação integral aos ideaes de uma nova civilização (AZEVEDO, 1956, p.265).

Nesse sentido, Azevedo (1956) enfatiza as influências teóricas e as reformas realizadas em outros países<sup>40</sup> para que ele operasse uma reforma conectada com a função social e a finalidade escolar, a remodelação dos aparelhos escolares e a instauração de um código de educação que refletisse um plano unitário que contemplasse do jardim de infância ao ensino superior. Nas palavras de Azevedo (1956, p.265):

Da instituição do jardim de infância até a organização das escolas normaes, passando pela escola primaria, pelos cursos vocacionaes e pelas escolas profissionaes, nos cursos populares nocturnos, e em todo o conjunto de suas instituições escolares e Peri-escolares, não há um só detalhe de organização que não se enquadre no plano geral; não há um só principio que não se harmonize com os outros princípios da reforma; não há uma só instituição que não esteja articulada com as outras instituições, por coordenação ou subordinação, constituindo um verdadeiro systema de organização escolar e um corpo de doutrina applicada.

Dentro dessa perspectiva, Azevedo (1956), em *Novos caminhos novos fins*, considerado como uma obra que resume o empreendimento filosófico da Reforma no Distrito Federal, observa-se a necessidade do autor em correlacionar as novas funções da sociedade com as funções educativas da escola, para tal superando o velho modelo por uma nova abordagem, pautada no espírito científico e na escola nova, permitindo uma transformação radical. Nesse mesmo âmbito, Azevedo (1956) assevera o papel socializador da escola e a importância da formação da criança, ela própria, centro de gravitação do ensino na perspectiva da escola nova e difusora para os pais e a família dos ensinamentos: “O proprio alumno, no pelotão de saude, ou o escoteiro, é elemento efficaz na divulgação dos habitos hygienicos” (AZEVEDO, 1956, p.53). Para tal, a escola tinha como objetivo aproximar-se da realidade local e desenvolver-se por meio de programas especiais.

A formação de professores, na visão de Azevedo (1956), era o principal instrumento de renovação do pensamento e da cultura. Para isso, o autor observava a necessidade de reformulação da velha escola normal para um novo programa de formação de professores, pautado nos ideais da escola nova, fomentando, assim, a formação do espírito científico, a formação ao mesmo tempo geral e especializada, visando a aproximação da escola com a comunidade para além da remodelação dos aparelhos e prédios escolares:

Reintegral-os na sua função especial, dar um novo objectivo ás suas actividades, alargando e elevando o seu plano de estudos, e transformal-os em centros, em que se elabora a cultura geral e profissional do professor, sob a inspiração de novos ideaes, tal foi, a este respeito, o programma da reforma, considerando a reorganização das escolas normaes como o núcleo de todas as reformas escolares (AZEVEDO, 1956, p.87).

A Reforma da Escola Normal – A reforma considerava três ações: remodelação do quadro de professores, a reorganização dos cursos e a construção e aparelhamento dos prédios escolares. A primeira iniciativa contou com a aposentadoria de velhos professores, a

---

<sup>40</sup> As reformas que influenciaram Azevedo, segundo o próprio autor, constam: a reforma austríaca, a reforma russa, a reforma mexicana e a reforma chilena; entre os teóricos que o influenciaram constam: Dewey,

transferência e conseqüente demissão dos professores dos cursos noturnos que já não ministravam as suas aulas, quando não deixavam de comparecer as suas aulas. Adicionalmente, a Reforma da Escola Normal precisava de uma reforma estrutural e de transformar toda a sua mentalidade com novas técnicas e metodologias, como os excertos abaixo permitem compreender o pensamento de Azevedo (1971):

Eu me havia proposto modificações radicais de estrutura, de mentalidade e de métodos e técnicas de ensino. Para alcançar esses objetivos, tinha de forçosamente começar pela reorganização da escola destinada à formação de professores. Era preciso atacar a questão pela raiz. E sob todos os aspectos. Materiais, estruturais e pedagógicos (AZEVEDO, 1971, p.100).

A Escola Normal, já renovada e renovando-se em sua estrutura, e em seu corpo docente e em suas técnicas de ensino, preparava-se, e com entusiasmo de todos para se transferir para suas novas instalações, tão suntuosas quanto adequadas a todas as necessidades das escolas de aplicação, primárias e secundárias, como da escola destinada à formação de professores (AZEVEDO, 1971, p.101).

O espírito científico que Azevedo (1957) apresenta como novo programa de formação dos professores nas escolas normais se mostra como um caráter próprio de investigação científica (observação, experimentação, análise) de qualidade altamente técnica e neutra.

Além do ensino normal, as escolas técnicas profissionais também deveriam ser reformadas, especialmente para atender as novas demandas da civilização urbano-industrial. De acordo com Azevedo (1956, p.141):

A reforma de 1927, longe de se encerrar no círculo estreito desse immediatismo utilitário, atribuiu á educação technica, integrada assim na sua função social, os fins de, não sómente ministrar o conhecimento e a pratica do officio, como também de ‘elevar o nível moral e intellectual do operario’; (...). O ensino technico, na reforma, tem pois, por objecto, desenvolver não sómente a ‘capacidade profissional’ mas também a ‘cultura geral’ dos aprendizes e dos operários, occupados na industria e no commercio, pelo estudo theorico e pratico das sciencias, das artes ou dos misteres que se ligam directamente á sua profissão.

Nesse sentido, a própria formação de professores para o ensino técnico profissional deveria ser considerada pela reforma:

Era preciso, no entanto, para que a reforma alcançasse seus fins, elevar o nível de mentalidade e de cultura dos mestres e contra-mestres, dando-lhes uma preparação científica apropriada, dotando-os das modernas tendências educacionais em forma experimental e fornecendo-lhes uma base de cultura geral commum para as especializações ulteriores (AZEVEDO, 1956, p.151).

Por meio de formação diferenciada dos professores e das novas finalidades do ensino técnico profissional, Azevedo (1956) compreendeu a necessidade de incorporar, desde o ensino primário, a introdução do trabalho cooperativo, do desenho técnico e do trabalho manual para incentivar que os alunos encontrassem o seu dom e seguissem para o ensino técnico após o ensino primário. No ensino técnico profissional, procurou estabelecer o estreitamento entre a escola e o cotidiano profissional, incentivar as colmeias laboriosas, a aproximação entre família e escola e, principalmente, a criação do Instituto de Psicotecnia e Seleção Profissional, com uma secção de higiene, para melhor orientar a escolha profissional.

A criação de novos prédios escolares **também estava em pauta**, pois, de acordo com o conhecimento da realidade nacional e do contexto da capital, Azevedo observava tal necessidade de expansão, bem como a melhoria dos prédios já existentes. De tal modo,

Um dos que tinha de enfrentar para tornar exequível a Reforma em pontos essenciais, era o das novas instalações da de escolas primárias e profissionais e da Escola Normal que funcionava em condições precárias. Projetaram-se, construíram e se instalaram seis grandes edifícios para escolares primárias e três, em vários pavimentos, para escolas profissionais. Para se ter uma ideia da importância e quase do arrojo desse empreendimento, bastará lembrar que até 1926, os únicos edifícios construídos especialmente para escolas, datavam do tempo do Império (AZEVEDO, 1971, p.108).

Nesse âmbito, Azevedo (1956) assevera a íntima relação entre as ideias da escola nova com a área de saúde, nas quais os conceitos de higiene, higiene escolar e educação sanitária se encontraram para proporcionar um papel importante à prevenção e cura de doenças, que, na sociedade industrial e na realidade brasileira, era algo preocupante no período. Para tal, a colaboração entre o médico e o educador era fundamental. A importância dessa questão percorria desde a necessidade de construção de prédios dentro dos aspectos sanitários (ventilação, iluminação, higiene) à educação higienista no interior da escola, para a prevenção e a cura. Além da educação física obrigatória, as escolas eram construídas e organizadas contendo praças de jogos ao livre, clínicas odontológicas e enfermeiras escolares, com exames periódicos e uso de fichas individuais e visitas locais às famílias, para acompanhamento e fiscalização das crianças; incentivo a colônias de férias no campo. Essas medidas, também vislumbravam uma nova organização das salas, mais homogêneas e organizadas de acordo com o desenvolvimento mental das crianças.

Por fim, promoveu a instalação de uma nova administração e inspetorias de ensino por meio da criação de subdiretorias e da instauração de novos cargos, para os quais nomeou os antigos colaboradores e instituiu o concurso público para toda e qualquer área, baseada em

prova e análise se títulos: “Fosse qual fosse a natureza da função, administrativa ou técnica, e a categoria de serviços, os mais modestos (como os de serventes) aos mais altamente qualificados, todos e quaisquer cargos somente podiam ser providos mediante concurso de provas (...) e também de títulos” (AZEVEDO, 1971, p. 106). Assim, Azevedo (1971) acreditava na remodelação dos profissionais da educação: inspetores, professores e funcionários.

É importante destacar que a Reforma do Distrito Federal era tributária dos movimentos renovadores e das ideias em circulação na década de 1920, ao mesmo tempo em que teria se transformado em um instrumento de impulsão desse mesmo movimento na década de 1930 (AZEVEDO, 1963). Como impulsão para a continuidade da modernização e da renovação, Azevedo (1963) destaca a criação da Biblioteca de Educação, por Lourenço Filho, e a criação da Biblioteca Pedagógica Brasileira, em especial, a Série Atualidades Pedagógicas, por ele próprio. Sobre a Série Atualidades Pedagógicas iremos abordar de forma mais pormenorizada no final desta seção. As ideias delineadas desde o Inquérito de 1926, bem como a sua concretização na Reforma do Distrito Federal (1927 a 1930), irão compor os títulos da Série, como veremos na próxima seção.

É ainda importante destacar dois aspectos: a correlação dos princípios escolanovistas, movimento do qual Fernando de Azevedo era membro e viria a ser porta-voz no Manifesto de 1932, e as redes de inserção política e intelectual em que ele se inseria. Sobre estes em particular, destacamos a passagem:

Com efeito, pensar o projeto de reforma elaborado por Fernando de Azevedo para o Distrito Federal significa compreendê-lo nas injunções do seu tempo e nas redes de sociabilidades constituídas de que o educador em questão participava, comungava e divergia. Sua inserção política e intelectual na Associação Brasileira de Educação (ABE), na Sociedade Brasileira Eugênica de São Paulo, na Comissão organizadora do Quinto Congresso Americano da Criança, entre outras, possibilita-nos entender o projeto de Reforma do Distrito Federal como um movimento filiado a um grupo intelectual que se organizou pela prerrogativa de identificar a educação como elemento de higienização, de eugenia e, portanto, de civilização do país. Esse grupo de educadores ao qual Azevedo se filiava buscava, entre outros aspectos, estabelecer a especificidade de um campo educacional, cimentada pela ideia da institucionalização da educação como parte das estratégias do Estado (CAMARA, 2011, p.181).

Nesse cenário, se, por um lado, o escolanovismo fora perspectivado como um movimento de renovação escolar que se caracterizava pela adesão aos avanços mais recentes da psicologia infantil e da biologia que colocou no centro do seu interesse a criança e o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como por uma maior liberdade e respeito às características da personalidade de cada uma de suas várias fases de desenvolvimento; por outro, essa foi constituindo-se como matriz que organizou formas de intervenção direta do Estado sobre a escola e a família. Esse aspecto provocou novas práticas no espaço da escola e nas relações instituídas entre

Estado e escola, escola e sociedade, escola e cidade, escola e família. Estabeleceram-se, assim, outras redes de dependência e de forças no interior da instituição escolar e fora dela (CAMARA, 2011, p.180).

Assim, a sua participação na Reforma do Distrito Federal (1927 a 1930) desdobrou-se em três episódios conectados: a criação da Biblioteca Pedagógica Brasileira (1931), a escrita do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Reforma da Instrução Paulista (1933). É importante destacar, portanto, a relação da série *Atualidades Pedagógicas* com as reformas do período de 1920-1930, de modo que, para Toledo (2013), o lugar de produção dos textos revela as intenções comerciais da editora (Companhia Editora Nacional) e os interesses político pedagógicos dos seus editores (Fernando de Azevedo), cujas escolhas dos títulos se deram dentro da polêmica do movimento dos educadores desse período. Desse modo, Toledo (2013) apresenta a primeira organização e planejamento de publicação dos títulos vinculados aos intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, num segundo momento, esse planejamento incorporou os textos produzidos pela Reforma da Instrução Pública efetuada por Anísio Teixeira e algumas traduções que fundamentavam as suas estratégias de renovação:

Esse projeto se alterou em 1933, quando passou a açambarcar os textos produzidos sob a Reforma de Anísio Teixeira no Distrito Federal articulado as traduções consideradas pelos sujeitos desse movimento como estruturais no processo de mudança que deveriam ser operadas nas escolas e, por consequência, na cultura, como Dewey e Claparède (Catalogo Geral da Companhia Editora Nacional, 1933) TOLEDO (2013, p. 65)

A própria Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) transforma-se, na compreensão de Paulilo (2007), como um *locus* privilegiado de inspeção sócio política e das relações de poder que comandam a política educacional do país nesse período. Nesse sentido, para Paulilo (2010), o discurso modernizador desta Reforma está entrelaçado com o projeto político e com as estratégias pelas quais essas ideias foram disseminadas. Para o autor, sua revisão bibliográfica permite ainda compreender o quanto o projeto modernizador de Fernando de Azevedo estava vinculado com os ideais liberais e de conservação da sua ordem vigente, o que fica nítido pelo afastamento de Fernando de Azevedo da Diretoria após a Revolução de 1930 (PAULILO, 2010).

Quanto às estratégias utilizadas na difusão do ideário modernizador das reformas no período de 1920 e 1930, Paulilo (2007) enfatiza a similaridade entre as estratégias utilizadas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo: a direção, a orientação, a fiscalização do trabalho

realizados nas escolas e integração das mesmas por meio de publicações oficiais e a construção de um sistema público de ensino. De acordo com o autor, as estratégias de Azevedo permitiram a construção de um sistema com “uniformidade de funcionamento” e, para tal, fez uso da legislação. Para Paulilo (2007), a criação, a revisão e a recriação da legislação educacional funcionaram como um exercício de poder do espaço político-partidário, exercendo seu poder de autoridade e cooptação, uma vez que “a legislação era compreendida como uma ação necessária das instituições públicas sobre a população” (PAULILO, 2007, p.225).

A legislação como estratégia e exercício de poder também foi utilizada na Reforma da Instrução Paulista, por Fernando de Azevedo, na década de 1930, como apresentamos a seguir.

#### **2.2.4 - A Reforma da Instrução Pública Paulista e o Código de Educação: 1933**

Em suas memórias, Fernando de Azevedo (1971) atenta-se para o contexto em que se deu o convite para que ele se tornasse o Diretor Geral da Instrução Pública Paulista, posteriormente transformada em Secretaria da Educação e da Cultura, durante a sua participação na IV Conferência de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educadores (ABE). Azevedo (1971, p.115) revela que a Revolução de 1932 e o contexto político deixaram-no com receios de assumir o cargo, e que somente aceitou após dada a sua autonomia de execução para realizar a reforma: “O que me levava a tomar a decisão final, foi o fato de o general interventor atender a todas as condições por mim apresentadas e impostas, para assumir o exercício de tal cargo em momento tão difícil”. A sua atuação como diretor da instrução pública paulista se destacou por duas ações importantes: a reforma da escola normal e o código de 1933.

Dentre as reformas estava a Reforma da Escola Normal, transformando-a em curso ginásial (5anos) e ensino normal secundário (3anos); bem como a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis de ensino (AZEVEDO, 1971). Para isso, transformou a Escola Normal da Praça em Instituto de Educação, configurando-o como ensino superior para a formação de professores e técnicos. Arelado a essa reforma, Fernando de Azevedo distingue o ginásio propedêutico (5anos) da formação profissional (2 anos) consecutivos da escola normal (SOUZA, 2011).

O Código de Educação de 1933 teve a iniciativa de substituir toda a legislação até então por um único código, tendo sido uma ação pioneira na América Latina, de acordo com Azevedo (1971). O objetivo do código era a transformação radical das estruturas, da mentalidade e das técnicas de ensino, ambição esta que aparecia também em suas memórias e intenções na reforma anterior:

(...) foram outras tantas medidas, que deviam fazer, como o fizeram, do Código de Educação a lei orgânica mais importante e completa do Estado de S.Paulo. Que ele importava numa **revolução pedagógica e cultural e, portanto, na abertura de novas perspectivas para o ensino e a educação em S.Paulo**, não o constaram nem meus próprios adversários que me combatiam por isso mesmo, **pela audaciosa (segundo eles) ruptura com o passado e o tradicional e pela investida, não menos desabusada, para uma nova ordem de coisas** (AZEVEDO, 1971, p.117 – grifos nossos).

O código foi elaborado em três meses, abordando todos os níveis de ensino, num conjunto de 992 artigos. O código de educação de 1933 é constituído de 11 partes, a saber: educação em geral; educação pré-primária; educação primária; educação profissional; educação secundária; educação pedagógica; educação especializada; disposições relativas ao pessoal discente, docente, técnico e administrativo; bolsas de viagem ou bolsas de estudos; fundo escolar e disposições finais. Para a sua elaboração, Fernando de Azevedo contou com a colaboração de diferentes intelectuais organizados em comissões para reunir e modernizar a legislação educacional.

De acordo com Mate (2002), teriam participado dessas comissões intelectuais que em algum momento já estiveram ligados com as reformas de 1920, ou mesmo, em algum momento trabalhado junto com Fernando de Azevedo. Dentre esses nomes destacam-se: A. F. de Almeida Junior, Roldão Lopes de Barros, João Toledo, L. Damasco Pena, Noemi M. da Silveira e Sampaio Doria. Para Mate (2002, p. 152): “Essas participações indicam que a produção do *Código de 33* não se constituiu em obra de uma só pessoa, mas sim num projeto coletivo de grupo que se identificou com a idéia da necessidade de reunir, reelaborar e sistematizar determinadas regras para o funcionamento das instituições escolares”.

De acordo com Souza (2008a), o Código de Educação consolidou todas as iniciativas modernizadoras e estabeleceu os princípios de funcionamento da educação paulista até a década de 1960, tendo passado por pequenas alterações em 1947. No Código de 1933, “Por todo o texto legal perpassam os princípios da racionalização técnica, a adequação da escola ao meio social, a renovação pedagógica e a elevação cultural e profissional do magistério” (SOUZA, 2011, p. 346). Nesse âmbito, em outro texto a autora destaca que “Uma maior

racionalização administrativa e pedagógica foi imprimida à rede pública mediante a criação dos serviços técnicos e a ampliação do número de delegacias regionais” (SOUZA, 2008a, p.76). Outro aspecto destacado por Souza (2008b) está na consonância das inovações do Código de Educação com os princípios divulgados pela Escola Nova no campo da renovação didática, do qual se destacam a educação ativa e as instituições auxiliares<sup>41</sup>.

É importante destacar um caráter técnico dado a reforma da instrução pública paulista, assim como se imprimiu na reforma do distrito federal – à época, no Rio de Janeiro; apesar de toda a sua atuação como intelectual e agente político. Nesse âmbito, Souza (2011, p.347) assevera:

A feição técnica dada ao Departamento de Educação advinha da concepção do diretor sobre a natureza da administração pública da educação. (...). Assim, nortear a administração por critérios de eficiência técnica significava promover uma mudança importante, prevalecendo critérios objetivos e a atuação empreendedora daqueles reconhecidos pelo mérito de suas ações e ideias.

A reforma da Instrução Paulista seguiu os mesmos moldes da Instrução Pública do Distrito Federal, operando com novos fins postos para a educação em uma sociedade moderna, de cunho urbano-industrial, dentro de uma política educacional que vislumbrava a necessidade de um plano sistemático e orgânico de seus níveis de ensino e o espírito de reforma radical dos processos e fins da educação. Somente nesse âmbito, a remodelação da mentalidade poderia ser caracterizada. A Instrução Pública Paulista, ainda nos seus anseios, objetivou a criação da Universidade de São Paulo, creditando-a como remodelação da cultura, como passaremos a discutir no próximo tópico.

### **2.2.5 – A criação da Universidade de São Paulo: 1934**

Em suas memórias, Azevedo (1971) também destaca como participou como relator do Projeto de Lei para a Criação da Universidade de São Paulo, antigo sonho alimentado com colegas e agentes políticos da época em que era jornalista em *O Estado de São Paulo*, e que viria a aparecer também como suas preocupações no Inquérito de 1926. Nesse sentido,

---

<sup>41</sup> As instituições auxiliares são apresentadas por Souza (2008b) como ações sociais e assistenciais que estabeleciam a relação da escola com a sua função social, destacando-se os Serviços médicos-sanitários, Assistência Sanitária, Assistência Alimentar, Associação de Pais e Mestres, Cooperativas de Consumo, bem como a introdução da tecnologia para a educação por meio das bibliotecas e dos círculos de leitura, dos museus, do rádio e do cinema educativo. Para maiores informações, consultar Souza (2008b, 2011).

quando Armando Sales de Oliveira se torna Interventor de São Paulo e, tendo Julio de Mesquita Filho assumido a direção do jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo é convidado para escrever o Projeto de Lei, o qual foi escrito em 4 dias. Antes de encaminhar para a aprovação, Azevedo (1971) sugere a criação de uma “Comissão dos 14<sup>42</sup>” “(...) para examinar o projeto do decreto-lei. As antigas escolas superiores não poderiam então alegar que não haviam sido consultadas, e o decreto-lei sairia com sua sanção dada pelos representantes da aludida comissão” (AZEVEDO, 1971, p.120). Do mesmo modo, o projeto somente é encaminhado e aprovado no dia 25/01/1934, não por acaso coincidindo com o aniversário de São Paulo.

Como um dos principais pontos da criação da Universidade de São Paulo, Azevedo (1971) rememora a novidade de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ameaçada de extinção por duas vezes; além das críticas com a composição do quadro de docentes, todos estrangeiros. Na visão de Azevedo (1971), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era constantemente ameaçada frente a sua capacidade de renovação da cultura e da educação:

Se eles a combatiam por todos os meios, é que sentiam, com a presença e a ação cultural da nova Faculdade, uma séria ameaça ao regime tradicional de ensino exclusivamente de formação profissional, de estrutura, mentalidade e técnicas de ensino já inteiramente superadas (AZEVEDO, 1971, p.123).

Já no Inquérito de 1926, o ensino universitário é posto como principal elemento para a formação do professorado e centro de difusão cultural e científica: “É destes focos de cultura e de altos estudos que irradiam, em todas as direções, as poderosas corrente de ideias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação” (AZEVEDO, 1957, p.191). Para Azevedo (1957), as universidades seriam a possibilidade de formação, ao mesmo tempo, especializada e universalista, promovendo a cultura necessária para o progresso, como podemos ver na seguinte passagem:

Certamente, não haverá quem não sinta a falta, no Brasil, de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do

---

<sup>42</sup> A comissão dos 14 é elencada por Azevedo (1958) nos seguintes nomes: Fernando de Azevedo (relator), Almeida Junior/Instituto de Educação, Teodoro Ramos e Fonseca Teles/Escola Politécnica, Raul Briquete e André Drayfys/Faculdade de Medicina, Vicente Rao e Valdemar Ferreira/Faculdade de Direito, Rocha Lima e Agsilau Bittencourt/Instituto de Biologia, Julio de Mesquita Filho e Armando Salles de Oliveira.

saber humano. Mas, se todos sentem e proclamam a ausência dessa cultura, nem todos reconhecem, na criação das universidades, o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso secular desse problema nos colocou. (AZEVEDO, 1957, p.267).

As Universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por estar função a um tempo, 'elaboradora e transmissora' das ciências, que se transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização (AZEVEDO, 1957, p.268).

De acordo com Azevedo (1958), a Universidade compreendia uma função social frente a organização e a estrutura da sociedade moderna, cuja essência seria a capacidade de harmonia entre o homem, a ciência e a arte:

Escolas de vários tipos, reunidas em um sistema e prepostas a elevar o mais alto nível os estudos para a preparação das elites de que necessitam as sociedades em todos os campos de atividades humanas, elas não põem exercer, em sua plenitude, a tríplice função de transmitir, aperfeiçoar e difundir os valores de cultura, sem esse culto da razão, que é síntese da teoria e da prática, a "soma" viva das experiências e reflexões da humanidade e que é feita, portanto, do que a inteligência chegou relativamente a universalizar entre os dados da ciência e da vida; sem esse ideal que irradia, em torno da liberdade, como um centro de luz e de calor, e sem esse generoso desejo de renovação e esse grande apetite de descoberta com que se resguardam da rotina e da estagnação e se transformam em instrumentos de progresso incessantes (AZEVEDO, 1958, p.107).

No *Manifesto dos Fundadores da Universidade de São Paulo (1952)*, Azevedo (1958) aponta os embates políticos presentes desde a criação de Universidade de São Paulo, especialmente, no papel de reforma de base do ensino universitário que a Faculdade de Filosofia promoveria, posto que seu objetivo seria de articular o conhecimento especializado à cultura geral e integração de todos os estudantes:

Por outras palavras, - para nos tornarmos mais claros e precisos, - todos os estudantes universitários, qualquer que fosse a sua destinação profissional, teriam de fazer na Faculdade de Filosofia o curso de matérias fundamentais (a matemática, a física, a química, a biologia, a estatística, a economia, entre outras) que residindo à base de determinada especialização profissional ou técnica, passariam a ser ensinadas num único instituto universitário. É esse o ponto de vista em que nos colocamos, desde as origens da Universidade, e, decorridos quase vinte anos de sua fundação, nele ainda nos mantemos, a despeito de todas as resistências opostas à concretização desse ideal. Articular, pela base, todos os institutos profissionais com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; ministrar uma formação comum num único centro de cultura, na mesma atmosfera espiritual de procura e inquietação, aos estudantes universitários que depois se distribuiriam pelas diversas escolas de formação profissional, sempre nos pareceu uma reforma, além de vantajosa do ponto de vista técnico e econômico, do maior interesse científico e cultural, cujas raízes alcançariam o fundo do próprio coração da Universidade, que são os estudos de cultura livre e desinteressada (...) Nessa aprendizagem comum formarão o seu

espírito para que aos engenheiros não falte a sensibilidade, aos filósofos não falte a precisão, aos cientistas não falte o humanismo e aos artistas não falte o saber. O espírito universitário é, acima de tudo, esse espírito de comunidade e interpenetração de todo o saber humano (AZEVEDO, 1958, p.115).

A criação e a fundação da Universidade de São Paulo são descritas por Azevedo (1958) como uma alteração do espírito científico até então presente no Brasil, antes com as faculdades isoladas. A USP trazia em seu bojo a ideia de um centro universitário, reunindo diferentes faculdades e permitindo a construção de uma cultura geral entre os universitários.

Dentro dessa perspectiva, o protagonismo educacional e político de Fernando de Azevedo, especialmente como “reformador”, garantiu-lhe a autoridade intelectual para a modernização pedagógica. Assim, destacam-se o seu papel como porta-voz do movimento das Escolas Novas Brasileiras, em seu principal documento – O Manifesto de 1932; e a sua atuação como editor na imprensa pedagógica brasileira.

### 2.3 – DESMISTIFICANDO OS DISCURSOS E RUPTURAS E AS ESTRATÉGIAS DE DIFUSÃO DO DISCURSO DA MODERNIDADE PELA IMPRENSA PEDAGÓGICA

Estamos cientes do limiar entre a desmistificação da história, dos seus protagonistas, dos discursos hegemônicos e o uso da interpretação de Fernando de Azevedo sobre o contexto histórico, sobre a sua visão das suas ações políticas e educacionais que perpassaram as suas principais obras anteriormente discutidas por nós. Dessa forma, compartilhamos do nosso referencial teórico a necessidade de desmistificar, e tal compreensão também ganha respaldo com o pensamento externado por Mate (2002) quanto ao uso das memórias dos reformadores na discussão das ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930. De acordo com esta autora, a própria questão apontada por Cunha (1981, apud MATE, 2002, p.60) de que ninguém escreveu mais sobre a Reforma da Instrução do Distrito Federal que o próprio Fernando de Azevedo representa a necessidade de compreender o discurso construído por esses protagonistas. Em outros termos, esse fato “(...) é um indicativo, pelo menos quantitativo, do empenho daquele *reformador*, como ele próprio se auto-denomina, em escrever a história sobre as suas realizações, dando-lhes consistência, materialidade” (MATE, 2002, p.60).

Nesse sentido, é importante compreender o discurso de Fernando de Azevedo como um discurso “produzido e fabricado como verdade” sobre o momento histórico por ele vivenciado. Segundo Mate (2002), quando os protagonistas reformadores das décadas de 1920

e 1930 escreviam sobre as suas ações, em maior ou menor grau, silenciavam outras histórias e interpretações, ocultavam lutas e resistências: “Na política do discurso vitorioso que se observa em seus escritos, pouco espaço restava para a inscrição de disputas, tensões, conflitos e da multiplicidade de pontos de vista sobre o que seria o ensino e a escola” (MATE, 2002, p. 76). Para a autora, é nesse contexto, em que a memória dos protagonistas encena a polaridade entre os heróis, reformadores, modernizadores do país, contribuintes do avanço e os retrógrados, que manteriam o país no atraso.

Feita essa ressalva, procuramos compreender o período histórico a partir dos historiadores e a visão de Fernando de Azevedo acerca desse período em que a tradição e a modernidade foram dois binômios que adentraram a representação política e educacional do final do século XIX e do começo do século XX, especialmente, nas décadas de 1920 e 1930.

O novo paradigma político inaugurado no final do século XIX, com a Proclamação da República, bem como as novas configurações no início do século XX, com o processo intenso de urbanização e de industrialização, fizeram com que a luta e as ações dos políticos e dos intelectuais manifestassem em suas ações os lemas contra a “tradição” e a busca pelo “progresso”. A construção da ideia de nação e das tentativas de civilizar o povo, modernizando-se, com as novas ideias advindas da ciência e da economia deixaram no Brasil um lastro de iniciativas.

A “ordem e o progresso” foram os emblemas utilizados pelos políticos e os intelectuais para a construção da “civilização” brasileira. Por um lado, a necessidade da criação de um sentimento de povo, de nação, não teria sido possível sem o papel relevante da educação na transmissão da invenção da tradição, do mito fundador do Brasil e dos seus heróis republicanos. O avanço em direção ao “progresso” e ao “futuro” de uma nação que passava a acreditar na miscigenação como símbolo de superação, em meio aos preconceitos que vigoravam na sociedade se deve especialmente a obra da educação e do papel da ciência. A ciência como aposta para a nova arquitetura das cidades e dos prédios escolares trazia a salubridade necessária para um processo urbano industrial caótico, por um lado, e, por outro, a obra sanitária e higiênica que essa mesma ciência trouxe para controlar, prevenir e curar as doenças que assolavam o país.

A civilização, portanto, carecia de uma educação sob novos paradigmas, modernos, superando a tradição e os anos de esquecimento durante os quais a escola e a educação popular não foram alvos das políticas nacionais. A educação que agora precisa ir além da instrução das classes dirigentes para civilizar, higienizar e moralizar o “povo brasileiro”, passava a contar com as descobertas da ciência para o progresso e o desenvolvimento do país.

O “mito da escola” como promoção da cultura e da formação integral passou a vigorar nesse período.

Para Fernando de Azevedo (1971, p.254), a relação entre o velho e o novo podia ser assim transcrita:

Em todas as civilizações, ainda as mais recentes e revolucionárias, subsiste o que é sempre antigo e sempre novo. O que é possível, e é preciso destruir, é tudo o que já não tem sentido, - porque arcaico, obsoleto e superado, senão hostil e contrário, ao advento e à marcha do mundo para um mundo racional, sem preconceitos, sem discriminações, sem fanatismos.

Paulilo (2010) observa em seu estudo sobre a historiografia educacional o mote da modernidade e a tensão entre o “velho” e o “novo” como uma estratégia discursiva, especialmente empreendida por Fernando de Azevedo. Para Paulilo (2010, p.35): “Tanto o discurso constitutivo do plano de reorganização do ensino carioca quanto a sua construção e modernidade foram rediscutidos em função das preocupações então em curso com o projeto político que a reforma disseminou e com as estratégias das quais se utilizou”.

Nesse sentido, Vidal e Faria Filho (2002) também observam que a relação entre a continuidade do passado a ser superado com as inovações presentes na reforma mineira, com Francisco Campos, não é a mesma relação de ruptura com o passado para a instauração do “novo”, inaugurada na Reforma do Distrito Federal (RJ), tal como apresentado por Fernando de Azevedo. Nesse sentido, os autores argumentam: “No caso do Rio de Janeiro, produzindo-se como marco na constituição de um sistema educacional, a reforma Fernando de Azevedo constituía um discurso que ao mesmo tempo projetava um novo futuro para a educação pública e pretendia romper com as iniciativas anteriores” (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p.33). Desse modo, podemos observar em Azevedo uma espécie de “mito fundador” do novo a partir da sua Reforma do Distrito Federal (1927 a 1930), o qual reforça a ideia da escola comunidade, a escola do trabalho e a escola única, posteriormente, vinculada com os princípios da Escola Nova, dos quais ele seria um dos articuladores. O mito fundador do “novo” em Azevedo pode ser confirmado pela presença da ideia da “reforma radical”, capaz de superar o passado educacional e superar os obstáculos educacionais que a educação brasileira sofria, como os inquéritos apresentavam. É ainda em Vidal e Faria Filho (2002, p. 44) que podemos delinear o mito fundador pela caricatura da escola “tradicional” a ser superada pela Reforma de Azevedo:

Desenhada como não aparelhada, instalada ao acaso, sem espírito de finalidade social, talhada pelos moldes da velha escola primária de letras, com um ensino teórico e livresco, a escola pública primária carioca, nas palavras de Azevedo, havia deixado de acompanhar a evolução da sociedade a que pertencia e da qual deveria ser um prolongamento.

A marca da ruptura com o passado, com a “tradição”, todavia, nem sempre ocorre sem as resistências, sem as permanências. Se há renovação, há uma constante entre ruptura e permanência<sup>43</sup>.

Para Paulilo (2007), é importante notar que Fernando de Azevedo, enquanto diretor da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ), assim como o seu antecessor Carneiro Leão e o seu sucessor Anísio Teixeira, utilizaram o discurso da inovação em suas gestões como estratégia de propagandear a ruptura, embora revele uma certa continuidade. Segundo Paulilo (2007), para os três diretores da Diretoria Geral da Instrução Pública tanto os problemas quanto o uso dos discursos de “inovação” foram comuns, muito embora eles tenham utilizado estratégias diferentes. Ainda nesse sentido, Paulilo (2007) aponta que as estratégias refletem a heterogeneidade existente entre os pioneiros da escola nova ao mesmo tempo em que o projeto de sociedade e de educação parecem homogêneos em seus discursos de continuidade:

E é a unicidade de um projeto político de educação para o país, muitas vezes visto como comum aos “pioneiros da educação nova”, que cede lugar diante do pulular de séries e séries de microatividades diferentes. Comparando os fazeres administrativos então utilizados, é possível contrastar muitas das ideias então formuladas ou propostas (PAULILO, 2007, p.371)

Todavia, é importante destacar que essa renovação e polarização entre o velho e o novo, criadas e enfatizadas por Fernando de Azevedo, precisam ser vislumbradas como uma estratégia discursiva. Apesar da ênfase sobre “a” reforma inaugural, a sua gestão não revelou ser mais do que um projeto tomado como hegemônico do movimento educacional brasileiro desse período de 1920-1930. Embora os intelectuais apresentassem ideais heterogêneas, podemos verificar um estado permanente de movimento entre rupturas e continuidades. Nesse sentido, Paulilo (2003B) aponta que:

Mais do que uma polarização entre o ‘*novo e o velho*’, o moderno e o tradicional, indicada nas intervenções promovidas durante a transição do Império para a República, é pela produção dessa *cultura escolar pública* da qual fala Pintado que se pode determinar algo da importância das modificações promovidas pelas reformas

<sup>43</sup> A esse respeito, é importante observar os trabalhos de Paulilo (2007), Vidal e Farias Filho (2002) e Miguel, Vidal e Araújo (2011).

da instrução pública realizadas na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1920 e 1935 (PAULILO, 2003b, p. 58).

A aposta na inauguração do novo representa, seja na Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) seja na Reforma da Instrução Paulista, mais uma estratégia de inovação do que de fato uma ruptura com o passado. Nas palavras de Paulilo,

Paradoxalmente, descrever o alcance dessas transformações no que ele traz de novo não consiste em determinar as rupturas produzidas pelas reformas da instrução, em fixar as modificações que impuseram, em descrever os procedimentos que ela inaugura. Ao contrário, é descrever as estratégias de circulação de seus enunciados, apreender o modo como foram obtidos os resultados mais eficazes e de maior importância, indiciar os recursos mobilizados para realizar os processos de escolarização – em outros termos, perceber as apropriações do modelo escolar vigente, as ressignificações de materiais e métodos escolares já disseminados socialmente (PAULILO, 2003b, p. 58-59)

Como já apresentado anteriormente, as décadas de 1920 e 1930 permitiram uma grande circulação de ideias e apresentaram diferentes formas de apropriação e de uso destas ideias pelos diferentes grupos intelectuais e agentes políticos envolvidos no projeto de modernização político-pedagógica da República Brasileira.

Tanto a imprensa jornalística quanto a imprensa pedagógica foram amplamente utilizadas por estes intelectuais e agentes políticos para difusão das ideias e para defender as suas propostas de modernização. Da redação do jornal às livrarias e editoras resultou no estabelecimento de uma rede de comunicação e de influências, congregando os protagonistas educacionais e políticos, bem como dos grupos criados a partir desse contato<sup>44</sup>. Ao exemplificarmos esse fato com Fernando de Azevedo, podemos notar que, como descrito anteriormente, a sua atuação na imprensa jornalística assim como a frequência à livrarias e editoras garantiu-lhe uma ampla rede de comunicação para a divulgação das suas ideias. É no grupo do jornal que Azevedo conhece grandes figuras públicas da política nacional e eminentes intelectuais do cenário educacional, e é a partir daí que ele foi chamado para atuar nos Inquéritos, nas Reformas, na escrita dos Manifestos do seu grupo, para conferências, etc.; como também é a partir dessa rede construída que Azevedo retira seus principais colaboradores para a reforma e os autores para compor a Biblioteca Pedagógica Brasileira, em especial, a série Atualidades Pedagógicas, já que que era editor de ambas. Se percorrermos a história individual de cada um dos autores selecionados por Fernando de Azevedo para compor a coleção/série, muitos deles, como por exemplo, Arthur Ramos e Silvio Rabello,

---

<sup>44</sup> A esse respeito há uma vasta literatura educacional abordando a influência da imprensa na circulação e da relação entre os intelectuais e agentes políticos. Para maiores informações, consultar: Dutra e Mollier (2006).

apresentam a mesma rede de comunicação: a escrita no jornal e o convívio com os intelectuais nas bibliotecas e editoras.

Dentro desta perspectiva, o mercado editorial apareceu como um *locus* privilegiado de ascensão e de difusão das ideias dos intelectuais deste período. A educação elevada como ação política civilizadora da ordem e do progresso acaba sendo um campo editorial privilegiado. Sobre esses aspectos passamos a abordar no próximo tópico.

### **2.3.1 – O mercado editorial e o papel dos intelectuais no campo educacional**

O mercado editorial no Brasil somente iniciou-se com a chegada da Família Real, no início do século XIX, quando Dom João oficializou a instalação da Imprensa Régia para a publicação de documentos oficiais e quaisquer outras obras. A Imprensa Régia manteve um monopólio editorial no Brasil com a censura de casas impressoras particulares, sendo que estas, aos poucos, ganharam espaço. A esse respeito, El Far (2010, p.94) assevera que

Ao longo dos anos, o mecenato foi perdendo espaço para um tipo de relação mais dinâmica entre os comerciantes do livro e seus consumidores. O gosto do público passou a falar mais alto, e os editores, por sua vez, em busca não só de independência financeira, mas sobretudo de um lugar de destaque no concorrido mercado editorial que se formava no Rio de Janeiro, atentavam cada vez mais para as predileções em voga.

A educação e, portanto, a escola, passaram a ser consideradas como o lema dos republicanos no início do século XIX, como o mecanismo que permitiria a regeneração da sociedade brasileira, até então desprovida da educação da população e da matriz agrária do país. Assim, com o processo de urbanização, industrialização e modernização da sociedade brasileira, a escola passou a ser o tema principal e a concentrar as ações do governo, ao mesmo tempo em que as editoras também compreenderam que esse era um espaço que poderia garantir o sucesso do mercado editorial.

Segundo Rizzini (2010), no final do século XX, a cidade de São Paulo era considerada como a “cidade dos livros escolares”. Porém, esse processo iniciou-se no século XIX, quando a escola se tornou palco da ação governamental e o mercado predileto para as publicações das editoras.

É importante frisar que o mercado editorial no âmbito pedagógico somente alavancou devido ao fato da escola/educação ter-se tornado um símbolo do processo de civilização e de progresso da sociedade, ao mesmo tempo em que, no âmbito internacional, ideias da

renovação da educação passaram a ganhar o mundo, divulgando novos métodos e teorias como forma de inovar a educação e construir o novo homem para a nova sociedade que se formava.

As ideias em circulação, progressistas e renovadoras, passaram a ser a matriz para se pensar a educação nacional e a própria organização das escolas e classes no território nacional. Assim, o mercado editorial voltado para a educação tinha um sucesso de venda garantido e, por isso, acabou especializando-se nesse âmbito. Segundo Pujol<sup>45</sup> (apud RIZZINI, 2010, p.104-105)

Os republicanos paulistas apregoavam a mudança do espaço para promover a mudança da organização das turmas, da distribuição do tempo, do relacionamento professor-aluno, do modo e do método de ensino. Ao reunir num só prédio pequenas escolas preexistentes, o grupo escolar tornava-se possível a formação de turmas maiores, em torno de quarenta alunos por sala, então projetada e mobiliada para receber essa quantidade de alunos, os quais passaram a ser divididos não só pelo sexo, mas também conforme a idade e os estágios de aprendizagem, o que também reorganizou o tempo escolar, agora fracionado em níveis graduados, em que a duração de cada nível passou a corresponder a um ano letivo, e, salvo oscilações, o curso primário ficou estabelecido em quatro anos.

Atrelada à importância da educação e da escola para a modernização da sociedade brasileira, a formação de professores também passou a ser alvo de políticas e de interesse editorial. A formação de professores passou a ser realizada nas Escolas Normais: a primeira, conhecida como Escola Normal da Praça, em 1896, com a Escola Modelo anexa ao seu prédio, tornou-se referência e modelo para a ampliação das escolas normais no estado de São Paulo a partir de 1913. Tais escolas passaram a receber também, como afirma Rizzini (2010, p.106): “publicações oficiais, como revistas e anuários de ensino, complementavam os conteúdos oferecidos pelas escolas normais, não só reforçando-os e ampliando-os, mas tentando atingir os professores que já lecionavam antes das reformas”.

Em São Paulo, a criação das Escolas Normais e a criação do “sistema de educação” apresentam um sentido de homogeneizar e uniformizar o ensino paulista e estabelecer métodos inovadores na educação, aumentando o consumo de livros escolares escolhidos pelo próprio estado. Essa relação do estado com a instrumentalização da educação acaba por gerar o interesse das editoras, que viam na educação e no estado um mercado garantido para as vendas das publicações. A quantidade de editoras surgidas em São Paulo e, a maioria delas, voltadas para a área da educação e dos livros escolares deram à capital o título de “cidade dos livros escolares”, como a seguinte passagem permite evidenciar:

---

<sup>45</sup> O trecho consta do Relatório de 1896, de A. Pujol, então secretário de Estado dos Negócios do Interior e Instrução Pública, ao presidente do Estado de São Paulo.

Observa-se, ao longo de duas ou três décadas no início do século XX, que o movimento de expansão da escola pública elementar no estado de São Paulo não só impulsionou a produção didática na capital, como também manteve forte o segmento voltado para as edições escolares. (...) Foi por causa dessa concentração de editoras que tinham o livro didático como principal produto que São Paulo ficaria concentrada como cidade dos livros didáticos brasileiros (RAZZINI, 2010, p.120).

O sucesso da imprensa pedagógica contou com o importante papel desempenhado pelos editores.

A passagem entre os séculos XIX e XX foi palco de grandes mudanças na estrutura política e social da sociedade brasileira e com reflexos no campo educacional. As disputas político-pedagógicas e o debate em torno do projeto educacional para a formação do homem republicano em conformidade com as modernidades urbano-industriais também refletiram no campo da imprensa pedagógica. A esse respeito, Toledo (2006, p.336) adverte que a imprensa se tornou um espaço estratégico de disputa dentro da política educacional:

O impresso funcionou como dispositivos de regramento das práticas escolares, das leituras e dos discursos. Ele foi entendido como dispositivo para a homogeneização de determinadas práticas no aparelho escolar e exclusão de outras e, com elas, se efetivavam projetos políticos específicos que se encontravam em disputa.

O campo da formação de professores também era estratégico para essa disputa política e pedagógica, como afirma a seguinte passagem:

Daí a importância vital do controle sobre a escola de preparação de novos professores. É a partir dela que a renovação dos quadros do magistério se dá. Novos professores, com novas práticas, significa a conformação de um tipo novo de cidadão produtivo dentro do ambiente da escola. Nesse sentido, a cultura escolar torna-se o ponto estratégico: renová-la era renovar a escola normal. (TOLEDO, 2006, p.336).

O mercado editorial e a concentração de editoras no campo educacional também são observados por Toledo (2001) ao demonstrar que o mercado da imprensa pedagógica no período de 1920-1930 se modifica e se amplia de forma contundente, atrelando a busca de novos leitores para um mercado editorial, o mercado garantido da educação e o projeto de renovação da mentalidade e da sociedade por meio dos livros.

A fim de diferenciarem-se e ganhar prestígio entre o público alvo, as editoras vão utilizar-se de estratégias editoriais que acabam por interferir na recepção da obra pelo leitor (capa, contra-capas, orelha do livro, prólogo, introdução, etc.), por um lado e, por outro, em estratégias políticas ao vincularem-se aos debates em voga no período. Neste âmbito, as

editoras buscam projetos editoriais e políticos no cenário educacional, vinculando-se aos grandes debates educacionais do período (católicos e pioneiros) que permitiam atender a demanda do seu público e servir de veículo político ao projeto de intelectuais que despontavam nesse cenário. Dentro desta perspectiva, o papel do editor ganhava destaque dentro das editoras e na composição dos seus títulos isolados, coleções e séries reforçando o projeto político. Para Toledo (2006, p.338), a exemplo da série Atualidades Pedagógicas, as estratégias editoriais tinham como objetivo o seguinte:

No projeto editorial incluía-se tudo o que existia de mais “moderno” para atender as necessidades do leitor: capas com *design* diferentes, orelhas com textos explicativos, prefácios de apresentação do autor, índices organizadores do conteúdo da obra para facilitar a leitura, além da escolha de nomes ligados ao movimento internacional da Escola Nova como Claparède, Piaget, Dewey, Wallon, Aguiar, Luzuriaga entre outros.

Nesse sentido, a escolha de editores também era uma ação política por parte das editoras, uma vez que necessitavam de especialistas para a organização e da sua autoridade para garantir a qualidade das obras vinculadas ao seu nome e ao rol de títulos e autores conhecidos ou não do grande público. A esse respeito, Toledo (2001, p.32) demonstra que:

A seleção introduzida na estratégia da coleção permite, assim, que os renomados possam puxar os ainda desconhecidos de modo a projetá-los no mercado de livro. Se é importante afirmar o nome da coleção com autonomia em relação ao nome de autores, também é importante transformar o nome do autor em chamariz para a coleção. Os editores procuram articular diferentes dispositivos editoriais em uma única coleção para garantir a venda da mercadoria ali oferecida.

De acordo com Toledo (2001), deve-se atentar para o aspecto político do papel do editor que, ao mesmo tempo em que trabalha na organização e seleção de títulos para as coleções para um público específico por meio da sua autoridade e visibilidade no cenário educacional, pode apresentar por meio da coleção o seu projeto político-pedagógico pessoal ou do grupo ao qual ele está articulado.

É importante destacar que, ao lado da rede de sociabilidade entre editora, editor, autores e os interesses comerciais e político-pedagógicos, essas coleções lançaram mão de traduções de títulos e autores estrangeiros. De acordo com Revah e Toledo (2013), as traduções precisam ser investigadas dentro do regime de historicidade, isto é, a concatenação entre a construção cultural e a dimensão social. Esse aspecto resulta na relevância da

investigação e das razões que levaram o editor a escolher esses títulos e autores para compor a série.

Essas apropriações e usos das ideias em circulação ainda devem ser consideradas a partir da prática cultural e educacional que as traduções tiveram (e tem) nesse cenário e que foram lançadas como uma estratégia política, pedagógica e comercial pela Atualidades Pedagógicas e o editor Fernando de Azevedo. Nesse sentido, tem-se que:

A tradução, nesse sentido, deve ser analisada como uma prática de negociação e renegociação entre culturas, entre escritos e seus leitores e, por vezes, entre os diferentes tempos de produção do escrito e da sua tradução (Burke, 2009). Daí a necessidade de deslocar o foco sobre a qualidade da tradução, para trata-los como uma prática social, datada, de aproximação peculiar entre diferentes culturas. Tradutores e seus produtos deixam de ser bandidos ou mocinhos, ruins ou bons, na circulação dos textos alheios para serem pensados como negociantes da inteligibilidade de diferentes culturas (TOLEDO, 2013, p.59)

De acordo com Toledo (2013) essas traduções devem ser compreendidas por uma investigação que revela as intenções do lugar e de quem promoveu essas traduções, para o público a que se destinava e o que de fato foi traduzido dentro do contexto em que ocorreram. Assim, é possível observar as intenções comerciais da editora e político pedagógicas dos seus editores na escolha dos títulos a serem publicados e traduzidos no conjunto homogêneo que as coleções deveriam compor, destinadas a um público especializado e interessado na polêmica pedagógica dos anos 1920-1930, associadas às reformas da educação e influência dos principais líderes do movimento pedagógico brasileiro.

É nesse sentido que Monarcha (2009) aponta que as editoras e os editores tiveram um papel relevante no processo de circulação das ideias pedagógicas e políticas, como também dos conhecimentos das ciências que estavam em desenvolvimento e refletiam novas concepções de sociedade, de homem e de educação. As apropriações e os usos das ideias e das práticas pedagógicas, por sua vez, devem

[...] compreender as diferentes interpretações e conotações confluentes que contribuíram para que a Escola Nova se tornasse um movimento aglutinador de tendências, lugar-comum na retórica educacional e justificativa para diferentes práticas pedagógicas. Esse processo foi construído por vários autores e obras com diferenças que as singularizavam e com elementos comuns que possibilitaram a unificação; [...]. (VALDEMARIN, 2010, p.87).

Assim, passamos a investigar o caso da Série Atualidades Pedagógicas, editadas por Fernando de Azevedo e publicadas pela Companhia Editora Nacional nos primeiros anos novos da sua publicação (1931 a 1939).

### 2.3.2 – Fernando de Azevedo como editor da série *Atualidades Pedagógicas*

É importante observar que Fernando de Azevedo tem uma relação muito próxima com a imprensa e a sua autoridade como autor e reformador garante o seu lugar como editor da imprensa pedagógica brasileira. Assim, enquanto jornalista, ele tem os seus ensaios reunidos e publicados em formato de livro, adquire uma projeção com a reforma do Distrito Federal e, na sequência, inicia a edição da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira e das suas cinco séries, dentre elas, a por nós investigada – *Atualidades Pedagógicas*, além de tornar-se o porta-voz do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Essa correlação entre os papéis assumidos por Fernando de Azevedo: orientador da política educacional nacional, o reformador radical da estrutura escolar e o fomentador para a transformação da mentalidade por meio do seu papel como editor são eixos do seu projeto modernizador.

Nesse sentido, observa-se a correlação entre o projeto político da coleção com o projeto educativo proposto por Azevedo e o seu grupo. De acordo com Toledo (2001, p.167),

No momento da ofensiva dos signatários do Manifesto, a Coleção tem o papel de entrar pela escola e produzir junto a ela a cultura necessária para a expulsão das velhas práticas, fazendo dentro da escola aquilo que era realizado no âmbito das reformas: armar o professorado com novas concepções da Pedagogia, da Psicologia e da Psicologia Educacional – concepções científicas – com prática de sala de aula – as excursões, os seminários, as didáticas ativas – com o preparo necessário para o uso dos novos instrumentos – o rádio, o cinema, as bibliotecas sob a nova organização. Essa cultura escolar configurava-se como investimento tão fundamental quanto a sua luta pela exclusão do ensino religioso ou a estrutura dos institutos de educação, sem a substância das velhas práticas, as mudanças na legislação transformar-se-iam em reformas estéreis.

É em conformidade com a visibilidade política e especialista da área educacional que o nome de Fernando de Azevedo é vinculado como editor da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Editora Melhoramentos, em 1931. Essa coleção era composta por cinco séries, com públicos-alvo diferenciados, a saber: Literatura Infantil, Livros Didáticos, *Atualidades Pedagógicas*, *Iniciação Científica* e *Brasiliana*. De acordo com Toledo (2001, p.64):

[...] A escolha do nome de Azevedo devia-se justamente à projeção que este vinha obtendo desde o Inquérito de 1926, aumentada com a Reforma de 1928, no Distrito Federal, além de suas relações pessoais com Lobato. Participante ativo do movimento educacional, possibilitaria a projeção da editora na nova frente de literatura educacional, colocando-a em condições de concorrer comercialmente com outros projetos lançados desde os fins da década de 1920, como a Biblioteca da Educação da Melhoramentos.

O projeto político da Biblioteca Pedagógica Brasileira e das séries, dentre elas a Atualidades Pedagógicas, mantinha relação com o grupo de pioneiros da escola nova do qual Fernando de Azevedo era um dos expoentes. Assim, a coleção e a sua série representavam uma força no processo de renovação, tanto pedagógica, oferecendo elementos para a formação do professorado, quanto cívica, como estímulo ao desenvolvimento cultural da nação e do público. A liberdade de organização da série por Fernando de Azevedo, segundo Toledo (2006, p.342), consistia no fato de que

A seleção das obras destinadas à formação do magistério compunham uma rede de temas interligados, que pretendia cobrir amplamente as questões que diziam respeito à escola e à educação. Os critérios fundamentais apresentados para a seleção das obras são: suas “bases científicas”; os “problemas gerais e particulares da educação”; e, a partir desses critérios, a seleção dos autores – obras de brasileiros ou de qualquer outra língua, traduzidos para o português, especialmente escrita para o público visado. O editor visa, assim, garantir uma cultura científica para o professorado que o tornasse consciente dos problemas que a ação educativa envolve, assim como tecnicamente capaz de realizar o ato de educar.

Dentro desta perspectiva, nossa pesquisa repousou num conjunto de obras que percorrem o período de 1931 a 1939, com o recorte na temática da biologia e da psicologia nos temas dos títulos publicados pela Série Atualidades Pedagógicas.

O movimento de intercalar os autores brasileiros com os autores estrangeiros devia-se a tentativa de mostrar que o Brasil também tinha intelectuais e autoridades com base na cultura científica em circulação no período, além de capacitados de utilizar esse conhecimento para a realidade nacional; servindo os autores estrangeiros como complementação das discussões realizadas. Esse movimento é visualizado por Toledo (2006, p. 343) como “O problema da educação era entendido como um problema nacional. As *bases científicas* da educação deveriam ser lidas e pensadas sob a perspectiva das condições específicas da nação”.

Segundo Vidal (2000), a literatura estrangeira representava um suporte para a ação pedagógica no Brasil e, tanto as traduções quanto as citações, indicam um processo “Tanto de seleção das obras traduzidas quanto a dos trechos citados davam indícios para a percepção dos modos particulares como o ‘escolanovismo’ brasileiro apropriou-se da discussão internacional sobre a educação” (VIDAL, 2000, p.513). Ademais, para Vidal (2000) a tradução e o uso da literatura internacional tinham como preocupação “Adaptar as teorias estrangeiras à realidade

nacional e produzir investigações sobre as características da escola, da criança e do adolescente brasileiro (...)" (VIDAL, 2000, p.513).

Nos nove primeiros anos da série (1931-1939) há uma ênfase no conteúdo de base científica, especialmente, no campo da psicologia e da biologia, ciências consideradas como propulsoras da cientificidade da pedagogia. Para Toledo (2001, p.96), "Os maiores investimentos do editor são nos textos que definem, esclarecem e demonstram ao leitor a importância da educação em relação aos seus fins políticos; e nos textos que prescrevem a ação do professor, esclarecidas e informadas por aquilo que considera suas bases científicas – sobretudo a psicologia".

Desse modo, podemos observar como as interpretações sobre a história do Brasil e a sua cultura motivaram os intelectuais a pensar em um projeto nacional orientado para a *ordem e o progresso*. As teses republicanas, ainda para serem concretizadas em sua plenitude, e os obstáculos da política brasileira impulsionaram, por sua vez, a geração de 1920-1930 a colocar o "novo" como símbolo da "modernidade" para superar a "tradição". Nestes termos, destaca-se a figura de Fernando de Azevedo em seu papel de intelectual, de político e de editor, por meio do qual empregou a sua interpretação sociológica da cultura brasileira, do papel da escola e da sociedade para a modernidade em suas ações reformistas e editoriais; tais ações consideradas por ele radicais e em direção ao progresso, bem como serviram de base para a sua seleção dos títulos/autores em sua série *Atualidades Pedagógicas*.

Passaremos a abordar na próxima seção os aspectos ligados ao movimento da ciência e da tendência no movimento da Escola Nova, bem como à análise de cada um dos títulos nas categorias de análise por nós levantada.

### **3 – A psicologia e a biologia como renovação pedagógica: uma análise da concepção de criança, de professor e de escola na Série Atualidades Pedagógicas (1931 a 1939)**

Esta seção procura compreender o movimento da escola nova ao qual Fernando de Azevedo e a série *Atualidades Pedagógicas* se articulam, sendo fundamental compreender que tal movimento apresenta uma heterogeneidade a partir do discurso uniforme centrado na criança. Para tal, o desenvolvimento da biologia e da psicologia foi considerado relevante para a pedagogia e, principalmente, para garantir a “modernidade” das ideias pedagógicas. O conjunto de ideias advindas da biologia e da psicologia representou para a educação uma pluralidade de ideias a respeito das coesões da educação e repercutiram em novas representações sobre a concepção da escola, do professor e da criança. Esse movimento pode ser visualizado no pensamento de Fernando de Azevedo, na seção anterior; como também estão presentes nos títulos da série *Atualidades Pedagógicas* que discutiremos nessa seção.

Para tal, organizamos a seção em três momentos. A compreensão do movimento da escola nova em sua uniformidade sobre concepções centrais e a interpretação heterogênea no processo de circulação, apropriação e uso das ideias e conceitos. Em seguida, traçamos a relevância da biologia e da psicologia enquanto ciências consideradas fundamentais para a cientificidade da pedagogia, resultante das novas formas de compreender a especificidade da criança, apreender as fases do seu desenvolvimento e os modelos de ensino aprendizagem a partir dessa nova visão. Por fim, discutimos a representação da concepção de Escola, de Professor e de Criança na Série *Atualidades Pedagógicas* (1931 a 1939).

#### **3.1 – A HETEROGENEIDADE PRESENTE NA APARENTE HOMOGENEIDADE DO IDEÁRIO DA ESCOLA NOVA**

Toda a literatura educacional, vinculada às mudanças ocorridas ao longo da história, permite compreender um processo de continuidades e de rupturas, mas na Sociedade Moderna, em especial no século XX, há uma ênfase na diferença entre o “antigo” e o “moderno”, entre o que se considera “tradicional e arcaico” para o “moderno e inovador” que acaba por levar a discussão da “invenção da tradição”, na perspectiva tanto do tradicional quanto do moderno (BALDAN, 2011). A invenção da tradição da modernidade é conceituada por Hobsbawm (1998, p.9):

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

Embora o embate, na ordem do discurso, seja de ruptura, muitas vezes aparece num processo cíclico de inovações que vão sendo introduzidas ao velho. Nesse sentido, cabe destacar que a história da educação é configurada pela história das inovações pedagógicas no decurso do tempo, por meio de inovações e atualizações das ideias consideradas tradicionais.

Assim, as forças políticas e pedagógicas em disputa no período resultariam num processo longo e contínuo de imposição das inovações, em um constante processo de transformação da educação. Dessa forma, há um duplo movimento em que se explora a invenção da tradição da modernidade, recorrendo a um mito fundador, em que Jean Jacques Rousseau, e o seu *Emílio*<sup>46</sup>, aparece como principal teórico de um movimento renovador que resultou na chamada “revolução copernicana” em educação; seguido por outros pedagogistas como Pestalozzi e Froebel. De acordo com o mito fundador, estariam expressos em suas teorias os elementos fundacionais para o desenvolvimento das ideias e das práticas que vieram a ser denominadas como Escola Nova<sup>47</sup>. A Escola tem sido caracterizada pela centralidade da criança, cujos conhecimentos biológicos e psicológicos tiveram uma correspondência com o estabelecimento dos processos educativos (conformidade biológica). A prática educativa deveria ser resultado da experiência concreta e diária da criança por meio dos métodos ativos, além do uso dos jogos e brincadeiras; a formação moral da criança deveria refletir a formação do homem para a nova sociedade.

As escolas novas surgiram no cenário internacional resultantes da necessidade de buscar modelos alternativos de práticas educativas e, somente num segundo momento, essas experiências foram relatadas e transformadas em um corpo teórico, a ser divulgado e promovido<sup>48</sup>.

De tal modo, a tríade antecessora do mito fundador das Escolas Novas irá aparecer em todo o material produzido, divulgado e em circulação que fosse ligado a este movimento.

---

<sup>46</sup> Trata-se do nome da personagem do tratado pedagógico (ou romance de formação) de Jean Jacques Rousseau: *Emílio ou Da Educação*.

<sup>47</sup> O movimento denominado Escola Nova passou por diferentes denominações que representam um aspecto do conjunto teórico desenvolvido pelos intelectuais, dos quais destacamos: Escola Nova, Educação Nova, Escola Progressista, Educação Progressista, Escola Ativa, Escola do Trabalho, etc. As diferentes denominações representam que, apesar dos pontos em comuns, as ideias escolanovistas não formam um conjunto homogêneo, de modo que a nossa escolha será o uso de Escolas Novas quando nos referirmos ao movimento em geral e o uso específico das denominações ao reportar trechos originais ou diretamente vinculados pelos teóricos.

Associado ao seu mito fundador está à homogeneização de suas ideias, embora as práticas e as disputadas entre os teóricos demonstrem mais heterogeneidade, muitas vezes esquecidas e que reforça, tal como apontamos em nossos procedimentos metodológicos, a necessidade de uma escrita da história da educação e da história das ideias pedagógicas que desmistifique e/ou desmitologize a narrativa histórica. Da mesma forma, o mito permanece mesmo mediante os contextos locais, nacionais e internacionais diferenciados do surgimento das experiências escolanovistas, com formas de interpretação, de apropriação e de usos distintos. Nesse sentido, Valdemarin (2010, p.87) adverte que para

[...] compreender as diferentes interpretações e conotações confluentes que contribuíram para que a Escola Nova se tornasse um movimento aglutinador de tendências, lugar-comum na retórica educacional e justificativa para diferentes práticas pedagógicas. Esse processo foi construído por vários autores e obras com diferenças que as singularizavam e com elementos comuns que possibilitaram a unificação; [...]

As obras e os materiais vinculados às escolas novas trouxeram em seu discurso parte considerável da sua arguição procurando diferenciar-se do “passado” e nele introduzir “inovações” que as distinguisse do “tradicional”.

É nesse sentido ainda que Hofstetter e Schneuwly (2009) demonstram que as primeiras décadas de século XX configuravam-se por um movimento reformista, ao mesmo tempo diverso entre si e que aposta no novo como processo modernizador, utilizando-se de diversos meios para propagar as suas ideias:

In the first decades of the twentieth century, it was the turn of the reformist movements themselves to become institutionalised to make their voices better heard, to test their theories, to promote their pedagogic doctrines: through editorial vehicles, social and scientific events, associate networks and movements” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p.453)<sup>49</sup>.

De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009), o recurso discursivo do “novo” foi utilizado como veículo de transmissão de um novo sentido para a educação, muito embora, as transformações ocorridas sejam caracterizadas por um movimento que compreende mudanças e permanências.

---

<sup>48</sup> Para uma melhor explicitação das iniciativas das Escolas Novas, ver em Cambi (1999).

<sup>49</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Nas primeiras décadas do século XX, foi a vez dos próprios movimentos reformistas se institucionalizarem para que suas vozes fossem ouvidas, para testarem suas teorias, promoverem suas doutrinas pedagógicas: através de veículos editoriais, eventos sociais e científicos, redes associadas e movimentos”.

De acordo com Magnin e Hofstetter (2006), a escola nova foi se constituindo de experiências distintas, baseadas no desenvolvimento científico, que exaltavam a infância e que foram traduzidas em imperativos para a reforma. Em suma, podemos considerar que

Au fond, très tôt dans son histoire, l'Éducation nouvelle a consisté en deux 'realités' fort différents, d'une part en une constante exhortation à respecter totalement la liberté de l'enfant dans Le Project qu'on peut avoir de l'éduquer, d'autre part en un savoir systématiquement enrichi concernant la façon dont l'élève apprend, savoir dont maints acteurs de l'éducation se sont emparés au fil du temps pour infléchir la façon dont les écoles enseignent et agir sur le degré de différenciation des institutions scolaires dans lesquelles elles le font. (MAGNIN; HOFSTETTER, 2006, p.12)<sup>50</sup>.

Esse processo decorre justamente pela confusão de expressões que o movimento das Escolas Novas apresentou, mediante a sua diversidade de experiências e práticas pedagógicas desde o final do século XIX e a passagem para o século XX. De acordo com Gutierrez ([2011]), a institucionalização da escola nova no cenário internacional pode ser compreendida com a criação do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1899, por Adolphe Ferrière, com o intuito de realizar um recenseamento das experiências e estabelecimentos vinculados ao movimento das Escolas Novas. Assim, em 1915 ele estabeleceu um Programa Mínimo e um Programa Máximo dos princípios característicos de uma escola vinculada à Escola Nova para garantir a aderência destas ao movimento. Ainda, em 1921, criou-se a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* e a revista *Pour l'Ère Nouvelle* como órgão oficial e internacional de divulgação dos conhecimentos vinculados à escola nova. Esses procedimentos se justificavam, especialmente, devido ao fato de:

(...) le mouvement de l'Éducation Nouvelle est international et qu'il est, par conséquent, constitutive des différentes cultures et des divers contextes socio-politiques de l'époque. Ce point constitue, à lui Seul, une difficulté de taille pour qui tend à rendre le plus objectif possible la réalité des pratiques éducatives et pédagogiques dans ces écoles. Ainsi, comme le souligne très justement Daniel Denis, répondre aux questions posées par l'histoire de l'éducation nouvelle rend indispensable une recherche internationale qui viserait à établir la généalogie comparée des diverses lignes philosophiques de chaque pays étudiés ainsi que d'effectuer, selon des bases méthodologiques concertées, ce qu'il appelle un 'bilan croisé des interactions entre les forces sociales qui les soutiennent'" (GUTIERREZ, 2011<sup>51</sup>)

<sup>50</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “No fundo, muito cedo na sua história, a educação nova consistiu em duas realidades fortes diferentes, de um lado em uma constante exortação a respeitar totalmente a liberdade, da criança no projeto que a gente pode ter em cria-la, de outro lado em um saber sistematicamente enriquecido falando do jeito que o aluno aprende, saber cujo muitos atores da educação se amparam com o tempo para influenciar a maneira que as escolas ensinam e agir no nível de diferenciação nas instituições escolares nas quais elas o fazem. (MAGNIN; HOFSTETTER, 2006, p. 12)”.

<sup>51</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “(...) o movimento da educação nova é internacional e que ele é, logo, constitutivo das diferentes culturas e dos vários contextos sócio-político da época. Esse ponto constitui, nele só, uma grande dificuldade para quem tende a fazer o mais objetivo possível a

O **programa mínimo** descrito por Adolphe Ferrière considerava as características da escola nova: internato familiar; localização no campo; consideração da experiência pessoal do aluno como base para a educação intelectual, para o trabalho manual e para a educação moral; a autonomia relativa aos alunos (FOULQUIÉ, 1952, p. 87). Já o **programa máximo** estabelecia os princípios da prática pedagógica, a saber: [organização escolar] (1) a escola nova é um laboratório de pedagogia prática; (2) um internato; (3) localizada no campo; (4) educação separada entre os sexos na idade dos 10 aos 15anos; (5) os demais níveis e idades educadas no sistema de co-educação; [vida física] (6) trabalho manual; (7) carpintaria, agricultura e pecuária; (8) trabalho livre; (9) ginástica natural; (10) viagens e acampamentos; [vida intelectual] (11) cultura e julgamento; (12) especialização espontânea depois uma sistemática profissionalização; (13) ensino experimental; (14) fundada na atividade pessoal de investigação; (15) consideração do interesse mental e suas variações nas diferentes idades, ou seja, o interesse espontâneo da criança; [organização dos estudos] (16) trabalho individual de estudo diário; (17) trabalho coletivo em grupos; (18) ensino limitado à manhã; (19) limitação de carga horária de estudo por dia; (20) por mês e por trimestre; [educação social] (21) da auto-educação moral ao sistema de republica escolar; (22) eleição de líderes estudantis; (23) sistema de encargo social; (24) recompensa ao desenvolvimento do espírito de iniciativa/sanção positiva; (25) punição em relação direta com as faltas cometidas/sanção negativa; [educação artística e moral] (26) auto-emulação; (27) realização da escola por meio da beleza/estética; (28) música e canto coletivo; (29) educação da consciência moral por meio de narrativas e leituras; (30) educação como razão prática para a reflexão pessoal (FOULQUIÉ, 1952, p. 87; GUTIERREZ, 2011).

A adesão mínima de 15 princípios dentre os 30 estabelecidos, conforme Rudé<sup>52</sup> (*apud* ARAUJO, 2002, p.34) “(...) demonstra que a Escola Nova não pretendia criar um sistema fechado de métodos ou procedimentos educativos, mas um novo espírito, inspirado do respeito à individualidade infantil, entre outros”.

Não menos importante é, ainda, considerar as dimensões que assumiram os movimentos escolanovistas na perspectiva internacional e nacional, bem como os movimentos de transmissão das ideias dos centros (autonomia) e a periferia (reprodução e produção com

---

realidade das práticas educacionais e pedagógicas nas escolas. Assim, como Daniel Denis aponta justamente, responder em questões perguntadas pela história da educação nova torna indispensável uma pesquisa internacional, que teria para objetivo em estabelecer a genealogia comparada das várias linhas filosóficas do cada país estudado e para realizar, seguindo as bases metodológicas concertadas, o que ele chama de ‘balanço cruzado das interações entre as forças sociais que as apoiam’” (GUTIERREZ, 2011).

<sup>52</sup> A esse respeito consultar obra de Adolf Rudé – *La escuela nueva y sus procedimientos didacticos*; publicada em Barcelona, pela Labor, sem data, páginas 18-19.

base nos centros) da escola nova. Nesse sentido, Hofstetter e Scheneuwly (2009) apontam para uma análise topológica do conhecimento em circulação nesse período, de forma que as ideias e experiências construídas em alguns países, como Alemanha, Bélgica e França tornaram-se referências e ultrapassaram as fronteiras nacionais, como o trecho abaixo permite compreender:

A more analytical topography, this time looking at the way in which knowledge circulated in time and space, as other have done, the international scale of the movement. The countries under the microscope are numerous: Germany, Belgium, Brazil, Spain, France, Greece, Italy, Norway, Switzerland, the Soviet Union, and the USA. Some contributions set out from the start to examine the subject in a context that extends beyond national borders, because of the very fact that the phenomenon studied had an intrinsically international dimension. Others describes the way in which knowledge (concepts, theories, doctrines, methods) was transformed as it circulated, being reinterpreted according to the contexts and needs that prevailed at its inception (HOFSTETTER; SCHENEUWLY, 2009, p.457)<sup>53</sup>.

A atenção para o trecho dos autores acima citados serve para nos auxiliar a refletir que a interpretação do movimento das escolas novas ainda apresenta muitas lacunas, e que algumas periodizações sobre este movimento servem de base para estudo, mas não podem (e nem devem) ser vistas como estanques. O movimento histórico é dinâmico e denso.

### **3.1.1 O movimento escolanovista brasileiro: apropriações e adaptações ao cenário nacional**

O movimento escolanovista brasileiro apropriava-se das ideias em circulação sobre a escola nova e adaptava-as ao contexto nacional, seguindo interpretações e usos distintos, conforme apontados por Valdemarin (2010, p.110):

Admitindo-se que grande parte de suas proposições ainda informa o ideário pedagógico brasileiro, pode-se trabalhar com a hipótese de um ciclo de longa permanência cujos primeiros movimentos ocorreram num curto espaço de tempo, foram compostos de inúmeras ações estratégicas e simultâneas e que incluíam reformas educacionais em todos os níveis, debates polêmicos, produções editoriais e jornalísticas, individuais ou coletivas, e ocupação de posições políticas; suas

---

<sup>53</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Uma topografia mais analítica, desta vez olhando para a maneira pela qual o conhecimento circulava no tempo e no espaço, como outros têm feito, a escala internacional do movimento. Os países sob escrutínio são numerosos: Alemanha, Bélgica, Brasil, Espanha, França, Grécia, Itália, Noruega, Suíça, a União Soviética e os EUA. Algumas contribuições foram estabelecidas desde o início para examinar o assunto em um contexto que se estende para além das fronteiras nacionais, devido ao fato de que o fenômeno estudado tinha uma dimensão intrinsecamente internacional. Outros descrevem o modo como o conhecimento (conceitos, teorias, doutrinas, métodos) se transformou conforme circulava, sendo reinterpretado de acordo com os contextos e necessidades que prevaleceram em sua origem”.

principais lideranças alternaram-se em cidades e posições-chave no comando da administração educacional e associações. A simultaneidade das ações e da ocupação dos espaços públicos aglutinou forças e resultados numa direção comum, mesmo que cada uma delas seja portadora de especificidades.

Ainda de acordo com Valdemarin (2010), as apropriações e as recombinações demonstram a efervescência das ideias em circulação, mas que nem por isso, chegaram a determinar as práticas. As divulgações do ideário escolanovista, alternando as bases teóricas e as prescrições metodológicas, tinham como objetivo a mudança da mentalidade do professorado brasileiro, uma vez que “Sendo a mudança de mentalidade um processo longo, a apropriação das novas concepções se deu, a principio, pela propagação da nova concepção, num processo de apropriação conceitual e recombinação” (VALDEMARIN, 2010, p.127). Entretanto, a apropriação e a recombinação não garantiram a sua aplicação na prática pedagógica de forma determinista, mas, antes, introduziram novos usos e formas a uma prática já em exercício. É nesse sentido que

O processo de renovação pedagógica desenvolveu-se segundo a lógica que o conhecimento teórico conceitual deve preceder as experiências práticas, para o qual concorreram diferentes estratégias que se serviram do livro como suporte e dos cursos de formação de professores como nível prioritário de intervenção (VALDEMARIN, 2010, p.201).

Ainda nesse âmbito, Hofstetter e Schneuwly (2009) consideram que a tradução e a dinâmica da atividade editorial permitiram um processo de reforçar as ideias do centro e refletiu em modos de interpretação e apropriação distintos dos conceitos e ideias divulgados. Assim, para estas autoras, há três núcleos de produção das ideias e conceitos a partir de experiências em suas salas de aula: a tradução e a adaptação destes conceitos para a mentalidade nacional e a interpretação do trabalho desenvolvido pelos intelectuais estrangeiros.

A periodização das fases das Escolas Novas no Brasil não apresenta um consenso, mas os principais autores por nós utilizados permitem compreender dois momentos distintos. A visão clássica de Jorge Nagle permite compreender esses momentos por meio dos conceitos de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”<sup>54</sup>, no qual o primeiro pode ser compreendido por meio das ideias modernizadoras e que impulsionaram o acesso à escola/educação e o segundo como um processo de remodelação do novo em oposição ao

---

<sup>54</sup> A terminologia “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” pode ser melhor compreendida em sua complexidade nas obras de Jorge Nagle (1974) e Carvalho (1998).

velho, visto a partir da denominação depreciativa de “tradicional”. Para Carvalho (1998, p. 32):

O “entusiasmo pela educação” caracterizar-se-ia pela importância atribuída à educação, constituída como o maior dos problemas nacionais, problema de cuja solução adviria o equacionamento de todos os outros. O “otimismo pedagógico” manteria, do “entusiasmo”, a crença no poder da educação, mas não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da “nova” pedagogia na formação do homem novo. A expressão “profissionais de educação” designa a emergência do “técnico”, no movimento designado como “otimismo pedagógico”, indicando a crescente dissociação que se produz no movimento entre problemas sociais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos.

Esses momentos podem ainda ser considerados pormenorizadamente como:

- (a) Fase Preparatória (1879 a 1920);
- (b) Fase de Difusão e Realização da Escola Nova (a partir de 1920).

De acordo com Nagle (1974), na fase preparatória houve a necessidade de compreender os **paradigmas da escola nova**, a influência isolada de algumas teorias e as suas aplicações sistematizadas e difundidas em conformidade com as condições políticas (legislação) e intelectuais. Essa fase é representada, por um lado, pela ideia de coexistência entre a matriz tradicional e, por outro lado, pela a matriz renovada – ideia esta compartilhada também por Dermeval Saviani (2007).

Segundo Nagle (1974), esse período tem sido estudado por diversos autores brasileiros no processo de definição do movimento reformista, de cunho republicano, no qual era necessário modernizar o Brasil, em que se considerou a educação como o “remédio” para curar o Brasil do seu mal: o analfabetismo em massa. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2007) compreende esse período como o desenvolvimento das pedagogias leigas, vinculadas ao período de 1827 a 1932, no qual a instrução pública nacional ganha centralidade nas políticas públicas, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, a adoção de métodos como o ensino mútuo e o ensino intuitivo.

De acordo com Carvalho (2000), as décadas de 1920 e de 1930 estavam amparadas por um campo normativo da pedagogia, por meio da difusão do repertório dos saberes autorizado e proposto como essencial para a educação, tendo resultado em uma disputa entre os “modernos”: os modernos do modelo paulista de educação e expoentes da educação republicana e os modernos vinculados à escola nova. Para a autora, é neste período que Lourenço Filho e Fernando de Azevedo tornam-se os porta-vozes do movimento renovador de educação em âmbito nacional e internacional, que tornou-se hegemônico, e atribuem à velha

pedagogia e às pedagogias concorrentes – como a educação paulista – o pejorativo adjetivo de tradicional, o qual era necessário ser superado. Em outros termos:

No entrecruzamento das posições que reivindicavam o estatuto de pedagogia *moderna e nova*, porque *ativa*, a questão ganhava um contorno peculiar: diante das novas ideias pedagógicas que se difundiam no país, provando debates e gerando iniciativas de reforma escolar em outros Estados, que lugar atribuir à velha escola paulista que tantos anos de glória havia conhecido, impondo-se no país como modelo de modernidade pedagógica? É dessa disputa que a chamada *pedagogia da escola nova* emerge vencedora, que reivindicando para si o monopólio do *novo* e do *moderno* e produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos concorrentes como *pedagogia tradicional*. (CARVALHO, 2000, p. 114-115)

Podemos observar que a preocupação neste momento está vinculada mais fortemente ao movimento europeu das escolas novas e a introdução dos princípios do liberalismo, na indicação dos métodos escolanovistas, na criação dos laboratórios de psicologia e, principalmente, na formação do homem republicano.

Por sua vez, a fase de difusão e concretização da escola nova é representada a partir de Nagle (1974) pela difusão do ideário político-pedagógico do escolanovismo, as reformas e a remodelação da Instrução Pública em diferentes estados nacionais, a reformulação do currículo, a substituição das discussões da didática (conhecimento) por metodologia (métodos e técnicas), a disputa entre “tradicional” e “escola nova”, estrutura doutrinária do currículo e adoção de ressignificação conceitual do papel da criança, do professor e do processo de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, pode-se observar que, a partir da década de 1920, torna-se mais acirrada a disputa político-ideológica no processo de remodelação da estrutura do país e da transformação da mentalidade dos intelectuais e dos professores por meio da renovação dos currículos escolares e a aplicação de técnicas escolanovistas. É também a partir desta década que surgiram importantes instituições nacionais, como a Associação Brasileira de Educadores (ABE)<sup>55</sup>, cujos objetivos eram investigar a extensão dos problemas nacionais de modernização da sociedade brasileira e do progresso econômico, congregando autoridades e entusiastas ligados ao movimento das Escolas Novas.

Todavia, é importante ressaltar que o movimento das Escolas Novas no Brasil também se apresentou de forma ambivalente, heterogênea em suas práticas educativas renovadoras, ainda que a centralidade do Manifesto e a ação dos seus principais protagonistas – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – tenham capitaneado o “espírito do

---

<sup>55</sup> A esse respeito consultar Maria Marta Chagas de Carvalho, em **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da ABE (1924-1931).

movimento” no Brasil. É nesse sentido que o movimento atual da historiografia em história da educação e das ideias pedagógicas tem procurado estudar os “autores anônimos”, desconhecidos ainda do grande público, a fim de desvendar as tensões presentes no movimento. Esse movimento, porém, como já salientamos, está longe de negar a importância destes protagonistas e do principal documento nacional deste movimento; entretanto, torna-se essencial conhecer e compreender os protagonistas silenciados pela historiografia. Esse movimento permitirá, ao mesmo tempo, a desmistificação dos protagonistas e melhor compreender as redes interpretativas e intenções políticas destes protagonistas na construção, na difusão e na consolidação do ideário escolanovista brasileiro.

Nessa perspectiva, Saviani (2007) assevera que, a partir da década de 1930, ocorre a publicação da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, que permitiu um estudo sistemático do ideário escolanovista segundo o qual o tripé da biologia, da psicologia e da sociologia promovia a renovação e, na sequência, a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, no qual Fernando de Azevedo destaca-se como o líder do Manifesto, exortando ações de renovação por meio do aparelho do Estado.

O documento citado pode ser compreendido como princípios político-estruturais do movimento escolanovista brasileiro, uma vez que a implementação dos princípios estabelecidos para a renovação da educação foi uma ação política, encabeçada pelos seus protagonistas ligados ao poder/governo do período vigente e, estas relações de poder, por sua vez, revelaram os (des)caminhos da consolidação destas ideias. Inicialmente, porém, trazemos um breve comentário sobre o documento escrito em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, com adesão de importantes figuras políticas da época: Afrânio Peixoto, A. Sampaio Dória, Anísio S. Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A.F. Almeida Junior, J.P. Fontanelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil se reportam ao governo brasileiro e à sociedade civil conclamando-os a reconstruir a educação nacional, considerando intervenções na estrutura e no sistema da educação brasileira por meio de uma política educacional de caráter unitário/nacional. De acordo com o Manifesto, as inúmeras reformas promovidas pelo movimento renovador desde os anos 1920 dentro do “entusiasmo” que as ideias eram transmitidas e as associações eram criadas ainda não haviam conseguido

superar a velha estrutura da sociedade “tradicional” e a ausência de um sistema orgânico e dinâmico entre os níveis de educação. Desse modo, a “vanguarda” do movimento lançava por meio do documento público as orientações e diretrizes de um plano integral para promover a reforma social e educacional:

A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação (...) **nosso programa concretiza uma nova política educacional**, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação (MANIFESTO, 2006, p.190 – grifos nossos)

A nova política educacional estaria pautada, de acordo com o Manifesto, na nova ciência em desenvolvimento no período, em especial, a biologia e a psicologia, pelas quais a nova educação se distinguia da velha escolha. Desse modo, a própria política educacional referenda a importância da biologia e da psicologia como ciências de promoção e de renovação, como o trecho a seguir permite vislumbrar:

Mas, ao mesmo tempo que os **progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas**, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento serapado, mas uma “instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (MANIFESTO, 2006, p.201)

Considerando estes fatores, os pioneiros da escola nova definiam que a política educacional deveria centrar-se em uma cultura técnica e científica, capaz de garantir a organicidade entre os níveis educacionais, promover uma educação funcional e respeitar a personalidade infantil (MANIFESTO, 2006).

Dentro desta perspectiva, a nova função social da educação/escola deveria ser organizada a fim de estabelecer o **valor imutável da educação** para promover a educação integral do homem biológico antes de garantir a educação por meio da distinção de classe. Para isso, os **princípios científicos** seriam fundamentais, especialmente, na ocupação da **formação dos professores**:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO, 2006, p.200)

Assim, estabelecem-se diretrizes para “a” reforma proposta pela “nova política educacional” sugerida pelos pioneiros. Entre elas, asseverou-se o papel do Estado com a educação pública, laica, gratuita, obrigatória a partir da coeducação e da ideia de escola única; bem como a ênfase na descentralização.

Dentro desta perspectiva, Freitas (2000) assevera que o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova se tornou um marco para confrontar o discurso republicano no campo da educação e a sua ineficiência até a década de 1920, especialmente frente às diferenças regionais e as tentativas de solução pelo movimento sanitarista que operou nas primeiras décadas da república. Em outras palavras,

Na fala dos educadores, cada vez mais, o reconhecimento de que a República não havia cumprido sua promessa educacional significava dizer que boa parte da nação não fora ainda tirada do passado e projetada para o futuro. Perdidos em tempos distintos, os brasileiros precisariam ser conhecidos, a realidade precisaria ser enfrentada e, acima de tudo, seria necessário impedir que as configurações regionais continuassem a inviabilizar a nova configuração nacional que se buscava. Um ícone desse momento foi o manifesto *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, de 1932, quase que uma síntese do pensamento social brasileiro nas primeiras décadas da República (FREITAS, 2000, p.42-43)

É nesse sentido que o estudo do movimento das escolas novas ainda se faz necessário para compreender as aproximações e os distanciamentos entre as experiências educativas e práticas pedagógicas realizadas nesse período, bem como a análise do processo de apropriação de ideias estrangeiras e a sua implementação que resultou em experiências heterogêneas. Para tal, Baldan e Arce (2009, p.8) advertem:

É importante frisar que a natureza distinta das fontes utilizadas nesta investigação, isto é, os princípios filosóficos que são gerais do movimento, os princípios metodológicos como exemplos de um dos protagonistas da escola nova brasileira e os princípios políticos-estruturais do manifesto, não inviabiliza a análise. Pois se sedimentam sobre o mesmo conjunto de ideias pedagógicas incorporadas no ocidente capitalista em busca da formação do homem centrado no individualismo, no caráter pragmático e utilitário do ensino, bem como a conformação biológica da criança para o processo educativo.

O movimento de institucionalização da pedagogia e da ênfase das contribuições de outras ciências como forma de garantir a cientificidade daquela pode ser visualizado na seguinte passagem de Boto (2003, p.379-380):

Tratava-se aqui de firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e tradições; aquela que tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar a sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo de saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras.

Sobre a heterogeneidade das interpretações sobre o movimento da escola nova, destacamos a compreensão de Fernando de Azevedo, a partir das suas obras individuais e do seu trabalho de editor.

### **3.1.2 As interpretações da renovação pedagógica na perspectiva de Fernando de Azevedo**

Para Fernando de Azevedo (1963), em *A cultura brasileira*, as transformações políticas, econômicas, culturais e educacionais permaneciam intactas na mentalidade nacional, na passagem dos regimes políticos: colônia, império e república. As inovações oriundas com a república e o advento do pensamento positivista, apesar de transformações importantes, não resolveram os problemas centrais da cultura e da mentalidade. Nesse sentido,

Esses fatos demonstram à evidência que, na fase inicial do ciclo republicano, nada se empreendeu para mudar a mentalidade da elite dominante, por meio de grandes escolas prepostas não somente a formar especialistas altamente qualificados para nos diversos ramos de saber humano como também a promover os programas de ciências pela pesquisa desinteressada. Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias as novas instituições democráticas. Nem o sistema de ensino superior que mantém o caráter quase exclusivamente profissional, se enriqueceu de instituições de alta cultura, como seriam as faculdades de filosofia e de letras e a de ciências, e, que se unem a pesquisa à função do ensino, nem se iniciou pela base a penetração do espírito científico mediante a reorganização, sobre novo fundamento e com uma orientação nova, o ensino secundário em que se assenta normalmente a superestrutura do ensino superior, aplicada ou não, profissional ou desinteressado (AZEVEDO, 1963, p.626)

Assim, as renovações introduzidas no ensino deviam-se, na visão de Azevedo (1963), às escolas protestantes, com a influência americana. Essas iniciativas reduziam-se às escolas

por eles administradas e com pouca relevância na transformação da mentalidade das elites ou mesmo como política unitária. Em outros termos:

A penetração das escolas protestantes, que se constituíram no principal foco de irradiação das ideias americanas, iniciando-se lentamente no último quartel do século XIX, continuava a se desenvolver com mais intensidade na República, sem que esses elementos adventícios tivessem, porém, tempo suficiente para se incorporarem na cultura nacional ou exercerem sobre ela uma influência no sentido de orientá-la para uma nova direção (AZEVEDO, 1963, p.621)

No bojo dessas renovações, destaca-se a organização do Pedagogium, iniciativa de Benjamim Constant; como, também, pelos centros de pesquisa aplicada, como o Instituto de Manguinhos, no qual Oswaldo Cruz trabalhava, foram capazes de incorporar o espírito científico ou orientar como unidade a reorganização do ensino brasileiro. Na visão de Azevedo (1963), as inovações introduzidas por iniciativas isoladas e particulares não promoviam uma política nacional para a educação e nem podiam, dentro de tal configuração, levantar um projeto nacional. Para Azevedo (1963, p.628-629): “É que, na República, as sucessivas remodelações do ensino secundário, - regime de ensaios arbitrários e parciais, oscilavam quase todos, sem largueza de concepção e de vistas e presas ainda às questões mais elementares de organização”.

Segundo Azevedo (1963), foi a partir de 1918, com as iniciativas da Inglaterra, que se iniciaram as reformas educacionais e que ampliaram para todos os demais países, inclusive para o Brasil, o projeto de renovação: “Foi nesse ambiente de agitação de ideias, de transformação econômica e de expansão dos centros urbanos, que se iniciou no planalto e no litoral, para se propagar pelas principais cidades do país, o movimento reformador da cultura e da educação” (AZEVEDO, 1963, p.645). A renovação escolar vivida na década de 1920, com inúmeras reformas, das quais Azevedo (1963) destaca as reformas de Sampaio Dória, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, entre outros, apesar de importantes, não impediram de resolver o problema administrativo ou ultrapassar os problemas mais elementares da reforma pedagógica. Talvez, na visão de Azevedo (1963), isso tenha acontecido por concentrarem-se apenas em um nível de ensino: o ensino primário. A crítica aos limites das reformas da década de 1920 pode ser visualizada na seguinte passagem de Azevedo (1963, p.645):

(...) já se orientavam por uma ação, variável no grau de intensidade, como no conteúdo e nos objetivos, para a renovação, semeando novas ideias e técnicas pedagógicas, promovendo realizações e organizando planos de reforma, parciais ou globais, mas todas limitadas ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais.

A crítica mais dura de Azevedo (1963) se devia, principalmente, ao fato destas reformas não pensarem uma política educacional envolvendo o conjunto de níveis de ensino, por um lado e, por outro, à ausência de um plano uniforme de reformas que contemplasse todas as regiões: “Aliás, não traduziam essas reformas uma política organica traçada pelas elites governantes, mas antes as tendências pessoais de educadores determinados, que agiam por sua própria conta, orientando, no sentido das ideias novas, as suas iniciativas(...)” (AZEVEDO, 1963, p.646).

Na visão de Fernando Azevedo (1963), faltava ao Brasil um projeto nacional de educação e a discussão orgânica das novas ideias entre os principais intelectuais e agentes políticos. Nesse sentido, para Azevedo (1963), a criação da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em 1924; bem como as Conferências de Educação organizadas por ela permitiram a circulação, o debate e a organização de um plano nacional para a educação:

Essa sociedade de educação, - a primeira que se instituiu no Brasil, com caráter nacional, foi sem dúvida, um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e a solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicações à imprensa, em cursos de férias e em congressos que promoveu nas capitais dos Estados (AZEVEDO, 1963, p.647)

Seria no interior da ABE que os *pioneiros da Educação Nova* se encontrariam e elaborariam, sob a redação de Fernando de Azevedo, o *Manifesto de 1932*, como exigência de uma política nacional de educação, envolvendo todos os níveis de ensino. Essa reunião de intelectuais-pioneiros teria, ainda, se fundamentado por meio do Inquérito de 1926 e, em especial, pela Reforma do Distrito Federal (1927-1930), que permitiram um diagnóstico e um plano piloto para a reconstrução educacional no país, servindo-se das ideias novas para remodelar o ensino, resultado de uma nova finalidade pedagógica e social para a educação e para a escola.

Na visão de Azevedo (1956), teria sido a Reforma do Distrito Federal (1927 a 1930), por ele planejada e executada, que mais teria vinculado o projeto nacional de educação com a perspectiva do movimento da escola nova. Isso porque a sociedade moderna exigia uma nova função social à escola e esta estaria respaldada nas ideias novas:

A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às idéas de igualdade, de solidariedade social e de cooperação que constituem os fundamentos do regimen democrático, e por outro

lado ás ideias de pesquisa racional, trabalho creador e progresso científico, que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tyrania das castas e da servidão dos preconceitos.

(...)

A reforma da educação, com que se instituiu a escola para todos (escola única), organizada á maneira de uma comunidade e baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, implantou no Brasil escolas novas para uma nova civilização (ÁZEVEDO, 1956, p.21)

É, ainda, na obra *Novos Caminhos e novos fins* que Azevedo (1956) assevera a confluência das ideias da escola nova com a sua reforma a partir dos novos ideais que se pensavam a educação e o papel da escola para as sociedades modernas: “É o ideal da escola nova, que, segundo a moderna concepção social, se pode encarar pelos seus três aspectos: 1) escola única; 2) escola do trabalho; 3) escola comunidade” (AZEVEDO, 1956, p.43). A escola única, portanto, vislumbrava uma educação popular, para as massas, superando o dualismo; a escola do trabalho voltaria a sua visão para o ensino técnico profissional e a sua introdução desde o ensino primário por meio do desenho técnico e dos trabalhos manuais, bem como com a criação do Instituto de Psicotecnia e Orientação Vocacional no ensino secundário; ademais, a escola comunidade vinculava a necessidade de aproximar a escola da família, da realidade concreta que circulava a escola, facilitando os princípios educativos e promovendo uma educação social, sanitária e higiênica.

O programa escolar almejado na Reforma do Distrito Federal, na visão de Azevedo (1956), teria fortalecido os fins educativos da escola com os princípios da escola nova:

A adopção dos princípios básicos da escola nova, que tem em vista finalidade pedagógica e social, implica na rejeição dos “meios” não conducentes aos novos fins propostos, e, por consequência, na revisão dos métodos pedagógicos. O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um principio essencial. O professor começará a ensinar o alumno a “observar”, pondo-o em contacto constante com as cousas e os factos, despertando-lhes o sentido e desenvolvendo-lhes a capacidade de observação. As excursões escolares (a fabricas, a officinas, aos jardins botânicos, á lavoura, etc.), os museus e o cinema educativo, constituem outros tantos meios de abrir á actividade inquieta do alummno novos campos de observação. Aprender a ver, a observar, é a arte de mais difficil aprendizagem e condição essencial a actividades intelligentemente orientadas (AZEVEDO, 1956, p. 48).

Assim como os programas de ensino teriam se fortalecido com a visão da escola ativa e dos centros de interesse em sua reforma: “A escola activa, isto é, a escola em que a actividade é aproveitada como instrumento de ensino e educação, não tolera programmas... A escola nova pode e deve, no entanto, ter um “plano de estudos” (AZEVEDO, 1956, p. 50), de modo que, “Em cada momento, dentro desse programa, de linhas geraes, toda a noção fundamental que despertou e captivou a attneção do alumno pode ser toamda como um

‘centro de interesse’, um ponto de partido, para a ‘associação’ e, depois, para a systematização dos conhecimentos” (AZEVEDO, 1956, p.51).

A renovação, portanto, no sentido empregado pela(s) reforma(s) de Fernando de Azevedo, deveria, ser radical e revolucionária, como forma de superar os obstáculos entre a “tradição” e a “modernidade” e vencer as forças conservadoras. Para Azevedo (1958), na introdução do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ele expõe a urgência da transformação sociocultural e educacional para preparar o homem para as novas exigências da sociedade e a consciência educacional para enfrentar um sistema tradicional e fazer uso adequado das teorias da renovação em educação:

Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranquilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (AZEVEDO, 1958, p.50)

A transformação de nosso regime educacional, de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito actual e vivo que lhe está imanente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizando pela integração da escola na sociedade (socialização da escola), a integração, no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais isolado entre um grupo familiar que se atrofia e de desagrega e uma sociedade tornada imensa (AZEVEDO, 1958, p.53)

Assim, Fernando de Azevedo alinhou o ideal da escola nova à sua reforma no distrito federal – e as demais por ele empregada -; de tal forma, atuou como agente político no movimento de renovação educacional por meio do movimento dos pioneiros da Escola Nova num projeto nacional de educação, como propunha o *Manifesto de 1932*, e como agente intelectual por meio dos seus escritos e como editor de Coleção que tinha objetivo de transformar a mentalidade e a cultura brasileira no espírito científico. Além disso, o seu papel político como reformador da Instrução Pública no Rio de Janeiro e em São Paulo, bem como de formulador de outros projetos educacionais que tornam-se centrais para podermos observar como as ciências deste período influenciaram o pensamento e como elas aparecem nos títulos das obras selecionadas por Fernando de Azevedo representam uma nova visão para a concepção de escola, de professor e de criança.

É importante, ainda, destacar que encontramos diferentes matizes científicos da biologia e da psicologia em meio aos títulos selecionados para a nossa análise e estes refletem

a heterogeneidade do pensamento renovador. Se por um lado encontramos um projeto comum e problemas comuns comungados pelos intelectuais desse período, por outro as formações e transposições culturais dessas ideias e interpretação desses matizes científicos acabam por revelar que “Foi antes um conjunto de heterogeneidades, incompatibilidades e pluralidade constitutivas das diferentes identidades sociais formadoras de uma determinada comunidade política que as formações culturais estiveram na alça de mira das reformas da instrução pública” (PAULILO, 2003b, P.61).

Como editor, Fernando de Azevedo tinha como tarefa tornar essas ideias homogêneas dentro do projeto político e da estratégia comercial da Série Atualidades Pedagógicas. Sobre as contribuições científicas à pedagogia passamos a discutir na sequência.

### 3.2 – O PAPEL DA PSICOLOGIA E DA BIOLOGIA NO DISCURSO ESCOLANOVISTA

O moderno inventado foi reforçado, por sua vez, com a invenção do “tradicional” que deveria ser substituído/superado pelo movimento renovador. O desenvolvimento de novas ciências ou avanços no interior do campo científico garantiu a renovação do discurso pedagógico.

O reforço do aspecto negativo do “antigo” foi corroborado com o desenvolvimento da biologia e da psicologia que ocorria *pari passu* no mundo científico, sobrepondo-se com o discurso do biopoder ou da biociência de que nos fala Dussel e Caruso (2003). Para estes autores, a obstinação das ciências biológicas/médicas e psicológicas utilizadas como processo de observação, normatização/regulação e classificação, cujas técnicas deveriam ser apropriadas e utilizadas para o processo de transformação da sociedade e da educação foram muito mais intensas do que o discurso de modernização política baseado na adequação da educação as exigências sociais e econômicas do período. Em outros termos

Para o “escolanovismo”, não bastava instruir o indivíduo em suas funções intelectuais, mas procurar que o indivíduo fosse criativo, autônomo e livre, que sentisse de maneiras determinadas, que controlasse seus impulsos e fosse cooperativo e generoso. (...) Além disso, ao sustentar-se em uma linguagem biológica e psicológica, a regulação buscava um nível de inquestionabilidade e imobilidade maior do que se estivesse baseada em uma decisão política, como as necessidades da república ou da indústria, uma vez que a arbitrariedade destas últimas surgia de forma mais imediata (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 170).

As novas descobertas científicas no campo da psicologia e da biologia permitiram compreender os novos protagonistas do século, ou seja, “a mulher, a criança e os trabalhadores” na relação entre “educação e sociedade”. Essas ciências permitiram um novo olhar sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre os métodos a serem aplicados e, assim, promoveram uma educação adequada à nova sociedade. É nesse sentido que Manacorda (2004, p.305-306) atribui:

Portanto, o conhecimento da psicologia infantil e da psicologia das idades evolutivas, tanto da criança individual como da infância e da adolescência em geral, como idade que tem si suas leis e sua razão de ser, são temas essenciais da pedagogia das escolas novas.

(...)

Desde quando surgiu, com Wundt, a moderna psicologia experimental, com todas as sucessivas ramificações e especializações, que é impossível ocupar-se da pedagogia ignorando a psicologia (e mais tarde a psicanálise), se bem que as experiências pedagógicas de laboratório e as experiências pedagógicas das escolas novas não procederão *pari passu*.

Na perspectiva de Hofstetter e Schneuwly (2009, p. 454-455), as ciências foram promotoras no modo de compreender a criança e nas adequações necessárias para uma transformação no ensino e nos cursos de formação de professores, como a seguinte passagem evidencia:

Education was intimately linked to the emerging social sciences, especially paedology, child study, educational science and child psychology. Its supporters referred to them continually to promote a better knowledge of the child and the laws of child development, both moral and cognitive, to detect the child’s physical and psychological aptitudes and needs and adjust the educational practices, textbook content, teacher profiles and training courses accordingly<sup>56</sup>.

É importante frisar que a biologia teve um papel importante no cenário do entresséculo com as descobertas de seu campo científico e dos reflexos em outros campos, especialmente, no campo da psicologia: “(...) as contribuições externas à psicologia vieram da biologia evolucionista de Darwin, da psicologia experimental dos animais de Thorndike (1898), da reflexiologia russa de Secenov e de Pavlov, que, além dos reflexos incondicionados, estudou os reflexos condicionados localizados no córtex cerebral” (MANACORDA, 2004, p. 323).

---

<sup>56</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “A educação estava intimamente ligada às ciências sociais emergentes, especialmente à pedologia, estudo da criança, ciências da educação e psicologia infantil. Os seus fomentadores se referiam a estas ciências continuamente para promover um melhor conhecimento da criança e sobre as leis do desenvolvimento da criança, tanto moral quanto cognitivo, para detectar as aptidões e necessidades físicas e psicológicas da criança e ajustar as práticas de ensino, o conteúdo dos livros didáticos, os perfis dos professores e os cursos de formação adequadamente”.

Marc Depaepe (2012, p. 99) compreende que o conhecimento científico se torna prioritário no campo educacional, vinculando no interior da educação/escolarização os aspectos relacionados a saúde, a higiene e ao cuidado. A própria discussão da genética no campo educacional, a partir do modelo darwinista, acaba repercutindo no conhecimento sobre o desenvolvimento e a esfera da psicologia. Além dos aspectos que repercutiram nos movimentos de eugenia.

É importante ressaltar que a higiene mental no Brasil, de acordo com Monarcha (2009), iniciou-se com a expedição científica de Arthur Neva e Belisario Penna, pelo Instituto Oswaldo Cruz, para a verificação das condições sanitárias e resultou num relatório que foi além dos aspectos climáticos e sociais, mas incluindo as doenças e a correção com a alfabetização (problemas sociais) impediram a modernidade.

No que tange à biologia e a biologia educacional dentro do nosso *corpus* de análise, destacam-se discussões que demonstram a presença e a influência da biologia na mudança do pensamento educacional e, principalmente, nas mudanças de representação da criança, do professor e da escola.

Na investigação de nosso *corpus* de análise, pudemos verificar que, em Arthur Ramos, (1939) observa-se a vertente médico-biopsicológico enfatizada para o acompanhamento da dualidade dos fatores biopsicossociais no comportamento e na relação educacional (desenvolvimento, conformação biológica em educação, nível social e rendimento), e também para a seleção dos tratamentos, especialmente os vinculados à higiene mental (ou Psicologia Social) e instituição do Serviço de Higiene Mental e Ortofrênica. É, ainda, apontado por Ramos (1937) o esforço da articulação entre o médico (psicanalista) e o educador.

Outro aspecto que surge em nossas investigações refere-se à teoria da recapitulação nos estudos da psicologia, bastante explorada nesse período, a qual aparece nas discussões dos autores analisados. É importante notar que essa teoria apresenta uma visão romântica da criança e foi explorada pelo movimento para reformar a educação. Nesse sentido, Depaepe et al (2000, p.158) atribui:

The idea that the child was closer than the adult to nature and possibly to its Creator led late-19<sup>th</sup>-century Romantics like Stanley Hall to label it as ‘more original’ – a notion that was readily co-opted in due course by Reform Pedagogy. To figures like this, the originality and naturalness of the child were transcendental forces – a unity of emotion, thought, body, mind, nature and culture – that adults had lost. Precisely because the child remained so pure, it needed to be protected against malign

influences from outside. Children spoiled or contaminated by society were seen as destructive and antisocial, and hence as a threat to the social<sup>57</sup>.

Em Rabello (1936; 1938; 1943), a biologia é utilizada como forma de compreensão do desenvolvimento (maturação), da hereditariedade (caracteres, em especial raça) e das aptidões (inatas e adquiridas). Assim, torna-se central a teoria da evolução ou teoria da recapitulação que explica(va) o desenvolvimento do homem como uma repetição das fases do desenvolvimento da espécie. Nesse sentido, a hereditariedade tem espaço para o desenvolvimento teórico e permanente nas discussões do período, em especial, a respeito da inferioridade pela transmissão dos caracteres no âmbito do gênero e da raça.

É importante destacar que em Rabello (1936; 1938; 1943) a premissa biológica está no sentido de considerar que o desenvolvimento biológico (caráter germinativo) apresenta a capacidade de potencialidade para um desenvolvimento posterior, por meio das influências do meio e da escola (caráter somático).

A biologia é a disciplina base das discussões de Ricardo (1936a; 1936b) e Almeida Junior (1964), uma vez que explicam o ser vivo, em especial, o homem pelo seu desenvolvimento evolutivo-genético na biologia. A herança/hereditariedade é o foco central da interpretação da transmissão biológica, considerando, ainda, a transmissão a partir dos fatores socioambientais, ao longo do processo evolutivo. Assim, Ricardo (1936a) considera que a evolução biológica (Darwin, Ancestralidade e Mendel) para enfatizar os aspectos da hereditariedade, do crescimento biológico e do desenvolvimento do psiquismo, bem como os casos de desenvolvimento anormal ou afetados pelo meio (idiotia, imbecilidade, débeis, ilusão, amnésia).

Tal interpretação deveria, na visão de Ricardo (1936a), configurar um acompanhamento do casamento entre os indivíduos aptos (código civil e exame pré-nupcial), bem como o acompanhamento da gestação, tanto na saúde da mãe quanto na saúde do feto/bebê, em termos de alimentação, distúrbios e doenças biológicas (genéticas e sociais). A higiene nesse ínterim torna-se central para os cuidados com o recém nascido, a sua

---

<sup>57</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “A ideia de que a criança estava mais próxima da natureza e, possivelmente, do seu Criador do que uma pessoa adulta levou os Românticos do final do século XIX, como Stanley Hall, a rotulá-la como "mais original" - uma noção que foi prontamente cooptada oportunamente pela Pedagogia da Reforma. Para figuras como esta, a originalidade e a naturalidade da criança eram forças transcendentais - uma unidade de emoção, pensamento, corpo, mente, natureza e cultura - que os adultos tinham perdido. Era precisamente porque a criança permanecia tão pura que ela precisava ser protegida contra as influências malignas de fora. Crianças prejudicadas ou contaminadas pela sociedade eram vistas como destrutivas e antissociais, e, portanto, como uma ameaça para o social”.

alimentação e as doenças, as condições de moradia e saúde. Na visão de Ricardo (1936a), o homem sofre influências sanitárias do solo, do ar, da água e da luz. Em outras palavras

Notável é o papel das habitações na conversação da saúde individual. As reservas orgânicas são imediatamente beneficiadas pelas boas condições sanitárias do meio onde passamos as horas de descanso, reclamadas pelo trabalho diuturno. O revez também é verdadeiro: a insalubridade das casas desalenta o organismo e damnifica a saúde, facilitando a eclosão de doenças infecciosas. (RICARDO, 1936a, p.214)

Esse cuidado, não por acaso, resultaria na contribuição da biologia à educação além da importância dada à eugenia e à eutecnia.

Em Ricardo (1936b) também podemos observar a presença da biologia aplicada à educação por meio da verificação das condições sanitárias adequadas ao prédio escolar e da sala de aula, a tenção morfológica e funcional da escola e da criança, ou seja, a relação com a fisiologia infantil e a alimentação, os distúrbios provados pelo ambiente da escola.

Assim a biologia escolar torna-se um campo científico atrelado a educação, na qual Almeida Junior (1964) apresenta suas origens e definições, bem como traz o conhecimento biológico ao professor quanto ao desenvolvimento/crescimento do indivíduo, baseado nas leis da biogenética (evolução, genética e herança), da higiene (saúde e doenças biológicas e socioambientais) e da educação (caracteres adquiridos, atividades funcionais e musculares, sistema nervoso, reflexo, cérebro e aprendizagem).

Os aspectos relativos à eugenia, ou seja, a relação entre herança e meio, problemas e programas, problemas disgênicos; bem como a eutecnia, caracterizada pela higiene e educação higiênica, como parte da profilaxia social, são delineadas pormenorizadamente por Almeida Junior (1964) em sua obra.

A obra organizada por Mello Teixeira et al (1937) também traz uma comparação explícita entre o que os autores chamam de biologia tradicional – como pressuposto filosófico/naturalista – e a teoria clássica – baseada em Darwin -; frente à chamada biologia moderna, de base genética e centrada no estudo da herança (Weismann, Mendel e Galton). A hereditariedade para Mello Teixeira et al. (1937) é descrita em diversos capítulos compreendendo o conceito central, no quadro de hereditariedade de base evolucionista, de transmissão de caracteres e os tipos de herança (normal, mórbida, doença familiar, *sex-linked*, nervosa). A discussão da hereditariedade seria central, especialmente nas discussões de raça e de doença (patológica e social) a ponto de promover três formas de intervenção:

- **Medicina profilática/social:** apresenta-se como um limiar entre eugenia, teoria da degenerescência e higiene mental, com base biosociológica, que considera as relações

entre as influências familiares (herança), formação do psiquismo infantil e as doenças sociais (ambientais);

- **Eugenia:** definida a partir de Francis Galton, correspondente ao genético e com a preocupação sócio-medica (seleção dos aptos);
- **Eutecnia:** considerada a eugenia aplicada ao campo educacional, ou seja, correspondente ao fenótipo e atuando por via do processo educativo, da puericultura e da higiene.

É enfatizada nesta obra a necessidade de intervenção do Estado nesses casos e, também, um cuidado especial com a alimentação.

Considerando a discussão dos autores estrangeiros presentes em nosso corpus de análise, os autores franceses presentes na coleção (PIERON, 1935; WALLON, 1935; GUILLAME, 1939) concentram-se as discussões do campo da biologia ligados as reações, percepções e instintos na base da hereditariedade (fatores inatos) e do comportamento (fatores adquiridos por influência do meio e da educação), além do tangenciamento entre sexo, raça, classe social e desenvolvimento mental. Pierón (1935) enfatiza a herança comportamental (instintos e tendências) e os estímulos (internos e externos) nas reações afetivas (aspectos biológicos/fisiológicos do sistema nervoso). O instinto para o autor reflete a formação inata e adquirida, no qual a educação é necessária (educação estética, imitação, adestramento, experiência). Já em Guillaume (1939) enfatiza-se a mesma relação entre o biológico inato e o meio: enquanto o biológico, o inato, são considerados a partir da relação entre hereditariedade e causalidade, dentro dos aspectos de maturação orgânica, fisiológica e psicológica e com o associativismo das ideias, o meio e, em especial, a educação/escola, seriam fundamentais pelos processos essenciais de imitação, de repetição e de punição.

A história da ciência e a história da educação demonstram a relevância da biologia nesse cenário por nós apresentada até aqui, assim como a psicologia também ganhou destaque nas discussões presentes em nosso *corpus* de análise.

De acordo com Foulquié (1952), o movimento das escolas apresentou, especialmente, a partir dos autores que demarcam o mito fundador da escola nova, um processo de “psicologização da educação”. Esse processo deve-se à investida dos autores no discurso da necessidade do conhecimento das fases de desenvolvimento da criança para melhor adaptá-la e promoção de métodos adequados; essa lógica, na visão do autor, marcou uma linha tênue frente à uma mecanização do ensino no qual importava mais a escolha do método do que o

ensino propriamente dito, refletindo diretamente no comportamento do indivíduo. Em outros termos:

[...] o pedagogo não precisa senão prever, para as diversas idades, exercícios determinados, exatamente adaptados a seu nível mental e metódicamente ordenados: cumpre partir dos elementos, passar depois a objetos mais complexos, tendo bastante cuidado em ligar os conhecimentos novos ao que foi anteriormente adquirido, de sorte que o conjunto do ensino constitua um todo orgânico (FOULQUIÉ, 1952, p. 12)

E também

[...] o método deve ser adaptado ao temperamento de cada um, a suas disposições atuais e às circunstâncias do momento. [...] Por outro lado, a maneira de aplicar o método importa frequentemente mais do que o próprio método [...] (FOULQUIÉ, 1952, p. 13)

As bases consolidadas destas novas ciências e a introdução do estudo na formação de professores garantiram a legitimação do discurso pedagógico, garantindo que as bases científicas e as metodologias experimentais ganhassem um reconhecimento social (DEPAEPE, 2012, p. 36, 408). O próprio uso da psicologia foi utilizado como suporte teórico para a cientificidade da pedagogia que ficou cunhada como “pedagogia experimental” (DEPAEPE, 2012, p.410). A própria psicologia permitiu estudos em subcampos que aproximavam os estudos da psicologia aplicados a uma determinada área e que refletissem em novos procedimentos educacionais/pedagógicos. Outros ramos da psicologia foram desenvolvidos e utilizados para a renovação almejada pelo movimento das escolas novas, dentre eles a psicologia aplicada ao trabalho e para a educação técnico-profissional, como as obras *Psicologia Experimental*, de Henri Wallon; tal como aparecem em nosso *corpus* de análise. Sob esse aspecto, Marc Depaepe (2012) argui:

The basic disciplines mentioned here were, therefore, far from being a monolithic whole. All kinds of sub-fields and intermediate fields developed simultaneously within psychology as well as pedagogy, such as developmental psychology, child and/or youth psychology, educational psychology, psycho-pedagogy, etc. (within which, of course, diverse and oppositional paradigms again managed to take root) (DEPAEPE, 2012, p.413)<sup>58</sup>.

Em nosso *corpus* de análise, a psicologia é apresentada de modo a compreender os processos de desenvolvimento do campo científico, as contribuições para o entendimento do

---

<sup>58</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “As disciplinas básicas mencionadas aqui estavam, portanto, longe de ser um todo monolítico. Todos os tipos de subcampos e áreas intermediárias se desenvolveram simultaneamente dentro da psicologia e da pedagogia, como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia infantil e/ou da juventude, a psicologia educacional, a psicopedagogia, etc. (nas quais, é claro, paradigmas diferentes e em oposição novamente conseguiram criar raízes)”.

desenvolvimento da criança (psicologia da criança ou psicologia infantil) e do seu uso no campo pedagógico, seja no processo de ensino aprendizagem seja na prática pedagógica.

Os testes são destacados na *Serie Atualidades Pedagógicas* a partir da adaptação e, ao mesmo tempo, da originalidade do trabalho de Lourenço Filho; mas sempre com os cuidados sobre o excesso do seu uso para fins classificatórios e de seleção. Em todo caso, no pensamento individual de Fernando de Azevedo, a psicologia aplicada poderia contribuir na organização das salas, de forma homogênea, classificando os alunos em conformidade com o seu desenvolvimento mental. Nesse sentido, destaca-se que os testes

At the end of day, this tendency was also expressed by the desire to homogenize individual classes or groups – something that could be achieved primarily via **psychological tests**. The ultimate goal in this case was standardization – the creation of a ‘class entity’ with a single mind, which did not require further individualisation that enable teachers to do their job in the best possible way. (...) Such an approach actually came very close to the social-Darwinist thinking behind the test, although selection or orientation on this basis remained relatively uncommon (DEPAEPE et al, 2000, p. 102)<sup>59</sup>.

Já em Rabello (1935, 1938, 1943) podemos notar a psicologia como central nas suas obras e perpassando por várias abordagens distintas, na busca de melhor compreender a criança e, conseqüentemente, transformar a educação. Destas abordagens, destacam-se:

- **Psicologia Infantil:** observada com o interesse tanto no desenvolvimento internacional quanto nacional e a necessidade de conhecer, por parte dos professores/normalistas, o desenvolvimento da criança, com o foco nos fenômenos biológicos e psicológicos e, também, sociais (ambiente social, família e escola).
- **Psicanálise:** com foco na teoria da sexualidade infantil e na importância como método de análise e interpretação do desenho infantil e comportamento da criança.
- **Psicologia das Aptidões:** considerada uma psicologia prática para orientar profissionalmente, com ênfase crescente na sociedade moderna.
- **Psicologia dos Contos de Fadas:** análise da transição entre o mundo da ficção (princípio do prazer) e a realidade (princípio da realidade) e a discussão do desenvolvimento moral da criança

---

<sup>59</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “No final das contas, esta tendência também foi expressa pelo desejo de homogeneizar classes ou grupos individuais - algo que poderia ser conseguido principalmente através de testes psicológicos. O objetivo final, neste caso, foi a padronização - a criação de uma "entidade de classe" com uma só mente, que não necessitava de mais individualização para capacitar os professores a fazerem o seu trabalho da melhor forma possível. (...) Tal abordagem, de fato, chegou muito próximo do pensamento social darwinista por de trás do teste, embora a seleção ou orientação nestas bases tenham permanecido relativamente incomuns”.

- **Psicologia do Desenho:** caracterizada como uma psicologia aplicada a um campo/disciplina para a compreensão do desenvolvimento mental da criança, associando desenvolvimento infantil e desenvolvimento do desenho.

Estaria ainda em discussão os métodos e inovação em psicologia considerando o processo de inovação entre a chamada psicologia antiga e a psicologia moderna por meio mais do alargamento/profundidade do que necessariamente ruptura. As abordagens tradicionais eram consideradas na visão de Rabello (1943) um pragmatismo educacional pensado pelo e para o adulto enquanto as abordagens modernas estariam focando a criança e a sua forma de apropriação do conhecimento (em especial, as noções abstratas). Os métodos inovam, segundo o autor, a perspectiva e a cientificidade com que se realiza(va)m as investigações: observação, interpretação analítica e método experimental.

A psicologia é pouco abordada nas obras de Ricardo (1936a, 1936b) e, quando aparece, liga-se diretamente aos processos de evolução humana (matriz biológico) e ao crescimento mental, bem como à discussão do psiquismo e às formas de interferência do meio (estímulo, emoção e inteligência).

Os autores mineiros, em Mello Teixeira et al (1937), consideravam a psicologia como campo para o estudo das relações com a (a) formação de hábitos (reflexo congênito, condicionado, hábito mental, alimentação e higiene), (b) relação afetivo-psíquica e (c) interpretação psicanalítica.

Rudolfer (1937, 1965), por sua vez, é quem mais desenvolve os aspectos da psicologia, devido ao caráter da sua obra dentro da coleção. No capítulo presente em Mello Teixeira et al (1937) destacam-se a importância da relação medicina e educação, psicologia individual (Adler) e psicologia educacional (Piaget); já em sua obra individual, Rudolfer (1965) enfatiza o ecletismo psicológico e o conceito de psicologia educacional: origens (do campo filosófico ao campo científico), definições, problemas e principais estudos (comportamento: herança e meio, educação e psicologia da aprendizagem, diferenças individuais e psicologia individual). Rudolfer (1965) apresenta um quadro de desenvolvimento da psicologia (como disciplina geral) e como ela permite entender a psicologia educacional (processo de aprendizagem e métodos de ensino), como se segue:

- Método intuitivo: Hobbes, Berkeley, Hume, Hartley, Turcker, Pestalozzi;
- Método dos Passos Formais: Herbart (preparação, apresentação, comparação, generalização e aplicação);

- Associativismo Inglês: Brown, Hamilton, J.Mill, John Mill, Bain.
- Diferenças individuais: Catell
- Psicologia Experimental: Weber, Müller, Lotze, Helmholtz, Donders, Fechner, Hering, Wundt)
- Psicologia da Criança: evolução da base filosófica, para a pré-científica e, por fim, a base científica – esta, considerando os estudos de S.Hall, o destaque da psicologia educacional e a teoria da recapitulação. A vertente alemã da psicologia da criança seria representada por Bülher, Kruger e Stern.
- Psicologia comparativa: também desenvolvida a partir da base pré-darwinista, pós-darwinista, mecânica e educacional).
- Psicologia Educacional: consideram-se as bases racionalista, empírica e naturalista, que tem como estudo os instintos, os interesses, o jogo e o processo educativo. A psicologia educacional teria o seu desenvolvimento dentre as diferentes vertentes, como explicitado por Rudolfer (1965):
  - Thorndike, Watson, Kohler;
  - Claparède: psicologia funcional e escola sob medida;
  - Dewey: base americana;
  - Titchener: estruturalismo;
  - W. James: funcionalismo e ecletismo (ciência x religião);
  - Watson: behaviorismo (base evolucionista para adaptação);
  - Psicologia hórmica/intencional: papel central do professor;
  - Woodworth: dinamismo;
  - Gestalt;
  - Naturalismo psicológico
  - Sensualismo;
  - Montessori;
  - Binet, Spearman, Yerkes, Hardwick//Bridges, Stern, Coube e Terman: medida global;
- Psicanálise: mesmerismo, hipnotismo, Freud, Pós-Freud (Jung e Addler), contemporâneos.

O dicionário psico-pedagógico de Menezes (1935) também é interessante porque permite visualizar a ideia a ser transmitida dessas concepções:

- Psicologia:

Os fenômenos mentais, considerados em sua generalidade, com abstração dos fatores individuais que possam porventura modificá-los, obedecem a leis determinadas. A *psicologia geral* investiga tais leis. Estuda os processos psíquicos nas suas características comuns a todos os indivíduos. Porém há variedades de indivíduo a indivíduo, segundo a idade, a raça, o sexo, o meio econômico, moral, político, social, - toda a multidão de fatores que modelam o ser. O estudo dessas variedades individuais é objeto da *psicologia individual* ou *diferencial*. / Não se compreende a psicologia como mera divagação racionalista dos chamados *estados de consciência*. A *psicologia comparada* (zoológica, étnica, individual, coletiva, etc.), o *behaviorismo*, o *pragmatismo*, a *psicanálise*, o *estruturalismo*, o *gestaltismo* ou *formismo*, etc. reagiram contra a psicologia clássica. / *Psicologia behaviorista* (*Gestalt*, forma, no alemão): O estudo dos fenômenos mais elementares e fatos mais complexos, como percepção são *estruturas*, pois a evolução psíquica não resulta de combinação de elementos isolados, mas como estruturas. / *Psicologia zoológica*: a atividade, a conduta dos animais revelam suas aptidões no coordenar os atos no meio em que vivem, como estudou Romannes, Espinas, FAbre, Darwin, outros muitos. / A tendência formista ou gestalista desdobrou-se multiformemente. Afirmava, em geral, que as partes ou funções não tinham *sentido* senão agrupadas, estruturadas em sistemas, em formas (*Gestalt*). Há leis próprias, leis estruturais: ponto de vista que veio impedir a redução da ciência psicológica à mera fisiologia nervosa, na opinião de seus partidários. / Quando a psicologia ainda no estado de infância – escreve Ribot – parecia se confinar no estudo do *Eu* e ignorar outros processos, o observador, por força das próprias coisas saía de si mesmo para se comparar a seus semelhantes e procurar neles um ponto de referência objetivo. Por analogia com experiência própria, podemos interpretar sinais externos de outrem. (V. *psicanálise, comportamento, pragmatismo, psiquiatria, método, faculdades*.) (MENEZES, 1935, p. 173-175)

Considerando ambos os trabalhos de Eduard Claparède na coleção, ou seja, o capítulo presente em Mello Teixeira *et al.* (1937) e a sua obra individual (CLAPAREDE, 1950) observa-se que para Claparède há uma distinção entre a chamada psicologia tradicional e a psicologia moderna.

Enquanto a Psicologia Tradicional é apresentada por sua base filosófica, como Comenius e Locke, que referendam um ensino livresco e a concepção da tabula rasa, a articulação mecânica entre psicologia e pedagogia, de Herbart (psicologia estruturalista) que revelou avanços e retrocessos; bem como a psicologia clássica, de cunho introspectivo. A Psicologia Moderna é descrita inicialmente pelos seus antecessores: (a) ainda dentro das bases filosóficas e pragmáticas, de W. James (influenciado por Spencer) e J.Dewey (posteriormente) e (b) dentro da aplicação da psicologia à educação, a partir dos estudos de K. Groos. Entretanto, a fundação da psicologia moderna, para Claparède (1950) estaria em Jean Jacques Rousseau, que desenvolveu a ideia/perspectiva científica da psicologia e educação funcionais. Destaca-se, ainda, a tentativa francesa de interpretação moderna, ou seja, a psicologia sensualista procurou entender as ideias psicobiológicas e funcionais. A psicologia moderna teria como principais ramos de estudos:

- **Psicologia Funcional:** pode ser compreendida através das leis estipuladas por Rousseau, baseadas em uma perspectiva biológica evolutiva e pragmática.
- **Psicologia da Criança:** destaca-se pelo estudo centrado nas fases do desenvolvimento infantil, no exercício funcional e no psiquismo. Dentro desta perspectiva centraria-se, ainda, a psicologia do jogo/brinquedo e a concepção educação como vida.
- **Psicologia da Inteligência:** é definida e apresentada em fases. A sua evolução também representa a tensão entre uma perspectiva tradicional (cunho filosófico, baseada na faculdade das almas e pelo associacionismo) e a perspectiva moderna (baseada em diferentes métodos: experimental, genético, patológico e observação) e o estudo da vontade.
- **Psicanálise e Psicologia Individual:** principalmente vinculada a concepção de Addler e o conceito de sentimento de inferioridade.

Para Pierón (1935), Wallon (1935) e Guillaume (1939), encontra-se uma forte tendência de distinguir a chamada Psicologia Tradicional da Psicologia Moderna/Contemporânea, ainda que ambas tenham vertentes/abordagens distintas.

A Psicologia Tradicional é caracterizada como tradicional/empírica por considerar que a percepção é um elemento isolado e as associações seriam realizadas exclusivamente por meio das experiências. Dentro desta tendência, os testes enfatizariam apenas os aspectos da classificação. Algumas tendências tradicionais também foram, de acordo com os autores, aplicadas diretamente no campo da educação (psicologia educacional).

A Pedagogia Moderna seria, na visão dos autores franceses, elaborada dentro do desenvolvimento científico de diversas disciplinas (filosofia, medicina, fisiologia e biologia), porém, com autonomia garantida pelo uso de laboratórios, métodos e aplicações práticas. A psicologia moderna teria como foco o estudo das questões do comportamento e deveria fazê-lo a partir do estudo comparado (animal e homem). Nesse sentido, a psicologia animal e a psicologia comportamento/behaviorismo ganha(ram) destaque para a discussão do instinto/hábito nos aspectos biopsicossociais, ou seja, frente à maturação biopsicológica e às influências do meio e do processo educativo na formação de hábitos (via repetição, modelos e imitação). Para a psicologia moderna, entre os autores, seria fundamental compreender em que medida as influências do meio exerceriam sobre o pensamento e ação humana, discutindo a partir da conformação biofisiológica e psicológica do fenômeno. Para tal entendimento,

desenvolveram-se diferentes abordagens psicológicas a fim de estudar o homem, das quais elencam-se:

- **Psicologia do Desenvolvimento:** considerando o desenvolvimento físico e mental, que apontam, indistintamente, a influência da hereditariedade, o comportamento social (educação) e as diferenças entre sexo e raça;
- **Psicologia Individual:** busca compreender os aspectos distintivos entre o desenvolvimento biofisiológico identificado (exceto nos casos excepcionais/anormais) e as influências socioeducativas no reflexo do psiquismo;
- **Psicologia das Idades:** enfatiza-se a maturação biológica e a influência da escola respaldadas no Método dos Testes/Psicometria que, de acordo com os autores, busca analisar a correspondência entre desenvolvimento (crescimento biológico, concepção evolucionista, cronológico) com a capacidade intelectual (nível de inteligência, idade mental e desenvolvimento infantil/escolar);
- **Método dos testes:** teve como principal referência as provas desenvolvidas por Binet-Simon, podendo realizar-se tanto pelo método sintético quanto pelo método analítico.
  - A aplicação dos testes nas escolas resultou num processo de classificação e seleção dos mais aptos (organização das salas), levando a investigação dos aspectos de fadiga, interesse e sentimento de inferioridade; bem como promoveu os testes de aptidão para os testes de conhecimento (disciplinas didáticas).
  - A aplicação dos testes na indústria ou Psicologia do Trabalho: marcada pelo objetivo de orientar, selecionar e adaptar melhor os indivíduos com a investigação de determinados aspectos, baseado no estudo do meio e do homem (psicofisiológico).

Assim, a psicologia moderna é baseada em métodos e técnicas que visa(va)m classificar e selecionar os mais aptos, superando as discussões filosóficas e reforçando as discussões de associação, psicologia comparada e Gestalt/psicologia do comportamento. Dentro dessa perspectiva, observa-se a sua fundamental contribuição para o campo da pedagogia.

Sob esses aspectos, pode-se observar que a renovação no campo da psicologia é marcada pelo embate entre a psicologia clássica e a psicologia moderna. De acordo com

Foulquié (1952), enquanto a primeira apresentar-se-ia com uma base intelectualista e voluntarista, cuja educação moral estaria respaldada pelos princípios kantianos. Essa psicologia clássica teria se desenvolvido por meio da observação do adulto (homem civilizado) e operava-se na educação da criança (adulto em miniatura), exigindo-se desta ações/tarefas que a preparassem para a vida adulta, resultando muitas vezes em coerção, punição e vigilância: “(...)pais e educadores têm de recorrer a meios coercitivos, a um regime de vigilância estrita e de punições, que reduzem ainda mais a parte deixada à criança para viver sua vida de criança” (FOULQUIÉ, 1952, p. 107). Para Foulquié (1952), o estudo da psicologia clássica focado no adulto e não na criança acabava por falsificar o conhecimento científico e as práticas pedagógicas voltadas à infância.

Por outro lado, a psicologia moderna teria permitido conhecer a alma infantil. Segundo Foulquié (1952), esse conhecimento teria iniciado com a observação da vida cotidiana dos filhos dos cientistas e filósofos, posteriormente acrescidos do estudo sistematizado e metódico do escolar. Esses estudos teriam permitido superar a visão da psicologia clássica, especialmente nos seguintes aspectos: a vontade/interesse da criança é voluntária, a ação prática dá-se mediante a um método eficiente de ensino e a importância do estudo da criança em si e da sua espontaneidade.

A Psicologia, em Czerny (1934), é apresentada como preocupação na formação médica, posto que ela é necessária à educação, junto aos aspectos fisiológicos, patológicos e psicológicos. Uma das atribuições seria, no caso, com a teoria da sexualidade ou, especificamente, com a diferença entre manifestação sexual e onanismo/masturbação no interior da escola.

Já em Aguayo (1936), o foco da psicologia estaria na psicologia da aprendizagem, considerando e procurando superar o desenvolvimento tradicional (Faculdade das Mentes, método de aquisição do conhecimento) para o desenvolvimento moderno (Técnicas e Métodos experimentais, como em Dewey). A teoria da aprendizagem deveria, na visão do autor, ser compreendida a partir dos escritos de Freeman, Colvin, Morrison, Kilpatrick e da Psicologia Gestalt. O método experimental revela(ria) diferentes tipos de aprendizagem e métodos, bem como envolveria a medida como forma de verificar a capacidade de aprendizagem (sempre variável).

A psicologia, para Aguayo (1936), seria fundamental para o estudo do instinto e do interesse no campo educacional, bem como os aspectos entre a inteligência e a fadiga mental/física. O estudo da personalidade e a psicologia do jogo também são apresentados com relativa ênfase pelo autor.

Outro campo que aparece na história da educação e na história das ideias pedagógicas é a influência da psicanálise nesse período e não foi diferente o que encontramos em nosso *corpus* de análise.

No que tange à contribuição e a influência da psicanálise no campo da renovação da educação escolanovista, Manacorda (2004, p.323) argui “(...) Freud, com a sua psicanálise, destinada a influenciar profundamente toda a cultura do século, mas muito pouco a pedagogia”. Entretanto, o *corpus* de análise de nossa investigação demonstra a influência da psicanálise no pensamento educacional de Fernando Azevedo, em suas obras individuais e no conteúdo das obras por ele selecionadas para a composição da Série Atualidades Pedagógicas. Em nossas análises encontramos obras cuja psicanálise é expressa de forma direta, como nas obras de Arthur Ramos; e, em outras, de forma indireta, com passagens ou comentários dos autores sobre a perspectiva da psicanálise.

Em Ramos (1937) observa-se a ênfase na personalidade e no comportamento infantil baseadas na teoria da personalidade e na psicologia individual, ambas dentro da vertente da psicanálise. A psicanálise é apresentada então, não como uma teoria pedagógica, mas como um instrumento de melhoria para a renovação da educação (da pedagogia), tendo sido cunhado um ramo particular dentro da psicanálise, ou seja, a pedanálise. De acordo com Ramos (1934) a pedanálise se realiza com o trabalho individual com a criança e as adaptações em seu ambiente, tendo como principais referências os trabalhos desenvolvidos por Ana Freud, Malanie Klein, Mme. Bonaparte e Sophia Morgenstern.

De tal modo, apresenta-se ao leitor da coleção as críticas contra a psicanálise e a refutação das mesmas, bem como as principais noções da psicanálise, utilizadas pela pedanálise para a melhoria e tratamento educacional das crianças: aparelho psíquico, teoria da sexualidade, desenvolvimento infantil, tratamentos psicanalíticos para a criança e, especialmente, o uso da psicologia do jogo; frente as situações difíceis que o professor encontraria ou reforçaria em sala de aula.

A respeito do tratamento psicanalítico da criança, Arthur Ramos (1934) acentua a necessidade de formação das necessidades sociais e a correção dos seus excessos, bem como a criação de um sentimento de comunidade. O tratamento em si seria composto por exames orgânicos da criança e as tentativas de correção das crianças-problemas (elas, subclassificadas em diferentes categorias) e deveria, a priori, ser realizado em colaboração entre o professor e o médico-psicanalista, porém, com papéis distintos:

**O educador deve limitar-se nestes casos a observar o alumno sem que elle o perceba, recolhendo possíveis falhas que muitas vezes põem na pista de um defeito mais profundo.** Há casos fronteiros de um desvio caracteriologico, que commummente passa despercebido e só a observação lenta do alumno, á revelia dele, pode revelar. Só depois de destacado um symptoma, uma falha, etc., que impliquem um mau rendimento escolar, uma difficuldade pedagógica ou uma nevrose latente, é que se deve applicar a psychanalyse pelos methodos habituais (RAMOS, 1934, p.141).

A psicanálise do jogo, para Ramos (1934), teria sido desenvolvida a partir dos estudos de jogos de Karl Groos e revelaria-se como:

Nos brinquedos, as creanças representam simbolicamente desejos, esperanças, num modo archaico de expressão, mas há ainda identificações primárias, em que os brinquedos ‘desempenham papeis’ em situações em que a creança é o principal interessado. Todas as reacções de comportamento da creança em relação ás suas bonecas, aos seus animaezinhos de pau, etc., são assim a expressão directa de sua attitude em face das primeiras pessoas de sua *entourage*: pai, mãe, irmãos, etc. (RAMOS, 1934, p.146)

Os jogos permitiriam, ainda, uma análise mais profunda das associações livres realizadas pelas crianças. Para Ramos (1934), no jogo aplicam-se dois princípios: o princípio do prazer (devido as sensações de sucessão e em si-mesmo) e o principio da repetição (situações perigosas e experiências traumáticas). Esse estudo teria revelado, de acordo com o autor, uma evolução do jogo caracterizado pelas seguintes fases: instinto de poderio, satisfação de desejos, assimilação de experiências propotentes, transformação de passividade, licença da realidade, licença do superego, fantasia dos objetos reais.

Já em Ramos (1939) a psicologia é colocada como a principal ciência utilizada para a “compreensão” e a “classificação” da criança nesse período. Para entender a criança, várias abordagens são utilizadas, como a psicologia do jogo, a psicologia clínica, a psicologia infantil e, em especial, a psicanálise – esta com o reforço das ideias da teoria da sexualidade, análise do comportamento, como os impulsos, os medos e a agressividade infantil.

Ao considerarmos a filosofia da escola nova, formulada por Bloch (1951, p.10) observamos que o autor anuncia uma consciência da relação entre a educação e a psicanálise, como forma de “(...) substituir uma pedagogia de repressão, por uma pedagogia, como disse o último de ‘canalização e de sublimação dos instintos’”.

Observa-se, assim, que as disciplinas foram os pilares que legitimaram as reformas educacionais deste período e, a exemplo do contexto belga, descrito por Depaepe *et al* (2000, p. 85):

Reform-minded educationalists in the 1930s considered the outlines of the late-19th-century school to be unduly narrow and constricting. It was no longer suficiente for teachers to breathe life into the traditional body of techniques and organisational rules. These needed replacing with a new vision, a new inspiration, rooted in child psychology, which “the men of the old school are obliged to accept of its scientific value”<sup>60</sup>.

Segundo Monarcha (2009), vários intelectuais admitiram alguma das hipóteses da psicanálise, como Flournoy, Claparède, Bovet, Staley Hall; e, no Brasil, seu principal expoente foi Arthur Ramos. Assim, surgiu a primeira Sociedade Brasileira de Psicanálise, com Durval Marcondes; e o desenvolvimento de uma pedanálise brasileira com Arthur Ramos, Deodato de Moraes e Durval Marcondes, que consideram a teoria do desenvolvimento infantil como estágio biopsicológico e compreendiam a criança como um adulto em potencial e que carecia de proteção. A pedanálise era considerada dentro desta perspectiva, de acordo com Monarcha (2009, p.261):

Trocando em miúdos, a pedanálise, termo que sucumbiu no tempo, era recepcionada não apenas como efusão libertária, mas também como formulário douto de prevenção de nevroses, psiconevroses e neuropatias. Para os círculos seduzidos pela atitude positiva em relação ao homem, à natureza e aos métodos de investigação, somente o escrutínio analítico com sua luz peculiar barraria os efeitos danosos à psique na continuidade infância-idade adulto; ou, por outra, as preocupações com a pessoa adulta tornavam-se ponto central e incitador de reflexões de escrupulosa exatidão, pelo menos em aparência.

De acordo com Monarcha (2009), no Brasil, as discussões entre a psicanálise e a eugenia serão aproximadas, pois ambas consideravam a importância da higiene social/mental. A diferença que encontraremos no discurso nacional quanto à higiene mental e a eugenia, ambas passando pela psicanálise, se deu no uso da educação como remédio para a cura da doença social e na intervenção médica para a esterilização e normatização do corpo social. A normatização tomará como foco a psicologia clínica, fazendo o uso da classificação e tratamento dos sujeitos por meio dos conceitos de eufrenia médica pedagógica (cerebração), eufrenopedia (exame do psiquismo), ortofrenopedia (exame desenvolvimento patológico), eufremagen (tipos de linhagem psiquiátrica ou psicológica/hereditariedade).

O principal instrumento de inserção do discurso psicanalítico vinculado às questões de higiene mental na educação se deu com o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental, dirigido

---

<sup>60</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Educadores reformistas da década de 1930 consideravam os esboços da escola do final do século 19 como excessivamente limitados e restritos. Já não era suficiente para os professores dar vida ao corpo tradicional de técnicas e regras organizacionais. Estas precisavam ser substituídas com uma nova visão, uma nova inspiração, enraizadas na psicologia infantil, que “os homens da velha escola são obrigados a aceitar pelo seu valor científico.”

por Arhtur Ramos, vinculado ao Departamento de Educação durante a gestão de Anísio Teixeira. Segundo os dados de Monarcha (2009, p.275):

De outro modo, a competência psicológica e a medicina mental se difundiam como técnicas de cuidados e saber de reparação; mas há aqui severa e respeitosa questão ética: o escrutínio médico-sociológico operado nas clínicas escolares não oferecia proteção à privacidade e confidencialidade dos sujeitos, de sorte que tal escrutínio tendia a funcionar como estigma; e outra questão, não menos severa e respeitosa, de ordem epistemológica: a clínica de pedopsiquiatria lança mão de conceitos próprios da clínica de adultos, desconhecendo o que seja infância. Por fim, uma conjectura – os centros de observação e tratamento da infância esquivam-se de ostentar as denominações de centros psiquiátricos ou médicos, para não causarem impressões deprimentes e pejorativas – mas isso foi em vão.

E também

Dito melhor ainda, com essas aquisições valiosas no ativo da ciência consolidava-se um domínio disciplinar positivo e instrumental centrado no estudo da infância, para o qual convergiam disciplinas repentinamente dotadas de sentido educativo: medicina, antropometria, fisiologia, biologia, psicologia (normal e anormal), sociologia e estatística. Assomavam na cena os sujeitos que iriam operar uma reestruturação em profundidade do estatuto epistemológico da pedagogia (...) (MONARCHA, 2009, p.34)

É possível, portanto, observar o compasso do desenvolvimento do movimento das escolas novas no cenário internacional ao mesmo tempo em que a contribuição da biologia e da psicologia para o campo científico e educacional se expandiu. Esse quadro é apresentado em nosso *corpus* de análise, ou seja, a biologia e a psicologia demonstram-se como conhecimentos a serem apropriados e permitir uma nova compreensão de determinadas concepções (e representações). Dentro dessa perspectiva, passamos a observar essas influências nas representações de escola, de professor e de criança investigadas em nosso *corpus* de análise.

### 3.3 – REPRESENTAÇÕES DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA, DE PROFESSOR E DE CRIANÇA NA SÉRIE *ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1931 A 1939)*

A propaganda de renovação das Escolas Novas estava ancorada nas novas ciências que permitiriam uma nova compreensão da escola, do papel do professor e da criança. Tais representações foram extraídas dos títulos selecionados da serie *Atualidades Pedagógicas*, no período de 1931 e 1939, vinculados à biologia e à psicologia. Sobre elas, tratamos na sequência.

### 3.3.1 - Concepção de Escola

A concepção de escola em nosso *corpus* de análise sempre é tangenciada pela contraposição entre a Pedagogia ou Escola Tradicional e a Pedagogia ou Escola Nova. Desse modo, passamos a visualizar essas concepções no interior dos títulos da Série Atualidades Pedagógicas. Na sequência, passamos a apresentar o modo como a Pedagogia Tradicional é delineada em nosso *corpus* de análise.

Em Ramos (1934, p.9) a Pedagogia Tradicional pode ser descrita nos seguintes termos:

A pedagogia antiga preparava com antecedência um programa completo, de moldes rígidos, e tratava de applicá-lo de maneira global, eschematica, á creança, como se esta fosse uma entidade *standard*, impessoal, sem reacções de adaptação, desenvolvendo-se dentro dos cânones de uma lógica racional.

Por sua vez, a escola é vista ainda como função social, ou seja, deveria atender a demanda da sociedade: “A escola, que é uma instituição creada para as necessidades da sociedade, deve continuar os propósitos da educação familiar (...) Ella deve concorrer psychologicamente a um duplo fim: corrigir os excessos da *vontade de poder* e desenvolver o sentimento de comunidade” (RAMOS, 1934, p. 55).

Em Ramos (1937), a escola tradicional apresenta-se sob os termos Pedagogia Anterior, Pedagogia Antiga, Psicologia Clássica que designam um ensino coletivo, voltado para um aluno médio, com modelos abstratos de educação (pensamento formal e lógica racional), ou seja, um conhecimento lógico e pré-definido, que guia o processo e a sequência de ensino, por meio da autoridade do professor.

De acordo com Piéron (1935, p. 195), a crítica a Psicologia Tradicional e a Educação Verbalista deviam-se ao fato de acumularem-se mais reações verbais do que experiências, ensaios de erros e acertos: “E, ao invés de acumular os fatos, aprendemos a reconstituí-los, graças a uma lei verbal, a uma regra simbólica”.

Em Ramos (1939) o ensino é relacionado diretamente com os termos disciplina clássica, castigos, uso de testes e professor conservador que são indiretamente detalhadas ao longo da obra. Delineia-se, assim, uma Pedagogia Tradicional, por meio de um ambiente não simpático que desconhece a criança e resulta numa atitude tradicional dos professores para reprimir e reforçar os tiques sexuais por meio de disciplinas e castigos.

Dentre as críticas a escola considerada tradicional em Arthur Ramos, destacamos: “A escola rural brasileira tem sido uma enorme experiência de sadismo. Em certos meios, a

palmatória é ainda a regra” (RAMOS, 1939, p. 80). Ainda no que tange a escola tradicional, Arthur Ramos (1939, p. 286) alerta: “Na Escola antiga, a fuga, a ‘gazeta’ escolar, tinham como causa mais aparente, o medo dos processos pedoplégicos, o temor que infundia a figura do educador severo, aplicador de castigos”.

Ao fazer a defesa de uma Pedagogia Nacional por um lado e, por outro, o combate das Velhas Práticas baseadas na centralidade da ciência do adulto, o foco no ato de ensinar, a representação de um sujeito abstrato e a realização de atividades, também, abstratas.

Em Rabello (1936, 1938, 1943) a escola tradicional é cunhada pelos termos velha pedagogia, velho ensino, ensino mecânico. Nesse âmbito, a escola seria responsável por coibir o desenvolvimento espontâneo do desenho infantil, devido a sua rigidez técnica e mecânica de ensino. É assim apresentado o resultado das causalidades: “Esses resultados vêm provar o que dissemos a propósito da interpretação mecânica do tempo” (RABELLO, 1938, p.103).

No estudo da formação de hábitos, Guillaume (1939) assevera a necessidade do estudo dos métodos e a crítica aos antigos métodos empregados, uma vez que

A escola tem dado lugar importante a métodos que se costumam comparar ao adextramento, onde a percepção e o acto são guiados passo a passo pelo mestre ou pelo livro. Nosso estudo justifica as críticas endereçadas a tal abusos (...) (...) Si a pedagogia conhecesse as causas reais da formação do habito por certo *economizaria* as repetições. O acto não deve ser repetido sinão na medida necessária a que se lhe faça “compreender” a estrutura, e o problema consiste em atinar com os métodos que façam compreender (...) (GUILLAUME, 1939, p.220).

Para Ricardo (1936b) a escola tradicional é denominada como uma Pedagogia Verbalista, ou seja, um ensino teórico e verbal.

Entre os autores mineiros em Mello Teixeira et al (1937) observa-se a relação intrínseca entre a escola e o professor, o aluno e os processos de “tortura”.

A tensão entre o velho e o novo é o ponto central para Claparède (1950,1965) atribuir as considerações sobre o ensino tradicional descrevendo-o e criticando-o devido ao cunho filosófico (e não psicológico), cuja definição é explicitada na obra e expõe as fragilidades dessa educação devido: a sua obrigatoriedade, a exclusividade no individuo e sem nenhum vínculo entre individuo-coletividade/individuo-sociedade. Para Claparède (1950, p.90) “(...) o método tradicional, dogmático, que prescreve de fora para dentro o que a criança deve aprender sem procurar saber se ela pode fazê-lo, se o programa estabelecido está de acordo com suas aptidões, com o seu grau de desenvolvimento”.

A pedagogia corrente, na visão de Claparède (1950), ainda partilhava a ideia antiga e equívoca da psicologia das faculdades:

A pedagogia usual ainda está, com efeito, completamente imbuída psicologia antiga, à qual se dá, muita vez, o nome de “psicologia das faculdades”, porque considerava a atividade mental como resultado da ação de uma série de faculdades autônomas, operando cada uma por sua conta: a memória, a imaginação, a razão, a vontade, etc. Entendia-se que cada uma dessas faculdades governava um pequeno domínio especial, dentro de cujas fronteiras era soberana absoluta. Essa maneira de ver, por fazer dessas faculdades entidades absolutas, tinha o grave inconveniente de distrair o psicólogo da pesquisa de suas condições de ação (CLAPARÈDE, 1950, p.145).

Ainda para Claparède (1950), a imposição do ensino como necessidade externa à criança parecia anti-natural e anti-pedagógico, fruto do desconhecimento da psicologia moderna. Em suas palavras:

Habilitando a criança a trabalhar sòmente sob ordens e sem que se lhe tenha feito compreender a significação do seu trabalho, sem que se lhe tenha adquirido o consentimento interior para o esforço que dela se reclama, sem que se tenha estabelecido em seu espírito um laço racional ou afetivo entre esse esforço e certo fim que ela deseje atingir, dissociamos as engrenagens cuja união é indispensável ao bom funcionamento da máquina humana, fazemos da criança um ser autômato que sabe, talvez, obedecer, mas já não sabe querer (CLAPARÈDE, 1950, p.150-151).

Desse modo, a pedagogia tradicional estaria assentada, na compreensão de Claparède (1950) em uma visão da educação que age de fora para dentro, ignorando a necessidade e o interesse infantil. Nesse caso, a escola tradicional é assinalada nos seguintes termos em sua obra:

É essa coisa contra a natureza que a escola tradicional se mata por obter de seus infelizes alunos: fazer que, da manhã à noite e de janeiro a dezembro, façam coisas que, para eles, não correspondam a nenhuma necessidade. Não sendo regidos pela lei da necessidade esses esforços e esses atos que tais infelizes se exigem, é-se obrigado, para suscitá-los, a recorrer a mil recursos – punições, notas baixas, recompensas, exames, ameaças, etc. – cuja eficácia é aquilo que se sabe! (CLAPARÈDE, 1950, p. 157)

A escola tradicional reclama esta monstruosidade psicológica: atos que não correspondem a nenhuma necessidade; logo, atos sem causa (CLAPARÈDE, 1950, p. 157).

Para Claparède (1950) a escola tradicional apresentava uma mesma estrutura do adulto e a da criança, muito embora as suas funções fossem completamente diferentes, devendo ser renovada tal visão:

Ora, parece que a pedagogia tradicional inverteu, muita vez, os termos dessa dupla relação. Considerava a criança como dotada da *mesma estrutura* psicológica e mental que o adulto, como capaz, por exemplo, de perceber tudo que é logicamente evidente, ou de compreender a profundidade de certas regras morais. Mas, ao mesmo tempo, considerava-a como *funcionalmente diferente* do adulto, no sentido de que, enquanto o adulto tem necessidade de uma razão, de um móvel para agir, a criança seria capaz de agir sem motivo, de adquirir, porque assim mandaram, conhecimentos múltiplos e desconexos, de fazer qualquer trabalho simplesmente porque foi exigido pela escola, sem que esse trabalho correspondesse a qualquer necessidade que dela e de sua vida de criança se originasse (CLAPAREDE, 1950, p.298)

A escola tradicional, para Aguayo (1936) é apresentada sob o termo Pedagogia Corrente, baseada em uma aprendizagem voltada para a aquisição de conhecimento e o uso de uma didática tradicional, de cunho intelectualista: uso do método passivo, passos formais da aprendizagem, centrada no professor e não no aluno.

Para Aguayo (1936, p.6-7), a aprendizagem era compreendida de modo errado na pedagogia tradicional, uma vez que: “Era costume da escola tradicional, diz a respeito o Professor William H. BURTON, considerar que o conteúdo dos livros é o produto da aprendizagem que deve ser dominado. Estudavam-se (de memória) ‘lições’ ou porções reduzidas desse conteúdo, para repeti-las depois diante do mestre”. Dessa maneira, a aprendizagem no modelo tradicional era considerada um “acumular de fatos na memória”.

A psicologia antiga presente na pedagogia tradicional, baseada na Faculdades Mentais, considerava a aprendizagem formal como elemento primordial para a experiência concreta, ou seja, “A teoria da transferência tem origem na doutrina das faculdades mentais, isto é, num postulado da antiga psicologia. Segundo essa teoria, a memória, a imaginação, o juízo, a observação, etc. são poderes ou capacidades que agem indistintamente em qualquer espécie de situação (...)” (AGUAYO, 1936, p.87). Além dessa interpretação, a pedagogia tradicional tinha uma estreita visão acerca da organização do ensino e da didática: “A pedagogia tradicional exagerava a importância do trabalho do mestre na lição, esquecendo que na aprendizagem o importante são as respostas e reações do aluno e não o trabalho do mestre” (AGUAYO, 1936, p.263). Em outros termos:

Os recursos, às vezes, eram muito engenhosos: desenhos, modelos, cartazes, demonstrações, esquemas, diagramas, etc. Infelizmente, o mestre executava pessoalmente quase todo o trabalho, e as crianças se conservavam na aula inertes, em atitude receptiva. Respondiam as perguntas do professor, sem contudo ter a menor interferência voluntária na solução dos problemas e dificuldades, sem sentir interesse pela aprendizagem nem concentrar as energias espirituais do trabalho (AGUAYO, 1936, p. 263-264).

Por sua vez, a Pedagogia da Escola Nova é sempre colocada como um avanço sobre a “tradição” e necessidade de incorporá-la na prática social e educacional. Ela consegue ser apresentada como o oposto do “tradicional”, aproximando-se da vida e da realidade do aluno, dos seus interesses e necessidades e, portanto, contribuindo com a espontaneidade infantil e, com isso, trazendo a criança para o centro do processo. Esse movimento, como visto anteriormente, permitiu compreender diferentes interpretações dos autores vinculados ao movimento e que aparecem nas obras da série Atualidades Pedagógicas, sendo apropriadas e remodeladas ao contexto nacional, dentre elas: os centros de interesse, a educação funcional, a escola ativa, etc.

Para Arthur Ramos (1934, p.13), o moderno pensamento pedagógico diferia-se do anterior devido a sua compreensão da criança, da liberdade e da autonomia no processo de aprendizagem. Em outros termos:

O movimento educacional moderno é feito sob o signo da *autonomia*. O ensino *colectivo* é substituído pelo ensino *individual*. O conceito de *alumno médio* desapareceu. A concepção *lógica* de ensino, todo feito, todo preparado com antecedência, terá de ceder o lugar ao critério de adaptação do ensinamento a caso particular.

A pedagogia moderna *descobriu* a criança. O mestre não é mais do que um guia (...)

(...) E o ensino deve visar as *tendências, o interesse, a actividade*(...)

Ainda nesse âmbito, Ramos (1939, p.286) aponta: “Na Escola nova, num novo ambiente de liberdade, eliminadas as causas, o fenômeno das fugas e rupturas escolares pode ser observado no seu verdadeiro determinismo”.

Em Ramos (1939) observa-se que, apesar dos diferentes termos presentes na literatura contemporânea: escola nova, escola única, escola ativa, educação progressista, o seu objetivo, de acordo com o autor, é a busca da personalidade da criança, da liberdade individual, da lógica emocional e da psicologia afetiva. Sendo assim, a pedagogia moderna seria o símbolo da autonomia, do ensino individualizado, adaptado a necessidade e interesse de cada um, com ênfase no desenvolvimento da criança e colocando o professor como um guia oculto.

Dentro destes aspectos, a escola deveria, na visão de Ramos (1939, p.157), “A Escola completará a obra, procurando compreender a criança, não como uma entidade isolada, portadora de ‘vícios hereditários’, de ‘constituições delinquentiais’ e outras coisas cerebrinas, mas como um ser vacilante, afetivo, em formação, no meio de constelações afetivas dos adultos”. Ademais, o seu papel de socialização e o sentimento de comunidade a ser criado por meio da obra educativa da escola, podem ser compreendidos nos seguintes termos:

O papel socializante da Escola, aliás, deve começar muito precocemente, (...). Os jardins de infância e as clínicas de pré-escolares, oferecem oportunidades, compensações às crianças de lares desajustados, corrigindo, socializando, desde cedo, os seus atos de agressão, a deficiência do seu “sentimento de comunidade” (RAMOS, 1939, p. 158).

A defesa da Pedagogia Nacional no combate à velha prática e a defesa de uma instituição com uma prática moderna consideraria a criança como centro, focando o interesse da criança em aprender, o objetivo de desenvolver a personalidade e a psicologia individual e a realização das atividades baseadas na realidade vivenciada pela criança. Essas ideias são reforçadas por Ramos (1939) pelo coronário de nova pedagogia, instituída por um ambiente simpático, de liberdade e conhecimento da criança. A educação cívica também é advogada por Claparède (1950) como forma de aproximar os sistemas de educação aos princípios democráticos.

Isso deve-se ao fato de compreender que a escola poderia muitas vezes contribuir com o desajustamento da criança problema, dentro das normas rígidas e do sadismo imposto; mas que um ambiente que despertasse o seu gosto de liberdade poderia contribuir para manter a criança em equilíbrio. Assim:

Para atender a esse anseio de aventuras, até um certo ponto uma função normal da imaginação infantil, a Escola pode proporcionar uma série de facilidades, como os clubes escolares, sociedades de amigos da natureza, programas de excursões, *playgrounds*, excursões recreativas, atividades esportivas, etc., programas que o movimento dos *boy scouts* tem desenvolvido de um modo tão notável e mundialmente adotado (RAMOS, 1939, p. 281).

Destaca-se, ainda, a relação entre pedagogia e psicanálise, via pedanálise, como instrumento de modernização da prática educativa. Nesse sentido, o entendimento da sexualidade infantil e da educação sexual permitiria instituir a coeducação (bandeira da escola nova). O caráter educativo mais do que instrução permitiria, também, a aproximação entre a escola e a família e a vinculação da escola-clínica. Dentro desta perspectiva, destacamos a seguinte passagem em Ramos (1939, p.444):

É hoje um ponto dominante da Escola Nova, a colaboração estreita entre a escola e o lar. A escola já não é mais considerada como desempenhando simples atividades de *instrução*, desinteressada do aspecto *educativo* em geral da criança. Hoje é ela um centro de grande atividade social, centro de coordenação e de disciplina, onde se aprendem, não só as matérias instrutivas, mas as disciplinas de *vida*. Ela é chamada a intervir intensa e largamente na vida do lar, orientando e educando.

A própria colaboração entre a escola e a família pode ser vislumbrada na obra de Arthur Ramos em diferentes aspectos: a compreensão da criança problema pelos aspectos comportamentos estabelecidos na família, a visitação dos lares pelos agentes escolares e, também, pela criação de círculos de pais e professores e conferências para a difusão de importantes aspectos da higiene mental e da educação sanitária.

A escola nova em Rabello (1936, 1938, 1943) é chamada de nova pedagogia ou pedagogia moderna por considerar a importância do conhecimento da criança (Psicologia da Infância) e compreendê-la em seu devir. Esse entendimento da estrutura física e mental (idade) da criança permitiria uma renovação educacional por meio do uso do brinquedo, do método de projetos e da escola ativa. Nesse sentido, Rabello (1943, p.344) enfatiza:

Mais do que a tendência para colecionar, a tendência para construir tem um valor educativo de que cedo se aperceberam os modernos educadores. A escola ativa tem o seu fundamento nessa extraordinária capacidade para agir, para realizar. Entre todos os sistemas que se enquadraram naquela denominação, o sistema de projetos é que melhor corresponde às qualidades construtivas da criança. Engendrar planos, conceber realizações, armar, construir, etc. é tentar na educação da criança sem sair da sua natureza ativa.

A escola seria, na visão de Rabello (1938), responsável por influenciar a mentalidade infantil, especialmente, no que tange a sua representação do tempo. Em outros termos, tem-se:

Admitimos até certo ponto essa influencia escolar. A possibilidade de aprendizado dos nomes dos dias e dos meses e a contagem até 31, de certo não se acha condicionada á frequência escolar. São aquisições que a criança faz espontaneamente antes de frequentar a escola. Onde, porém, distinguimos influencia da escolaridade é justamente na indicação do dia em relação á semana e ao mez e ainda a indicação do mez e do ano. É a distribuição dos trabalhos escolares pelos dias e horas, a referência constante das datas, os feridos, etc. – toda a sucessão das tarefas que leva a criança a fixar exactamente os dias (RABELLO, 1938, p. 73-74).

O método ativo, ao ser analisado por Guillaume (1939), demonstra que a formação dos hábitos será mais eficaz quando melhores métodos forem aplicados, que permitam a compreensão, evitem a repetição desnecessária e estabeleçam ensaios e erros. Em outros termos: “A verdade pedagógica parece estar num método mixto que, sem deixar de prescrever a economia dos tateios excessivos, concede oportunidades às iniciativas, aos erros e à respectiva correção” (GUILLAUME, 1939, p.220). O método ativo é, ainda, articulado por Guillaume (1939) e Piéron (1935), por meio dos ensaios e erro como forma de adaptação a vida.

Para Ricardo (1936b) há uma ênfase na denominação de Pedagogia Funcional, pautada na interdisciplinariedade entre Biologia, Psicologia e Sociologia para promover uma renovação pedagógica. Para Ricardo (1936b), a Escola Progressista teve origem a partir de Rousseau e a sua conformação mais moderna estaria na chamada Escola Ativa.

Em Rudolfer (1965) há a alusão da Escola Ativa como definição da escola nova.

Claparède (1950, 1965) impõe a tensão entre o velho e o novo para atribuir à Escola Nova a compreensão de uma formação, ao mesmo tempo, individual e social/coletiva, com base na psicologia e pedagogia funcional. O melhor meio para isso seria, na visão de Claparède (1965), a adoção da escola ativa, baseada na psicologia, no método ativo e nas leis do interesse. Para Claparède (1950, p. 18) a moderna teoria educacional estava pautada na biologia e na psicologia: “A psicologia funcional não é mais do que a aplicação à psicologia, por um lado, do ponto de vista biológico, e por outro, do ponto de vista pragmatista (segundo o qual, antes de mais nada, é ação que importa: não vivemos para pensar, pensamos para viver)”. Os métodos renovados deveriam, em sua opinião, estar em consonância com a necessidade e o interesse da criança: “Antes de ensinar, é preciso criar a necessidade intelectual que a criança tenderá por si mesma a satisfazer; os exemplos desse método abundam” (CLAPARÈDE, 1950, p. 89) e, ainda, “É suficiente que se faça o indivíduo sentir a utilidade para que esses instrumentos se ponham, por si sós, em ação: seu funcionamento é vivificado pela própria utilidade” (CLAPARÈDE, 1950, p. 90). Desse modo, para Claparède (1950, p. 90): “O melhor método para fazer nascer esses móveis interiores próprios a produzir a ação, é colocar o indivíduo em condições que lhe exijam atividade. Daí Rousseau preconizar, tal como os educadores modernos, um ensino que dê larga margem à atividade espontânea do aluno”.

Assim, para Claparède (1950), a psicologia funcional considerava a satisfação das necessidades e contribuindo para a teoria moderna em educação, como a seguinte passagem permite verificar:

A psicologia substituiu as “faculdades” por uma concepção mais fecunda, que poderíamos chamar de **concepção funcional**, para a qual a memória, a razão, a imaginação, etc., não são mais entidades e, sim, instrumentos de ação cujo papel é satisfazer as necessidades do momento (...). Para que uma criança preste atenção é mister criar nella a *necessidade* de prestar atenção; é preciso fazer com que ella surja no espírito um problema que ela deseja resolver. Então, sua atenção despertará por si e se manterá pelo tempo que a necessidade persistir, não mais sendo necessárias ameaças ou promessas, punições ou recompensas, pois tereis substituído esses móveis exteriores por móveis interiores infinitamente mais poderosos e, do ponto de vista pedagógico, mais sadio, mais consuetâneos com o desenvolvimento racional e moral da personalidade (CLAPARÈDE, 1950, p. 147-148).

Ou ainda

A educação funcional é a que assenta na necessidade: necessidade de saber, necessidade de investigar, necessidade de olhar, necessidade de trabalhar. A necessidade, o interesse resultante da necessidade – aí está o fator que, de uma reação, fará um *ato* verdadeiro (CLAPARÈDE, 1950, p. 155).

Ao mobilizar o interesse e a necessidade da criança, a educação passaria a ser ativa, contrapondo-se à escola tradicional. Para Claparède (1950, p.157): “A escola ativa, ao contrário, é baseada no princípio da necessidade. Para fazer que vosso aluno aja, colocai-o em circunstâncias tais que sinta a necessidade de executar a ação que dele esperais.”. E continua:

A escola ativa só tem esse fundamento psicológico. Esse princípio funcional, notemos bem, não é uma simples opinião, uma hipótese metafísica: é a expressão de um fato de observação de todos os dias e de todos os instantes. É a necessidade que mobiliza os indivíduos, os animais, os homens; é ela a mola da atividade (CLAPARÈDE, 1950, p.157)

Em Aguayo (1936) a escola nova estaria baseada na psicologia e na pedagogia moderna, representadas pela escola ativa e na pedagogia radical, com o uso do método global e do método dos projetos (Decroly), jogo e estudo dirigido (porque a educação não é espontânea!). Essa perspectiva teria como foco a superação da chamada escola tradicional. Para Aguayo (1936, p.9), apesar da pedagogia radical acreditar na aprendizagem espontânea, ele acredita que “(...) toda aprendizagem deve haver uma direção prudente e um elemento estimulante capaz de provocar o interesse da criança. Em suma, a missão do professor é dirigir essa aprendizagem (...)”.

A moderna pedagogia e psicologia, para Aguayo (1936), compreenderia os métodos experimentais que permitiriam uma aprendizagem ativa, ou seja,

A melhor forma de apresentação da matéria da aprendizagem é a ativa, porque une e sintetiza as energias do aluno e liga-as estreitamente a seus interesses, necessidades e tendências. O êxito dos métodos ativos ou vitalizados, como o do jogo, de discussão, de laboratório, de projetos, decorrem de que absorvem a atenção da criança e a mantem durante o curso da aprendizagem (AGUAYO, 1936, p. 114-115)

A própria organização do ensino e da didática apareceriam de modo diferente na pedagogia moderna, apresentando outra compreensão do papel do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem, como podemos compreender no seguinte trecho:

Esta [didática moderna] consiste em um trabalho de aprendizagem feito pela própria criança, ficando apenas ao professor a função de guiar, estimular e dirigir as atividades de seus discípulos. (...) O mestre não deverá intervir senão para organizar os exercícios, responder as perguntas ou sugerir ideias oportunas, sendo assim quase todo o trabalho feito pela criança (AGUAYO, 1936, p.264)

Para Menezes (1935), o termo educação aparece com o apontamento da renovação, considerada como:

A renovação que se operou nesses derradeiros tempos foi intensa e profunda. Motivou-a os trabalhos sobre psicologia infantil, pedologia, que nos mostram as enormes diferenças entre o espírito do adulto e o espírito da criança, ser *qualitativa e quantitativamente* diverso, com inclinações, instintos, interesses, processos psicológicos em geral diferentes do homem (MENEZES, 1935, p. 80-81)

No mesmo dicionário, aparece a aceção de Escola Nova com o seguinte significado:

A renovação escolar, realizada nestes últimos tempos resultou do desenvolvimento das ciências biológicas, psicológicas e sociais, das necessidades de adaptação á sociedade que se transformará profundamente em suas bases econômicas, exigindo órgão em correspondencia com o meio político e cultural. Os sistemas pedagógicos inovadores são discriminados em empíricos e científicos (MENEZES, 1935, p. 91)

Para Menezes (1935) a escola teve diferentes precursores nos distintos países. No Brasil, a escola renova é designada a partir da Reforma do Distrito Federal (1927 a 1930), sob a direção de Fernando de Azevedo: “Ela inspirou-se nas fontes da pedagogia mundial e teve entre nós teóricos e realizadores de raro valor” (MENEZES, 1935, p. 93). Além de Fernando de Azevedo o termo “escola renovada no Brasil” apresenta os trabalhos desenvolvidos por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Isaias Alves, Delgado de Carvalho, Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Almeida Junior, entre outros (MENEZES, 1935).

Para compreender a representação da escola deste período é importante compreender o embate travado entre a denominada Escola Tradicional e a Pedagogia Nova. De acordo com Carvalho (1998), o novo cenário político-ideológico no decorrer dos anos 1920 e 1930 impulsionou a uma encruzilhada entre o “velho” e o “novo”, entre o “tradicional” e o “renovador” marcada pela busca de uma “formação da nacionalidade” para um projeto específico de remodelação da estrutura e do pensamento nacional. Essa disputa/encruzilhada pode ser compreendida nos seguintes termos:

A oposição entre *tradicionalistas X renovadores* funciona como regra de ordenação de um discurso. É ela que articula como narrativa de eventos conexos as realizações “renovadoras”, constituindo-as. O movimento educacional dos anos 20 é unificado como marcha ascensionada pelo novo. Após 30, é esquadrihado pela oposição

“tradicionalistas” e “renovadores” que dele apaga a sua conexão com os conflitos político-ideológicos do período. Assim, se a narrativa que se constrói sobre o movimento educacional dos anos 20 amalgama politicamente iniciativas díspares, a narrativa elaborada sobre o período 1930-37, interpretando a luta ideológica como embate entre tradicionalistas e renovadores, não somente constitui e esquadrinha um campo pertinente a interpretação como acaba por projetar uma leitura retrospectiva da década anterior. (CARVALHO, 1998, p. 22)

A partir dessas representações, podemos observar que a escola é apresentada na literatura com uma função social e, portanto, alterando-se a cada nova configuração e demanda da sociedade. A sociedade capitalista do século XX e, em especial, no contexto brasileiro, creditou à escola uma função que ia além da instrução (modelo cognitivista), indo ao encontro ao modelo de educação (comportamento e moralidade). Os novos conhecimentos no campo científico que repercutiram na compreensão do desenvolvimento e no processo de ensino aprendizagem acabaram por reivindicar uma nova escola, mais adequada aos tempos modernos.

A contraposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia moderna, baseada nas ideias da escola nova, é reforçada no interior dos títulos da coleção. A necessidade de superação também encontra ressonância nas análises realizadas por Depaepe et al. (2000, p. 88); para o autor, a oposição entre o novo e o velho aparece de forma absoluta a partir de 1880, quando a Reforma Pedagógica surge e demonstra a rejeição da velha tradição.

O uso do discurso educacional como forma de asseverar as diferenças entre a velha e a nova pedagogia pode ser verificado pela progressiva substituição dos conceitos para o uso metafórico, reforçando as ideias negativas. Nesse sentido, Depaepe *et al.* (2000, p.191):

In their black-and-white portrayal of ‘old’ and ‘new’, the adherents of Reform Pedagogy frequently pointed to the lamentable status of children in old-fashioned schools. They were, it was said, imprisoned and gagged. Blind obedience was demanded. ‘The old school was the master and the child the slave’. All manner of stereotypes were put forward in this rather caricatured exaggeration of the fate for which school-children were regrettably destined. The school was said traditionalluy to have been a prison, the class a hospital and the lesson a bitter pill or foul tasting medicine<sup>61</sup>.

Como encontramos no *corpus* de análise, a literatura pedagógica vinculada a Pedagogia das Escolas Novas sempre enfatizaram a escola tradicional como idealizando um

---

<sup>61</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “Em seu retrato em preto e branco do “velho” e do “novo”, os partidários da Pedagogia da Reforma frequentemente apontavam para o estado lamentável das crianças nas velhas escolas. Elas estavam, dizia-se, presas e amordaçadas. A obediência cega era exigida. “A velha escola era o mestre, e a criança o escravo”. Todos os tipos de estereótipos eram apresentados neste exagero um pouco caricato do destino a que as crianças em idade escolar estavam lamentavelmente

aluno abstrato, cujos interesses e necessidades não importavam mediante a disciplina e a transmissão do conhecimento a ser ensinado.

A escola é, então, visualizada nos títulos da série *Atualidades Pedagógicas* como uma nova função social que deveria aproximar o conhecimento útil à realidade e a necessidade da sociedade. As funções da escola e da educação repercutem no âmbito da higiene, da higiene escolar e da educação sanitária, fazendo da escola um instrumento de propagação das medidas profiláticas que a sociedade urbano-industrial carecia naquele momento: prevenir e curar as doenças em voga. Para isso, a preocupação com uma política de construção predial e adaptação com novos aparelhos médico-higienistas. A colaboração entre o médico e o professor/educador deveria ser mais próxima, garantindo a transmissão de saberes necessários para a higiene e a socialização destas medidas para a família e a sociedade do entorno.

Outro aspecto importante que repercutia, entre os títulos da série e as novas funções sociais da escola, representava a formação de técnicos e profissionais necessários para a sociedade urbano-industrial. A introdução do desenho e do trabalho manual no ensino primário e a atenção à formação do ensino técnico profissional, bem como a formação de professores para este nível de ensino, são atentamente observadas por Fernando de Azevedo e pelos títulos por ele selecionados. Assim como o ensino superior, como caudatário de uma formação e de uma renovação cultural, transformando a mentalidade, faz parte do projeto educacional de Fernando de Azevedo e aparecem nos títulos com a preocupação de transmitir esses conhecimentos científicos para os futuros professores, especialmente nos títulos de *Biologia Educacional* e de *Psicologia Educacional*.

Sob essas novas compreensões acerca da escola, a partir das contribuições das ciências, um novo modelo de professor e de aluno aparece. Sobre esses aspectos discutimos no próximo tópico.

### 3.3.2 – Concepção de professor

Para a renovação, no entanto, o professor passa a caracterizar-se de um modo diferente. De acordo com o nosso *corpus* de análise, pudemos constatar o seguinte delineamento.

---

fadadas. A escola era vista tradicionalmente como uma prisão, a sala de aula como um hospital e a aula como uma pílula amarga ou medicamento de gosto horrível”.

Em ambas as obras de Arthur Ramos são enfatizadas as mesmas ideias chave. Em Ramos (1934) aponta-se que o professor, na pedagogia anterior como autoridade e um dos principais agentes que infligem à criança os problemas de personalidade, por via do sadismo. E, em Ramos (1939) atribui-se ao professor tradicional os limites na rígida disciplina e nos castigos aplicados de modo sádico. Para Ramos (1939), o professor seria responsável, devido ao caráter imitativo da criança, a concorrer com os traços de personalidade infantil e por isso deveria atentar-se para o seu comportamento.

Por outro lado, a pedagogia moderna permitiria visualizar o professor como um guia oculto do processo educativo, bem como um agente na intervenção na prática psicanalítica aplicada a educação (pedanálise), isto é, “O mestre não é mais do que um guia, mas um guia tão escondido que a criança não tem a impressão de ser conduzida” (RAMOS, 1934, p.13). Nesse sentido, para Ramos (1939, p.450)

Em vez da aplicação da disciplina clássica: recompensa-castigo, que não resolve a situação (já o analisamos largamente nos capítulos da criança mimada e escorraçada), o educador orientará o rendimento escolar da criança e conseguirá a correção dos problemas de comportamento, por uma escola de interesse afetivo, em que intervirá com a sua personalidade total. A criança registra, como uma acuidade insuspeita, as menores reações de afeto, positivo ou negativo, manifestadas pelo seu professor. E conseguida a transferência, tudo fará para não desagradá-lo.

Para que o professor estivesse habilitado dentro da pedanálise, tornar-se-ia necessário que o próprio professor realizasse um tratamento de cunho psicanalítico para eliminar os seus próprios traumas e, então, evitar reproduzi-los, além de reconhecer e auxiliar os alunos que apresentem esses traumas. Nesse âmbito, a preparação psicanalítica do professor promoveria a sua compreensão da alma infantil:

O mestre deve sempre investigar o sentimento de inferioridade reforçado nos cinco primeiros anos de vida, o defeituoso sentimento de comunidade, a falta de valor, a busca de provas mais fortes da superioridade, o espanto diante dos novos problemas, a tendência ao alheamento, a busca de facilidades aparentes na parte útil da vida, com o fito de conseguir a criança, assim, uma aparência de superioridade e não um domínio das dificuldades (RAMOS, 1934, p. 60).

Assim, em Ramos (1939) o novo estatuto do professor seria o de compreender melhor a criança e auxiliar a educação dos pais. De outro modo, podemos destacar o seguinte trecho do autor:

O papel fundamental da professora, como temos de repetir tantas vezes neste trabalho, será o de se superpor aos pais sádicos, principalmente à mãe madrasta que não compreende os problemas do seu filho. A professora conseguirá da criança a “transferência afetiva” e dará assim uma compensação a uma alma órfã de afeto. A

compreensão afetiva da criança, é o primeiro passo para a correção educativa (RAMOS, 1939, p. 157-158).

Em Ricardo (1936a, 1936b) visualiza-se um duplo papel atribuído ao professor, ou seja, o da sua contribuição para o desenvolvimento do psiquismo infantil e o da importância do seu trabalho para o processo de “civilizar”, que estaria além dos aspectos biológicos e afetivos, ou seja, no sentido de orientar a criança para uma nova postura social a partir da tensão entre o velho e novo.

Nesse âmbito, de acordo com Ricardo (1936a), o processo deveria promover os hábitos de higiene ao mesmo tempo em que provia o sentido patriótico:

Torna-se necessário que o professor, pesando as circunstancias que o cercam e medindo os infortúnios que nos assoberbam, collabore em prol dos bons hábitos de hygiene, mais por amor dos alumnos do que por dever de officio. Não se limitando em explicar, mas corrigindo immediatamente as infracções verificadas, ou de que tiver noticia, terá o professor iniciado a realização vitoriosa de um systema superior de preservação da saúde e de defesa patriótica do nosso legado physico (RICARDO, 1936a, p.110)

Ou ainda

O professor, para logo se revelou na sua destinação e o que modernamente é – um valioso traço de união entre o homem e a civilização contemporânea, um estimulador permanente da creança em lucta incessante para conduzil-a á sociedade e para approximal-a da civilização conquistada – só não o foi na antiguidade por ausência de conhecimentos bio-sociológicos (RICARDO, 1936a, p.119)

Assim, munido do saber biológico e sociológico, o professor operaria uma obra ao mesmo tempo pedagógica e civilizatória, cultuando o nacionalismo, em conformidade com a passagem:

Não ensinará latim, nem grego, nem hebraico, ou melhor, não se exaltará porque os ensine melhor do que outros. Orientará o alumno, abrir-lhe-a os olhos bem cedo, fazendo-o dar de rosto com as realidades do seu tempo. Ensinará a língua, mas não olvidará a sua função social; ensinará tabuada, sem jamais esquecer que acima da tabuada esta o sentimento do amor á Patria. Não fará da escola apenas um laboratório de pedagogia scientifica, mas antes de tudo e sobretudo um laboratório de pedagogia nacionalista, um centro de civismo, onde apprenderá a luctar e a vencer pelo desenvolvimento das actividades geraes e dos interesses espontâneos, onde apprendera a amar o paiz pelo culto das ideas, pela defesa das tradições e pela conservação do patrimônio que nos coube desde o alvorecer do torrão natal (RICARDO, 1936a, p. 119-120)

Para o professor desempenhar esse duplo papel, na visão de Ricardo (1936b), este deveria apresentar-se, ao mesmo tempo, como um técnico do saber (transmissão) e servir como um modelo para a criança. O saber técnico do professor pode ser compreendido nos seguintes termos:

O professor não deve ser, de conseguinte, um mero receptor de idéas; será, antes de mais nada, um tecnico. E não será um bom mestre, e não será um bom tecnico aquelle que, embora conhecendo as matérias em estudo, não conhecer a creança atravez do seu temperamento, das suas tendências, das suas vocações naturaes. Será, mil vezes antes, um theorico; não um prático. Será talvez um perdulário de tempo e de idéas, mas não um coordenador de valores.

Acrescenta-se, ainda, a importância da alimentação do professor (além da alimentação do aluno). Almeida Junior (1964) apresenta as considerações sobre o professor no mesmo sentido apresentado por Ricardo (1936a, 1936b).

Os autores mineiros em Mello Teixeira *et al.* (1937) enfatizam o papel do professor como fundamental para a educação e os propósitos nela depositados nesse período.

Para Claparède (1965) cabe ao professor o cuidado e o interesse nos estudos da psicologia como chave para a renovação da educação. Também em Claparède (1950) observa-se que a atuação do professor deve estar em consonância com a concepção funcional de educação e de psicologia:

Seu tratado da educação é, do começo ao fim, de inspiração inteiramente funcionalista. O papel do educador deve ser o de pôr a criança em condições de exercer as funções no momento em que a hora de seu aparecimento soou o relógio da natureza. Quase sempre, a criança sente-se inclinada a exercê-la espontâneamente e basta que não se He torne impossível o exercício, obrigando-a a fazer outros ou condenando-a à imobilidade; esse, o sentido profundo da “educação negativa” (CLAPARÈDE, 1950, p.86).

Caberia, ainda, ao professor, o conhecimento da moderna psicologia para melhor compreender a criança e a mais eficazmente promover o ensino:

Para saber quais são esses interesses naturais da criança, suscetíveis de ser explorados pelo educador, e como variam com a idade, é preciso observar muito a criança. A psicologia da criança mereceria ser mais cultivada pelos professores, que são exatamente as pessoas em melhores condições para colaborar com o psicólogo na edificação dessa ciência da criança, reconhecida como indispensável... (CLAPARÈDE, 1950, p.151)

Em Czerny (1934) aponta-se a necessidade do professor em realizar um diagnóstico dos níveis de inteligência e normalidade da criança. Em Aguayo (1936) aponta-se a preponderância do uso das fichas individuais de aprendizagem para um melhor acompanhamento da aprendizagem da criança. Para Aguayo (1936) o professor tem um papel preponderante na aprendizagem.

De acordo com Aguayo (1936), o professor teria como missão “dirigir a aprendizagem” por meio das “atividades naturais do aluno”. Nesse caso, “A direção, a orientação e o estímulo, por parte do professor, são indispensáveis. O ensino serve, como diz o Professor BURTON, para utilizar o impulso natural de aprendizagem que surge no aluno e para despertar, estimular e dirigir o processo de aprendizagem” (AGUAYO, 1936, p. 9-10).

Ademais, caberia ao professor manter acesa a motivação na aprendizagem do aluno “O prazer e o agrado constituem, pois, fonte legítima de motivação escolar” (AGUAYO, 1936, p. 50) e, muito embora, nem todas as atividades precisassem apresentar-se como presente, seria indispensável “(...) procurar fazer que as reações infantis provocadas pelo trabalho escolar não sejam desagradáveis, confusas e monótonas” (AGUAYO, 1936, p. 50). Para Aguayo (1936) a motivação provocada pelo professor ainda:

Contribuem muito para suscitar o interesse e, em consequência, a atenção da criança, a personalidade e as atitudes mentais do professor. As atitudes e emoções são muito contagiosas. O professor entusiasta, alegre e animado costuma ter alunos atentos e interessados. A primeira condição da aprendizagem interessante é que o professor reflita na atitude e nas atividades o grau suficiente de simpatia e de entusiasmo (AGUAYO, 1936, p. 61).

Dentro dessa perspectiva, o professor deve observar a criança ao longo de todo o processo de aprendizagem para melhor orientá-la, dentro dos princípios da educação ativa:

O mestre deve estar sempre alerta e vigilante para perceber os erros que as crianças possam cometer. A mesma vigilância há de exercê-la constantemente o aluno. Daí a importância que têm os testes ou exames dos produtos do aprendizado, as revisões e o traçado das curvas de aprendizagem. Esses processos permitem ao mestre e ao discípulo descobrir os erros cometidos e às vezes diagnosticar as causas que os produzem (AGUAYO, 1936, p. 116)

Essas representações apresentadas no corpus de análise permitem-nos compreender o papel do professor dentro do cenário de mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais, que também se altera, e o professor passa, então, no discurso pedagógico do período, a sair da sua representação de autoridade/autoritarismo para um papel mais próximo da criança, como um guia – às vezes oculto, para lembrarmos os escritos de Maria Montessori.

Conforme Depaepe, De Voedre, et al. (2000, p.36) “According to the traditional view teachers were also meant to be guides who would enable their pupils to explore pre-determined knowledge, of which the teacher was the sole sources (...)”<sup>62</sup>.

Assim, aparece no pensamento de Fernando de Azevedo a necessidade de remodelar a mentalidade do professor para uma nova formação do homem na sociedade moderna. Essa formação de professores surgia como premissa para toda e qualquer reforma do ensino: do primário ao ensino superior, passando pelo ensino secundário e técnico-profissional. Por isso, em suas reformas enquanto agente político, a reforma da escola normal sempre esteve presente; como enquanto agente intelectual, como escritor e como editor, procurou promover um espírito científico nos professores.

Dessa maneira, os títulos da série *Atualidades Pedagógicas* sempre contrapõem a visão do professor no ensino tradicional para uma nova visão, do professor como guia oculto no processo de ensino aprendizagem, observador do desenvolvimento da criança e das suas necessidades para promover o interesse/a curiosidade da criança. Arelado a essa visão, o professor também seria responsável por ir além da instrução, ou seja, deveria educar as crianças para os novos hábitos e comportamentos para a sociedade moderna.

Como se pode verificar, há o interesse da contraposição como estratégia de reforçar a necessidade de superação de um modelo obsoleto na visão dos renovadores. Da mesma forma que os aspectos ligados a representação da escola e do professor e a concepção do ato de ensinar e de aprender também estavam respaldados nas ciências modernas como a biologia, a psicologia e a psicanálise. Essas necessidades de conhecimento importam frente a nova visão que se abre no horizonte a respeito da criança, como passamos a discutir.

### 3.3.3 – Concepção de criança

Percorrendo o nosso *corpus* de análise, salientamos as seguintes compreensões sobre a criança.

Em Ramos (1937) a criança é apresentada como um ser incompleto, sem a personalidade completa e, por isso, sem consciência dos problemas e conflitos pelo qual

---

<sup>62</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “De acordo com a visão tradicional, esperava-se que os professores também fossem guias que capacitariam os alunos a explorar o conhecimento pré-determinado, do qual o professor era a única fonte”.

passa. Entender a criança em seu desenvolvimento era, na visão do autor, compreender o movimento da pré-lógica à lógica (da linguagem, do pensamento, do julgamento e do raciocínio). Embora encontre-se em Ramos (1939) uma crítica à terminologia de criança anormal como forma de classificação da criança, há a ênfase ao termo cunhado por criança problema que também realiza uma identificação/classificação da criança não mais pelos aspectos biológicos, mas pelo seu comportamento (especialmente ligado às causas socioambientais e familiares). O termo “criança problema” apresenta no interior da obra outras ramificações: criança mimada, criança órfã (pai e mãe), etc.

A criança em Rabello (1935, 1938, 1943), seja no plano teórico seja no plano prático, é o principal objeto de estudo e de intervenção. Conhecer a criança era essencial e com profundo reflexo no campo educacional, uma vez que envolvia o estudo do desenvolvimento, do comportamento, da personalidade, do interesse, da forma de aprender e de pensar. O conhecimento genérico da criança (biopsico) levaria às investigações do conhecimento da criança nacional-regional, suas diferenças e as razões. Assim, encontra-se a questão da diferença racial (suposta, ainda que negada), gênero (diferenças nos processos de representação do tempo e do espaço) e social (diferenças entre as crianças belgas, portuguesas e brasileiras). Os estudos permitiam a compreensão da particularidade da criança em relação ao adolescente e ao adulto e o entendimento das formas de pensamento (pensamento abstrato), de aprendizagem (repetição/imitação/espontaneidade) e os recursos e interesses infantis (jogos e brincadeiras).

Rabello (1935) a compreensão da criança era o pressuposto para a atuação do adulto e a psicologia da criança permitia compreender a evolução do desenho infantil. O desenho como disciplina moderna, na sociedade urbano-industrial, deveria ser investigado pelos professores. Já em Rabello (1938) o desenvolvimento infantil permitia estabelecer a correspondência da representação do tempo na criança:

Entre as noções abstractas primordiais que devem servir de base a todas as construcções da vida mental, é a noção do tempo, por certo, uma das mais necessárias e fundamentais, ao lado das de espaço, de numero, de semelhança e de causalidade. Graças a essas primeiras aquisições é que a criança poderá sahir da esphera sensório-motriz em que se exercita tão longamente para attingir á esphera das ideias e dos processos mentaes superiores.

Ainda para Rabello (1938), a criança na pedagogia tradicional é visualizada como um adulto em miniatura, enquanto na escola nova ela tem a sua especificidade em relação ao

adulto (noção do devir), em especial, advindas da teoria evolutiva. Nas passagens a seguir podemos compreender o modo como o autor compreendia essa mudança na visão da criança:

A velha pedagogia era impregnada da concepção de que a criança possuía qualitativamente os mesmos caracteres do adulto contemporâneo. Em todas as phases da vida apenas havia a considerar uma diferença de grau. Era a concepção da criança considerada como um homem em redução – um *homúnculo* (RABELLO, 1938, p. 129-130).

E também

Collocando-se em meio termo, modernos psychologos estabelecem a theoria evolutiva da criança (...). É preferível considerá-la como um ser em *devenir*, isto é, encará-la não sob o ponto de vista estático, num momento de sua evolução psychica, mas em seu lento desenvolvimento para a maturidade psychica do adulto. Desde o início desta evolução nota-se em todas as suas manifestações psychicas um caracter humano que lhe dá sua especificidade e assegura a continuidade da espécie. (RABELLO, 1938, p. 131).

O brinquedo assume um papel relevante e é colocado ao lado da criança em sua relação psico-pedagógica a partir das teorias biológicas, psicológicas, psicanalíticas. Para Rabello (1938), o brinquedo é o principal instrumento pedagógico da pedagogia moderna: “O brinquedo é a actividade por excellencia da criança” (RABELLO, 1938, p.159); “É o brinquedo a grande expressão de vida da criança. (...) a criança permanece num mundo á parte, construído para satisfação da sua mentalidade primitiva e mythica” (RABELLO, 1938, p. 159). O brinquedo também encontra respaldo na teoria psicanalítica em Rabello (1938), como podemos observar nas passagens:

Os brinquedos é que permitem essa interpenetração e juxtaposição dos dois mundos. Longe de ser uma actividade inútil constituem elles, conforme a expressão de Adler, “uma preparação para a vida, uma manifestação do sentimento de comunidade e afan do dominio”. Dahi a necessidade de explicação dos brinquedos infantils. Explicá-los é penetrar no próprio significado de infância (RABELLO, 1938, p. 162).

É talvez o brinquedo a forma de comportamento infantil em que melhor se pode estudar a representação temporal nas primeiras idades. Numa época em que a criança ainda não pode utilizar a linguagem, pela acção revela ella o conteúdo de suas concepções (RABELLO, 1938, p.165)

Já para Claparède (1950, p.72) o jogo seria fundamental na educação funcional, ou seja, para além da necessidade de compensação presente no jogo segundo a vertente psicanalítica, o jogo ainda seria importante pela utilidade para a criança em sentido funcional, ou seja:

Se é certo que a criança, sob o impulso do crescimento, apresenta a necessidade de vencer a realidade que lhe oferece resistência, podendo facilmente satisfazê-la ficticiamente no jogo, o jogo atende antes de tudo à necessidade de desenvolvimento da criança e não apenas um estratagema que lhe dissimila a fraqueza.

E ainda

Mas é antes o *conteúdo* do jogo do que o próprio jogo que tem esse valor compensatório. O jogo em si, e como tal, satisfaz a uma tendência profunda da criança (CLAPARÈDE, 1950, p. 73)

Nesse âmbito, a própria concepção de criança é funcional na perspectiva de Claparède (1950, p. 95):

O resultado a que conduz essa concepção funcional da infância é que a criança não é simplesmente um homem inacabado, um homem imperfeito, ou reduzido, mas sim um ser *sui-generis*. Daí não se deverá concluir, entretanto, que o princípio mesmo da atividade seja diferente num e noutro. O que difere são os mecanismos, a natureza dos interesses; mas a criança é semelhante ao homem no sentido de que, como nesse último, o que rege a atividade é a necessidade, é o interesse; do mesmo modo que, servindo-se embora um de uma brânquia o outro, de pulmão, o girino e a rã realizam a mesma função de respiração.

Deste ponto de vista, a criança deve ser considerada em suas necessidades e em seus interesses para poder ensinar. Para Claparède (1950), tais considerações expressavam-se nos seguintes termos:

A criança é um ser pleno de curiosidade e possui muitos impulsos que a levam à conquista do novo. Mas como aproveitamos mal todas essas fontes naturais de energia que a criança encerra nas profundas de seu ser e que deveríamos captar! (CLAPARÈDE, 1950, p.150)

A curiosidade natural para a criança permitiria transformar o jogo em um dos veículos principais do processo de ensino-aprendizagem. A criança e a brincadeira aparecem associadas dentro do processo educativo, como a seguinte passagem permite visualizar:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí o artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade considerável, atividade útil a seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício. Coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais aliados e, não, inimigos. Sejam as coisas que desejamos que ela aprenda ou faça apresentadas de forma a preparar ou facilitar uma dessas ações a que a leva seu instinto natural (CLAPARÈDE, 1950, p.-150)

O jogo então aparece em Claparède (1950) como o principal elemento educativo natural da criança e que precisa ser mobilizado pelo professor dentro:

Esse saberá que o *jogo*, o brinquedo, é uma das principais necessidades da criança. É exatamente porque tem essa necessidade que a criança é criança; (...). A necessidade de brincar: eis o que vai nos permitir reconciliar a escola com a vida, fornecer ao aluno esses móveis de ação que se julgava impossível encontrar na sala de aula. Seja qual for a tarefa que desejeis que na criança execute, se encontrardes o meio de apresentá-la como um jogo, será suscetível de produzir tesouros de energia (CLAPARÈDE, 1950, p.158)

De acordo com Claparède (1950), o modelo de escola ativa só se realizaria a partir do jogo como um instrumento indispensável de apoio a tarefa do educador e a melhor forma de mobilizar a energia infantil. Em outros termos:

O jogo é, pois, para a realização prática da escola ativa, de importância capital. É ele que nos permitirá realizar nas classes o princípio funcional. É a ponte que ligará a escola à vida; a ponte levadiça graças à qual a vida poderá penetrar a fortaleza escolar que, por suas muralhas e torres, parecia dever ficar apartada (CLAPARÈDE, 1950, p.159)

Por sua vez, Ricardo (1936a, 1936b) aborda a criança por meio das ideias de caráter infantil, alma infantil, além da ênfase com os cuidados necessários com a criança enferma e a crueldade infantil.

Em Mello Teixeira et al. (1937) há a indicação da necessidade de conhecer a criança em seus aspectos biológicos e sociais, físicos e morais, bem como entender a criança excepcional e as necessidades da educação ortofrênica para assisti-la, educá-la e socializá-la. Nessa perspectiva, compreender o sentimento de inferioridade da criança, nos âmbitos familiar e econômico, bem como compreender as classificações (criança inferior, criança nervosa, criança imaginativa, criança inconstante) seria essencial.

Em Czerny (1934) a criança é observada dentro do seu desenvolvimento físico e mental, com ênfase na educação familiar, na estimulação e na educação intelectual. É, entretanto, enfatizado que a educação escolar se dá somente a partir dos seis anos para garantir o desenvolvimento físico/intelectual compatível com a atividade educativa. Destaca-se, ainda, os tipos de criança a que se deveria atentar para o comportamento e a intervenção necessária contra os erros pedagógicos: o bebê irritado e a criança nervosa; além da importância do brinquedo.

Já em Aguayo (1936) a criança é vislumbrada dentro da importância da especificidade da aprendizagem infantil. Para Aguayo (1936, p.83), a criança deveria ter consciência do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem: “As crianças progredem rapidamente à aprendizagem quando têm conhecimento de seus progressos, erros e retrocessos; é uma afirmação que tem sido comprovada experimentalmente”.

Tal representação da criança em nosso corpus de análise permite-nos compreendê-la dentro da centralidade no debate científico e no processo ensino-aprendizagem. Essa característica de protagonista é reforçada nos escritos escolanovistas, fruto do conhecimento do desenvolvimento da criança e do adolescente. Nesse sentido, Depaepe (2013, p.191) indica que:

The articulation of a child-oriented pedagogy was the interpretation of a hope desire that one would be able to devise, on the basis of scientific research, forms of education that would be better adapted to the child. The child became the bedrock upon which pedagogization and medicalization came together. Much effort was oriented towards the exploration of the child. This orientation towards the child legitimated the school's involvement in a multiplicity of both medical and pedagogical networks resulting in a merger that might best be thought of in terms of medical/pedagogical networks<sup>63</sup>.

Ainda sobre a centralidade da criança no ideário pedagógico é importante descrever a seguinte análise de Depaepe et al (2000, p. 36): “Child-centered as a pivotal concept is too reminiscent to our mind of the slogan that was intended to cover the heterogeneity of Reform Pedagogy. It became a general way of speaking about educational reform without it always being clear what actions it referred”<sup>64</sup>. Tal centralidade, entretanto, levou ao que Thyssen e Depaepe (2012), bem como Depaepe et al (2000), anunciaram como “infantilização da criança”. Esse conceito reforça-se a ideia romântica da criança pelo seu desenvolvimento natural e a sua representação de futuro da nação, muitas vezes em um tom messiânico de olhar a criança (THYSSEN; DEPAEPE; 2012). Em outras palavras:

---

<sup>63</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “A articulação de uma pedagogia voltada à criança foi a interpretação de um desejo de esperança de que seria possível conceber, com base na investigação científica, formas de educação que seriam mais adequadas para a criança. A criança tornou-se o alicerce sobre o qual a pedagogização e a medicalização se constituíram. Um grande esforço foi depositado na exploração da criança. Tal fato legitimou o envolvimento da escola em uma multiplicidade de redes tanto médicas quanto pedagógicas, resultando em uma fusão que pode ser melhor ponderada em termos de redes médicas/pedagógicas”.

<sup>64</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): “O conceito fundamental da criança como foco é muito evocativo para a nossa mente do slogan que se destinava a cobrir a heterogeneidade da Pedagogia da Reforma. Tornou-se uma maneira geral de falar sobre reforma educativa sem que estivessem claras quais ações estavam envolvidas”.

In our view, taking account of the child's nature led to the infantilisation of the child rather than to any supposed 'wachsen lassen'. After all, its principal upshot was to expand 'child land' in Dasaberg's sense much more than it did the child's autonomy within society. In the eyes of modern educationalists, children were primarily 'naïve', by which they meant 'simple, open and artless'. And, as far as the prevailing social and political context was concerned, that was just fine. To keep children in their little island, it was not only suggested that adults should not indulge in 'grown up talk' in their presence, but also that 'all schools be located in the countryside', in the midst of nature. Thus isolated, children would be best able to develop, far from a degenerate culture. It would appear, therefore, that 'back to nature' lyricism was partially responsible for the failure of the 'vom kinde aus' aspect of Reform Pedagogy to achieve its full emancipator potential<sup>65</sup>. (THYSSEN; DEPAEPE; 2012, p.194-195)

Não é diferente nos títulos da série *Atualidades Pedagógicas*, nos quais a criança aparece como centro do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, o conhecimento sobre a criança e o seu desenvolvimento é a premissa para a formação de professores e para a orientação do ensino. A observação da criança quanto a sua personalidade é expressa na preocupação de orientar a criança e os familiares trazendo-a "normalidade" e promovendo a sua educação. Da mesma forma que as crianças poderiam ser classificadas por meio de testes para organização homogênea das classes e orientadas em testes vocacionais para que elas pudessem, por meio da orientação e da educação, contribuir com o progresso econômico do país, uma vez que a sociedade industrial demandava.

A criança e a particularidade do seu modo de aprender, em cada uma das fases de desenvolvimento, representaram estudos que permitiram ao professor compreender e apreender os melhores recursos e instrumentos didáticos para o ensino. Assim, o jogo aparece como uma ferramenta didática pedagógica essencial para a criança pequena; assim como a psicologia do desenho permitia compreender a visão da criança, da memória, da imaginação; além do desenvolvimento mental que a representação do tempo (e do espaço) representava para a criança e refletia em intervenções que os professores poderiam realizar.

---

<sup>65</sup> Tradução por Luís Fernando Gabassa (Syllabus Soluções Linguísticas): "Em nosso ponto de vista, levar em conta a natureza da criança conduziu à sua infantilização ao invés de à qualquer suposto desenvolvimento. Afinal, o seu principal resultado foi a expansão do "território da criança" no sentido de Dasaberg, muito mais do que expandir a autonomia da criança no seio da sociedade. Aos olhos dos educadores modernos, as crianças eram principalmente "ingênuas", e, por ingênuas, eles querem dizer "simples, abertas e desprotegidas". No tocante ao contexto social e político vigente, isso era normal e aceitável. Para manter as crianças em sua pequena ilha, não só era sugerido que os adultos não entrassem em "assuntos de adultos" quando elas estivessem presentes, mas também que "todas as escolas fossem localizadas na zona rural", no meio da natureza. Assim, isoladas, as crianças seriam mais capazes de se desenvolver, longe de uma cultura degenerada. Parece, portanto, que o lirismo do "volta à natureza" era parcialmente responsável pelo fracasso do aspecto 'vom kinde aus' da Pedagogia da Reforma em atingir o seu potencial emancipatório completo".

Assim, podemos observar ao longo da seção, a importância da biologia e da psicologia para a uma nova concepção de escola, de professor e de criança. Entretanto, é importante observar que tanto a biologia quanto a psicologia, neste período, resultaram em matrizes teóricas diversas e estas refletiram, por sua vez, em representações distintas da escola, do professor e da criança.

A adesão a cada uma dessas matrizes, por exemplo, a visão médica da criança e a função da escola, garantiram uma interpretação mais biológica da criança, da preocupação com a sua higiene e da relevância da educação sanitária. Essas ainda encontrarão respaldo numa visão evolucionista e eugenista da criança e o uso da educação como forma de seleção e de prevenção. O modelo do desenvolvimento psicológico da criança e a sua interpretação psicanalítica também representaram visões diferentes das fases de desenvolvimento infantil e como proceder a educação em ambas as vertentes.

Se por um lado tendemos a compreender essa multiplicidade por um ecletismo teórico, por outro, podemos compreender como algumas dessas matrizes interpretativas do pensamento científico revelam antes a heterogeneidade das ideias acerca da homogeneidade das categorias colocadas no núcleo central da discussão deste período: a criança e a educação. Essa compreensão é pormenorizada por nós nas considerações finais a seguir.

## Considerações finais

Ao final do processo de pesquisa empreendido nesta tese, podemos observar que o trabalho por nós realizado permitiu que atingíssemos os objetivos a que nos propomos no início dessa trajetória. O nosso objetivo geral foi delineado pela apreensão e análise da relação entre a tradição e a modernidade no embate das ideias pedagógicas no século XX, no interior do nosso *corpus* de análise, composto pelos títulos publicados na Série Atualidades Pedagógicas e editadas por Fernando de Azevedo, no período de 1931 a 1939, sob o viés da biologia e da psicologia.

Nesse sentido, consideramos que os nossos objetivos específicos, a saber: compreender o embate entre a tradição e a modernidade no padrão Azevedo (1931 a 1939) e investigar a contribuição da biologia e da psicologia para a renovação das ideias pedagógicas a partir da representação da concepção de criança, de escola e de professor no interior do nosso *corpus* de análise, também foram alcançados no final da pesquisa.

Tais objetivos foram desenvolvidos e concretizados por meio de um referencial teórico-metodológico que se demonstrou fundamental para a investigação em história da educação e em história das ideias pedagógicas. O suporte da história cultural foi essencial para que pudéssemos avançar sobre a história da educação mitificada pelos grandes personagens e eventos, por meio da pesquisa sobre a historicidade do objeto e as categorias de análise aplicadas dentro do rigor científico exigido para uma pesquisa de cunho acadêmico-científica. Dessa forma, resultou na análise do discurso homogêneo das ideias pedagógicas frente à heterogeneidade das ideias em circulação e protagonistas no tempo histórico em que trabalhamos, demonstrando a importância da pesquisa em história e da própria história revisitada com outras questões, outras fontes, outras hipóteses.

Dentro dessa perspectiva, chegamos ao final desta pesquisa com importantes reflexões sobre as questões norteadoras que nos conduziram na investigação do nosso corpus de análise, assim como também o referencial teórico-metodológico que apoiou as nossas investigações demonstrou sua relevância. A nossa questão de pesquisa inquiria sobre “Que aspectos da tradição e da modernidade constituem as ideias pedagógicas das Escolas Novas no Brasil? Qual a contribuição da biologia e da psicologia na discussão da nova e da velha educação no Brasil, por meio da Série Atualidades Pedagógicas?”.

Desse modo, o percurso da pesquisa nos permitiu compreender o movimento da escola nova em suas tendências internacionais e a contribuições de várias ciências, dentre as quais

destacamos a Biologia e a Psicologia, que permitiram uma nova visão sobre a escola, o professor e a criança.

Essas ideias adquiriram uma forte relevância sobre o contexto brasileiro que via, nas primeiras décadas do século XX, as teses republicanas e o processo modernizador do Brasil. Muitos foram os intelectuais e agentes políticos que estabeleceram suas ações no estudo e nas reformas que apresentassem a “ordem e o progresso” brasileiro, por meio da reforma urbana e da reforma educacional. Muitas das ciências que floresceram neste período contribuíram para a modernização urbana, para o desenvolvimento industrial e para a expansão e renovação da educação.

No Brasil, o movimento renovador, tal como apregoado por Fernando de Azevedo e referendado pela literatura educacional contemporânea, dentre as quais destacamos Marta Carvalho, pode ser vislumbrado por dois processos: um entusiasmo educacional que gerou a expansão da educação com a renovação dos processos educacionais, mas em experiências regionais e restritas ao ensino primário, até meados da década de 1920 e, na sua sequência, percorrendo toda a década de 1930, no projeto de renovação dos fins e os meios educacionais, fomentando um projeto educacional para o país e cobrindo todos os níveis de ensino.

Para os intelectuais deste período, a renovação da sociedade e a transformação da mentalidade para uma sociedade moderna, operada por meio da educação, contou ainda com o uso da imprensa pedagógica. Dentre essas, sob a direção de Fernando de Azevedo, destacamos a Biblioteca Pedagógica Brasileira, em seu projeto de fomentar o espírito científico em diversas áreas, cobrindo da literatura infantil à formação do pensamento brasileiro, passando pela formação de professores, com a série *Atualidades Pedagógicas*.

Tal serie, da qual estudamos um período que vai de 1931 a 1939, traz em seus títulos as ciências que mais contribuíram com a renovação do pensamento educacional: a biologia e a psicologia. Por um lado, tributárias da nova visão da criança, do seu desenvolvimento, da particularidade do seu modo de aprender em cada uma das etapas de desenvolvimento; por outro, reforçando as necessidades de controle social, de higiene e educação sanitária, de classificação das crianças por meio da escola. É ainda no interior dos títulos da serie *Atualidades Pedagógicas* que podemos compreender as ressonâncias do ideário de Fernando de Azevedo, em suas obras individuais, que justificam a seleção dos títulos, bem como o seu projeto modernizar de reforma socioeducacional.

Assim, encontramos os desdobramentos científicos no campo da biologia, com a higiene, a higiene mental e a educação sanitária, passando pela política de construção dos prédios escolares, do cuidado com a ventilação e salubridade das instalações escolares, da

disposição das salas para o controle e organização do trabalho educativo, com os cuidados com a alimentação, com a obrigatoriedade da educação física, e outros aspectos da saúde. Podemos observar, ainda, a escola e a criança como difusores dos modernos comportamentos para a família e para a sociedade. Não menos importantes, as teses ligadas ao eugenismo aparecem em meio aos preceitos higiênicos e à visão evolucionista das teses de branqueamento da população brasileira.

Da psicologia e as suas tendências: da psicanálise, da psicologia evolutiva, da psicologia clínica, da psicotecnia; aparecem em diversos títulos, atendendo a diferentes aspectos importantes para a modernização. Para a compreensão da criança, do seu desenvolvimento, para a classificação e organização homogênea das classes, para a orientação profissional, para a prevenção.

Para os protagonistas deste período, a “modernidade” era uma exigência para a renovação da sociedade e a educação era um dos instrumentos fundamentais para esse processo. No campo educacional, a renovação ocorreria por meio das teorias da biologia e da psicologia, uma vez que estas permitiriam uma melhor compreensão da criança e do processo de ensino-aprendizagem; alterando, por conseguinte, a disposição diferenciada entre professor, aluno e conhecimento. Adicionalmente, essa modernização também poderia ser representada com o uso de novos recursos didáticos-pedagógicos; o próprio Fernando de Azevedo advogava para o rádio e o cinema uma visão moderna em educação. Para Fernando de Azevedo, a própria função da educação e da escola, nesse processo de modernização, se alterou, produzindo não mais uma centralidade na instrução (conteúdo), mas uma visão de educação (comportamentos). Em suma, a superação da tradição pela modernidade, por meio da ordem e do progresso social, teria na educação uma das suas principais armas, como pudemos constatar por meio da ação política e pedagógica de Fernando de Azevedo.

A representação da concepção de escola no interior do nosso *corpus* de análise permitiu verificar a nova função social atribuída à educação e à escola. Nesse sentido, a escola teria o papel, ao mesmo tempo, de remodelar a mentalidade e de garantir o progresso da sociedade. Para isso, o discurso científico foi amplamente utilizado para a sua idealização e, também, para a construção dos prédios escolares, para a promoção da higiene, a higiene mental e a educação sanitária, que caracterizavam um passo além da instrução empregada pela velha escola tradicional. Nesta contraposição, ainda se faz sentir em nosso corpus de análise a contraposição ao conhecimento abstrato transmitido pela escola tradicional frente a necessidade da escola difundir um conhecimento útil e, nesse período, o desenho técnico e a preocupação com a formação técnico-profissional serão o mote da nova educação.

A representação da concepção de professor, portanto, não poderia mais permanecer nos moldes da escola tradicional, assim apreendida pelos renovadores. No lugar do professor religioso e do professor leigo aparece a preocupação com a formação do professor e com a aquisição dos conhecimentos científicos, dentre eles, sobre a criança, o seu desenvolvimento, sua aprendizagem e as formas de condução para a formação integral do aluno. Assim, o professor que antes era visto como rígido e centro do processo de ensino-aprendizagem passa a ser caracterizado como um “guia oculto” que conduz a aprendizagem a partir do interesse e da necessidade da criança, que a observa nos seus mínimos detalhes para uma análise e encaminhamentos clínicos.

A representação da concepção de criança ganha uma centralidade com a descoberta do desenvolvimento da criança e da personalidade infantil, propiciadas pelas ciências biofisiológicas e psicológicas. Dessa forma, a criança torna-se centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o ensino deve ser realizado a partir dos seus interesses e necessidades, organizados dentro da correlação entre desenvolvimento e conhecimento, além de permitir que as crianças fossem organizadas em salas homogêneas. Outro aspecto importante era a visualização da criança como agente da mudança e, por isso, a transmissão dos novos hábitos de higiene para que ela agisse como agente de difusão desses conhecimentos na família e na comunidade em que estava inserida.

Nesse sentido, a hipótese do trabalho permitiu-nos verificar a relevância desse estudo e a originalidade dentro da historiografia. A nossa hipótese repousava na questão da constituição das ideias pedagógicas a partir do processo de permanências e rupturas no discurso de modernização da prática pedagógica a partir do discurso científico divulgado na imprensa pedagógica nas décadas de 1920 e 1930.

A investigação e as análises realizadas demonstraram que o discurso pedagógico nas décadas de 1920 e 1930 utilizaram como estratégias de renovação o embate entre o “velho” e o “novo”, em especial, no discurso de Fernando de Azevedo, que procura apontar a sua reforma como o ponto de partida da modernidade sobre o passado, ao mesmo tempo em que a historiografia e a análise das estratégias utilizadas permitem verificar uma continuidade mais do que rupturas.

Ainda assim, o discurso científico, no caso da biologia e da psicologia presentes em nosso *corpus* de análise, também enfatiza a renovação das concepções da criança, do professor e da escola dentro de um contexto histórico em que as ciências são tidas como o progresso e, ao mesmo tempo, promotoras da regeneração social. O discurso científico é tido,

portanto, como moderno e aplicado sobre o conjunto social, ainda que traga implicações quanto à eugenia.

A ciência como modernidade, bem como o uso da biologia e da psicologia nas suas mais diferentes matrizes, que foram desenvolvidas no mesmo período histórico, acabam ganhando as páginas da Série Atualidades Pedagógicas, como se a modernidade fosse representada pela apropriação do discurso científico e a ciência fosse a chave para o progresso social do Brasil.

Dentro desta perspectiva, o estudo sobre um objeto sempre permite inúmeros desdobramentos. Um dos desdobramentos possíveis pode ser a investigação do papel das instituições de ensino e pesquisa deste período que funcionaram como difusoras, reprodutoras e criadoras da ciência, bem como o papel dos intelectuais que nela trabalhavam. Outro, sobre a rede de sociabilidade desses intelectuais e o processo de homogeneização das ideias renovadoras e modernas dentro das diferentes apropriações e interpretações do discurso científico e pedagógico em circulação que são, em sua natureza, heterogêneos; entre outros desdobramentos possíveis.

A investigação sobre a tradição da modernidade no discurso pedagógico e as suas implicações na prática educacional têm-se revelado, desse modo, um campo rico de possibilidades investigativas, e o uso das diferentes fontes e novas questões sobre o mesmo objeto ainda nos levarão a uma interpretação mais fidedigna sobre o passado educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. Duzentos anos: os primeiros livros brasileiros. In: ABREU, M.; BRAGANÇA, A. (Org.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: EdUNESP, 2010.

AGUAYO, A. M. **Pedagogia Científica: Psicologia e Direção da Aprendizagem**. Tradução J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

ALMEIDA JUNIOR, A. **Biologia Educacional. Noções Fundamentais**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

ALMEIDA, J. S. de. O legado educacional do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. de. F.; VALDERMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AUGUSTO, M. L. **Quando a Teoria Inventa a Prática: Os discursos de ‘renovação’ frente ao ‘ensino tradicional’ de História**. Mestrado (Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Universidade de São Paulo/USP.2003

AZEVEDO, F. de. **Novos Caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

\_\_\_\_\_. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.

\_\_\_\_\_. **A educação entre dois mundos**. Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

\_\_\_\_\_. **História da Minha Vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BALDAN, M. **A representação do ato de ensinar: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da CAPES**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

BALDAN, M.; ARCE, A. A (re)representação da heterogeneidade das ideias pedagógicas do movimento renovador e as implicações da apropriação pelos escolanovistas brasileiros: um estudo a partir das práticas educativas de Claparède e de Montessori e a filosofia da escola

nova na obra de José Scaramelli. In: **IX Congresso IberoAmericano de História da Educação Latino-Americana** (IX CIHELA). Rio de Janeiro: IX CIHELA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas Ideias Pedagógicas durante o século XX no Brasil: o esboço de um conflito**. São Carlos: 2012. 21 p. Projeto de Pesquisa (FAPESP/CAPES).

BARROS, J. D'Á. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. IN: **Textos de História**. Vol.11, no. 1-2, 2003.

BLOCH, M. A. **Filosofia da Educação Nova**. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BOTO, C. A civilização escolar como projeto político pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. In: **Caderno Cedes**. Campinas. V.23, no. 61, p. 378-397, dec.2003.

BRAGANÇA, A. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J.Y. (Org.). **Política, Nação e Edição**. O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

BRAUDEL, F. History and the social Science: the *longue durée*. In: *On History*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **On History**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica do capitalismo**. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CAMARA, S. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

CANDIDO, A. Introdução. In: HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 12.Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

\_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

CARDOSO, C.F.; MALERBA, J.; (ORG). **Representações:** Contribuições a um debate interdisciplinar. Campinas/SP: Papirus, 2000.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas:** o imaginário da República do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, M. M. C. de Chagas de. A educação na encruzilhada, que encruzilhada? In: **Molde nacional e forma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da A.B.E. . Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. In: **São Paulo em Perspectiva.** 14(1).2000

\_\_\_\_\_. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 Anos:** Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da USP/EDUSP, 2001

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002

CARVALHO, M. M. C. de; TOLETO, M. R. de A. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). **Cinco estudos em História e Historiografia da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3.Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CLAPARÈDE, E. O sentimento de inferioridade na criança. In: Mello Teixeira et al. **Aspectos fundamentais da educação.** Symposium da Sociedade Pestalozzi. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

\_\_\_\_\_. **A educação funcional.** 3.Ed. Tradução de J.B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do Novo, Figuras da Tradição:** o Novo e o Tradicional na Educação Brasileira (Anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CZERNY, A. **O medico e a educação da criança: erros de disciplina e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

DEPAEPE, M. **Between educationalization and appropriation:** Selected writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012.

DEPAEPE, M. What kind of History of Education May We Expect for the Twenty-First Century? Some Comments on Four Recent Readers in the Field Essay Review in memory of Maurits De Vroede (1922-2002) and Brian Simon (1915-2002). In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education.** 39:1, p.185-199. 2003

DEPAEPE, M.; SIMON, F.; “Livros de Enseñanza” Belgas, 1830-1880. Presentación de Nuestro Repertorio basado em cuatro colecciones publicadas por los Archivos Generales Del Reino. Bruxelas, 2003.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació. About working with sources: reflections from the historian of education's workplace. In: **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,** no. XV p.99-122. 2010

DEPAEPE, M.; SIMON, F. Sources in the making of histories of education: proofs, arguments and other forms of reason from the historian's workplace. In: DEPAEPE, M. **Between educationalization and appropriation:** selected writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012.

DEPAEPE, M.; et al **Order in Progress: Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970.** Leuven: Leuven University Press, 2000.

DEPAEPE, M.; et al. About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. (Ed.). **Educational Research: The Educationalization of Social Problems** p.13-30(Dordrecht, Springer, 2008)

DEPAEPE, M.; DE BONT, R.; DAMS, R. How Darwinism has affected catholic as well as non-catholic psycho-pedagogical constructs in Belgium from the 1870s to the 1930s. In: DEPAEPE, M. **Between educationalization and appropriation:** selected writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. **A Invenção da Sala de Aula: Uma Genealogia das Formas de Ensinar.** Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J.Y. (Org.). **Política, Nação e Edição.** O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

EL FAR, A. Ao gosto do povo: as edições baratíssimas de finais do século XIX. In: ABREU, M.; BRAGANÇA, A. (Org.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: EdUNESP, 2010.

FALCON, F. J. C. História e Representação. In: CARDOSO, C.F.; MALERBA, J.; (ORG). **Representações: Contribuições a um debate interdisciplinar**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

FAUSTO, B. **O pensamento nacional autoritário: 1920-1940**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FREITAS, M. C. de. Pensamento social, ciência e imagens de Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. In: **Revista Brasileira de Educação.**, no. 15., Set-out-nov-dec, 2000

FOULQUIÉ, P. **As escolas novas**. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

GEORGE, M. **Semper Progrediens: A story of the coming of age of education in St. Maarten (1954 – 2000)**. Tese. Universidade Católica de Leuven, 2013.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cad. Cedes**. V.28, n.76, p. 313-332, set./dez.2008.

GONDRA, J. G.; UEKANE, M. N. Normalistas em Pauta. In: **Revista de História**. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/normalistas-em-pauta>>. Acesso em: out/2014.

GUILLAUME, P. **A formação dos hábitos**. Tradução de Ramiro de Almeida. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

GUTIERREZ, L. (Org.). Histoire du Movement d'Education Nouvelle en France (1899-1939). **Carrefours de l'Education**, n.31, jan./jui. 2011. Disponível em: <<http://hmenf.free.fr/>> . Acesso em: abril/2014.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: Idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

HOBBSAWM, E.J. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A Invenção das Tradições**. 6.ed. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. RJ: Paz & Terra, 1997.

HOFSTETTER, R. La transformation de l'enfant em écolier (du 19e au milieu du 20e siècle): lês "eurêkas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: une "naturalisme" de l'enfance. In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v.48, n.1; p31-50, 2013.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Contrasted views of New Education on Knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, v.45, n.4-5, p.453-467.2009.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 12.Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução de Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Mello Teixeira, J.; *et al.* **Aspectos Fundamentais da Educação**. Symposium da Sociedade Pestalozzi. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.79 no. 193, set/dez 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1990.

LOPES, S. de C.; MARTINEZ, S. A. Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. No. 15. Set./Dez. 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La Educacion Nueva**. 6.Ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1961.

MAGNIN, C.; Hofstetter, R. Education nouvelle et changements éducatifs: elements de definition et pesées d'une influence. In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**. 42: 01-02, p.1-14. 2006.

MALERBA, J. (Org.). **Lições de História: o caminho das ciências ao longo do século XIX**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11.ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2004.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: **Revista HistedBr Online**. Campinas, n.especial, p. 188-2004. Ago. 2006.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru/Brasília: EDUSC/INESP, 2002.

MEDEIROS, V. A. A reforma de 1920 na mira do “inquérito” de 1926. In: Simpósio Nacional de História, 22, 2003. João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, Acontecimento e Narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-Rom.

MENEZES, D. **Dicionário Psico-Pedagógico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MORAES, C. S. V. A sistematização da política educacional dos “liberais reformadores”: o Inquérito de 1926. In: **Revista da Faculdade de Educação**. v.20, n1-2, 1994

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PAULILO, A. L. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, no. 46, p. 93-122. 2003A

\_\_\_\_\_. Sobre as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v.84, no. 206/207/208 p. 54-66, jan./dez. 2003B.

\_\_\_\_\_. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação do Rio de Janeiro entre 1922 a 1935**. Tese. Universidad de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. A historiografia da modernidade educacional. In: **Est.Hist.**, Rio de Janeiro, v.23, no. 45, p.27-49, jan-jun, 2010.

PIERON, H. **Psicologia do Comportamento**. Tradução e notas: J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RABELLO, S. **A Psicologia do Desenho Infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

\_\_\_\_\_. **Representação do Tempo na Criança.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Infância.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

RAMOS, A. **Educação e Psicanálise.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

\_\_\_\_\_. **A criança problema.** A higiene mental na Escola Primária. Rio de Janeiro: Livraria Editora Casa do Estudante do Brasil, 1939.

REIS, J. R. F. **Higiene Mental e Eugenia:** Programas de Regeneração Nacional da Liga Brasileira de Higiene Mental (1920-1930). Dissertação. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. “De pequenino é que se torce o pepino”: a infância nos programas de eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. In: **Hist. cienc. saude** -Manguinhos vol.7 no.1 Rio de Janeiro o Mar ./June 2000.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão republicana:** origens da escola pública paulista. São Paulo: Autores Associados, 1995.

REVAH, D.; TOLEDO, M. R. de A. Lugares de poder, produção e circulação de saberes pedagógicos. In: **Hist. Edu.**, Santa Maria, v.17, np. 39, Apr 2013.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. In: **Ensaio Insólitos.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, A. **Noções de Higiene Escolar.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936a.

\_\_\_\_\_. **Biologia aplicada a educação.** *Physiologia da Criança – Crescimento Physico e Mental.* Higiene Escolar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936b.

RIZZINI, M. de P. G. São Paulo: cidades dos livros escolares. In: ABREU, M.; BRAGANÇA, A (Org.). **Impresso no Brasil:** dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: EdUNESP, 2010.

ROCHA, H. H. P. Educação da Infância: família, escola e medicina. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte v. 26 no.01, p.235-262, abr. 2010

ROCHA, M. B. M. da. Historiografia e significação histórica em Fernando de Azevedo. In: **Revista Brasileira de Educação.** v.13 n. 138 mai/ago 2008.

RUDOLFER, N. da S. **Introdução à Psicologia Educacional.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D; et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J. L. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3.Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Desafios da construção de um Sistema Nacional articulado de educação. In: **Trab. Edu. Saúde**. v.6 n.2 p.213-231 jul.oub 2008a. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>> . Acesso: julho 2012.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.15 no. 44 mai/ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso: julho/2012.

SAVIANI, D.; et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva e EdUSP, 1974

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: Cientistas, Instituições e a Questão Racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Nem preto Nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, R. F. de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D; et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ressonâncias da Escola Nova no Ensino Primário Paulista. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracajú, 2008b.

\_\_\_\_\_. Fernando de Azevedo e a reconstrução do sistema educacional do estado de São Paulo em 1933: sentidos e alcances de um projeto de reforma. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J.C. S. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

THYSSEN, G.; DEPAEPE, M. The sacralization of childhood in a secularized world: another paradox in the history of education? An exploration of the problem on the basis of the open-air school diesterweg in Heide-Kalmthout. In: DEPAEPE, M. **Between Educationalization and Appropriation**. Selected writings on the History of Modern Educational Systems. Leuven: Leuven University Press, 2012

TOLETO, M. R. de A. **Coleção Atualidade Pedagógica: Do Projeto Político Pedagógico ao Projeto Editorial (1931 a 1981)**. Doutorado. 220p. PUC/SP, 2001

\_\_\_\_\_. O projeto político cultural da coleção Atualidades Pedagógicas. In: DUTRA, E. de F.; MOLLIER, J-Y (Org.). **Política, Nação e Edição**. O lugar dos impressos na construção da vida política. Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX. São Paulo: AnnaBlume, 2006.

\_\_\_\_\_. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções: entre a formação do leitor e o mercado de livros. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M.; (Org.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_. Traduções culturais do livro *Como Pensamos*, da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1981). In: **Hist. Edu.** Santa Maria. V.17, n. 39, Apr, 2013.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as Lições de Coisas: Análises dos Fundamentos Filosóficos do Método do Ensino Intuitivo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VALE, J. M. F. O Inquérito de 1926: “espelho de uma fase de transições”. In: **Ciência Geográfica**. Bauru. XVII. Vol. XVII (I), jan-dez, 2013.

VAN GORP, A.; DEPAEPE, M.; SIMON, F. Backing the actor as agente in discipline formation: na example of the “secondary disciplinarization” of the educational sciences, based on the networks of Ovide Decroly. In: **Paedagogica Historica**, V.40, n. 5-6, Oct.2004.

VIDAL, D. G. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados, 2011.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.28, n.1, p. 31-50, jan-jun/2002.

WALLON, H.. **Princípios de Psychologia Applicada**. Tradução de Caldeira Filho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

## ANEXO A

Campos do conhecimento

TOLETO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidade Pedagógica:** Do Projeto Político Pedagógico ao Projeto Editorial (1931 a 1981). SP: PUC/SP, 2001. Doutorado. 220p. Orientador Marta Maria Chagas de Carvalho.

## Campos do Conhecimento

título	Situação
Novos Caminhos e Novos Fins	POLE
Como Pensamos	Pedagogia
Educação Progressiva	Pedagogia
A Educação Funcional	Pedagogia
Noções de História da Educação	HE
Sociologia Educacional	SE
Educação e psicanalyse	PE
O médico e a Educação da Criança	PE
A Escola pitoresca e outros trabalhos	Pedagogia
Educação Social	SE
Psicologia do comportamento	P
Princípios de Psicologia Aplicada	P
Dicionário Psico-pedagógico	PE
Psicologia do Desenho infantil	P
Didática da Escola Nova	DI
O ensino das linguas vivas - seu valor e sua orientação científica	DI
Sociologia Aplicada	SE
Pedagogia Científica. Psicologia e direção da Aprendizagem	Pedagogia
Biologia Aplicada à educação	BE
Noções de Higiene escolar	BE
Democracia e Educação	Pedagogia
A educação e seus problemas	POLE
Psychologia da infância	P
Aspectos Fundamentais da Educação	P
A matemática na educação secundária	DI
A representação do tempo na criança	P
Ensinar a ensinar	DI
Arte popular e educação	DI
Fundamentos do Methodo	DI
Introdução à psicologia educacional	PE
Educação comparada	EC
Jornais Escolares	DI
Introdução à administração escolar	AE
História da Educação	HE
Biologia educacional	BE
A formação do hábitos	P
A criança problema	P
A educação e seu aparelhamento moderno	DI
A educação dos líderes	POLE
Velha e nova política	POLE
Os sistemas ideais de educação	POLE
Noções de psicologia educacional	PE
Noções de história da educação	HE
O método dos testes	P
Biologia Educacional	BE
Seguindo o meu caminho	POLE
Noções de filosofia da Educação	FE
Noções de psicologia aplicada à educação	PE
Educação comparada	EC
Noções de Sociologia Educacional	SE
As universidades no mundo de amanhã	POLE
Adolescência e sua educação	PE

## Legenda

AE: administração escolar  
 B: biologia  
 BE: biologia educacional  
 DI: didática  
 EC: educação comparada  
 F: filosofia  
 FE: filosofia da educação  
 H: história  
 HE: história da educação  
 P: psicologia  
 PE: psicologia educacional  
 POLE: política educacional  
 SE: sociologia educacional

titulo	Situação
A pedagogia contemporânea	pedagogia
Filosofia da Educação nova	FE
As escolas novas	FE
Pedagogia	Pedagogia
Educação para a democracia	POLE
Noções de psicologia aplicada à educação	(PE)
História da educação e da pedagogia	HE
Manual de psicologia	(P)
Psicologia social da educação	(PE)
A formação do educador	pedagogia
A pedagogia das matemáticas	DI
A educação e a crise brasileira	POLE
Problemas do ensino superior	POLE
História da pedagogia	HE
Psicologia	(P)
Didática especial de línguas modernas	DI
A educação nova	FE
Grandes experimentos da psicologia	PE
História da educação pública	HE
E a escola primária ?	POLE
Nova pedagogia científica	pedagogia
A psicologia contemporânea	PE
Pedagogia geral	pedagogia
Vida e educação	pedagogia
Pedagogia social e política	pedagogia
Psicologia da adolescência	P
Educação comparada	EC
Psicopedagogia do interesse	PE
Psicologia da forma	P
Pequeno vocabulário da língua filosófica	F
Introdução à psicologia da criança	P
Didática mínima	DI
Psicologia educacional	PE
Pequena história das grandes filosofias	H
Manual de Trabalhos Práticos de Psicologia Educacional	PE
As fases da educação	Pedagogia
História da psicologia	H
Psicologia educacional	PE
Fazer adultos	Pedagogia
Ensino e aprendizagem nas escolas médicas	DI
Leituras de psicologia educacional	PE
A educação secundária	HE
Ensaio de filosofia pedagógica	FE
Como ensinar ciências	DI
Iniciação às ciências da educação	Pedagogia
Introdução à psicologia dinâmica	P
Pedagogia comparada	EC
Introdução à psicologia	P
Psicologia do ensino	PE
Método comparado em educação	EC
Didática psicológica	DI
Inspirações e tendências novas da educação	Pedagogia
Teoria da Administração escolar	AI:
Origens do intelecto: a teoria de Piaget	P

título	Situação
O processo da aprendizagem e a prática escolar	PE
Psicologia da criança ( do nascimento à adolescência)	P
O desenvolvimento da criança (leituras básicas)	P
Biologia aplicada à educação	BE
Biologia aplicada à saúde	B
A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem	Pedagogia
Tratado das ciências pedagógicas/ introdução	Pedagogia
Tratado das ciências pedagógicas/ história da pedagogia	HE
Tratado das ciências pedagógicas/ pedagogia comparada	EC
Tratado das ciências pedagógicas	PE
Tratado das ciências pedagógicas	Pedagogia
O diálogo em educação	FE
O método dos testes em pedagogia	P
A revolução no ensino	DI
Filosofia da educação	FE
A criatividade na escola	DI
O processo da educação	PE
Psicopedagogia dos adultos	PE
Pequena introdução à filosofia da educação	FE
Os maus alunos	PE
Educação não é privilégio	POLE
Experiência e educação	FE
Educação no Brasil	POLE
Os grandes pedagogistas	Pedagogia
A não diretividade em educação	DI

## ANEXO B

Lista de Obras Completas de Fernando de Azevedo

AZEVEDO, Fernando de. **No tempo de Petrólio**. SP: Editora Melhoramentos, 1962. 3ª. Edição (revisada e ampliada). Obras Completas. Volume II.

## De FERNANDO DE AZEVEDO

*Obras completas*

## EDIÇÕES MELHORAMENTOS

- I – DA EDUCAÇÃO FÍSICA – *O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. Seguido de *Antinoüs* – Estudo de cultura atlética e *A evolução do esporte no Brasil*. 1 vol. Com ilustrações. 3.<sup>a</sup> edição, 1960.
- II – NO TEMPO DE PETRÔNIO – *Ensaio sobre antiguidade latina*. Acrescido de um estudo sobre o teatro latino. 1 vol. 3.<sup>a</sup> edição, 1961.
- III – JARDINS DE SALUSTIO – *A margem da vida e dos livros*. Acrescido de novos trabalhos que constituem a Parte Segunda. 1 vol. 2.<sup>a</sup> edição em preparo.
- IV – PEQUENA HISTÓRIA DA LITERATURA LATINA – Acrescida de páginas seletas. Em colaboração com Francisco Azzi. 1 vol. 2.<sup>a</sup> edição em preparo.
- V – MÁSCARAS E RETRATOS – *Estudos literários sobre escritores e poetas do Brasil*. 1 vol. 2.<sup>a</sup> edição, 1961.
- VI – A EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA – *Problemas e discussões*. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. 1 vol. 2.<sup>a</sup> edição, 1960.
- VII – NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS – *A nova política da educação no Brasil*. Com um prefácio: Subsídios para uma história de quatro anos. 1 vol. 3.<sup>a</sup> edição, 1958.
- VIII – A EDUCAÇÃO E SEUS PROBLEMAS. 3.<sup>a</sup> edição em 1 vol., 1952. Edições Melhoramentos; 4.<sup>a</sup> edição, 1958. 2 vols.
- IX – PRINCÍPIOS DE SOCIOLOGIA – *Pequena introdução ao estudo de sociologia geral*. 1 vol. 8.<sup>a</sup> edição, 1958.
- X – SOCIOLOGIA EDUCACIONAL – *Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais*. 1 vol. 5.<sup>a</sup> edição, 1958. Edição em espanhol. *Sociología de la educación*. Trad. de Ernestina Champourcin. 3.<sup>a</sup> ed., Fondo de Cultura Económica, México, 1954.
- XI – CANAVIAIS E ENGENHOS NA VIDA POLÍTICA DO BRASIL – *Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar*. 1 vol. 2.<sup>a</sup> edição, 1959. Com ilustrações.
- XII – UM TREM CORRE PARA O OESTE – *Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional*. 1 vol. ilustrado. 2.<sup>a</sup> edição, 1959.
- XIII – A CULTURA BRASILEIRA – *Introdução ao estudo da Cultura no Brasil*. 3.<sup>a</sup> edição revista e atualizada. 3 vols. ricamente ilustrados. 1958. Edição em inglês. *Brazilian Culture*. Trad. de William Rex Crawford. The Macmillan Company, New York, 1950.
- XIV – AS CIÊNCIAS NO BRASIL – Obra em colaboração com treze cientistas. Organizada e publicada sob a direção e com uma Introdução de Fernando de Azevedo. Sob os auspícios da Instituição Larragoiti e por iniciativa de seu diretor, Leonídio Ribeiro. 2 vols. ilustrados, 1.<sup>a</sup> edição, 1956. 2.<sup>a</sup> edição em preparo.
- XV – NA BATALHA DO HUMANISMO e outras conferências. 1 vol. 1.<sup>a</sup> edição, 1952; 2.<sup>a</sup> edição (definitiva) em preparo.
- XVI – A EDUCAÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS – *Problemas, perspectivas e orientações*. 1 vol. 1.<sup>a</sup> edição. S. Paulo, 1958.
- XVII – FIGURAS DE MEU CONVÍVIO – Em três partes e com uma Introdução. 1 vol. 1.<sup>a</sup> edição, 1960.
- XVIII – A CIDADE E O CAMPO NA CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL e outros estudos sociológicos sobre problemas atuais. 1.<sup>a</sup> edição, 1961.

## OBRAS EM PREPARO

- XIX – MISÉRIA DA ESCOLA E ESCOLA DA MISÉRIA – *Erros e incerteza da educação atual*.
- XX – VIGÍLIAS SOB A LÂMPADA – *Retratos e recordações*.
- XXI – SOCIOLOGIA DO CONFLITO SOCIAL – *Estudo sobre as situações de conflito e as tensões internacionais*.
- XXII – DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA – Vocabulário técnico e crítico.

(\*) Obra já publicada na coleção.