

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

LOURENÇO FILHO E O “GUIA” PARA OS MESTRES
BRASILEIROS DO SÉCULO XX

CLAUDICEIA LINHARES DE ALMEIDA BEZERRA

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

**LOURENÇO FILHO E O “GUIA” PARA OS MESTRES BRASILEIROS DO
SÉCULO XX**

Dissertação apresentada por CLAUDICEIA LINHARES DE ALMEIDA BEZERRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ
2009

CLAUDICEIA LINHARES DE ALMEIDA BEZERRA

**LOURENÇO FILHO E O “GUIA” PARA OS MESTRES BRASILEIROS DO
SÉCULO XX**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Sandino Hoff – UNOESC

Prof. Dra. Maria Lucia Boarini – UEM

**MARINGÁ
2009**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação empenhados em desempenhar o seu ofício com responsabilidade e respeito ao ser humano.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Cristina, pelo respeito e pela competência na orientação deste trabalho.

Os professores que constituíram a banca examinadora: professores Sandino, Maria Lucia Boarini e Regina Mesti, pelas sugestões e contribuições na apreciação do trabalho.

Os professores do programa que compartilharam conhecimentos, em suas aulas, muitos úteis para minha formação.

À professora Analete, por me auxiliar a manter o equilíbrio, durante o processo de seleção.

As professoras Fátima, Sheila, Marta Chaves e Ruth, que tanto me incentivaram desde a graduação.

Os companheiros de turma que juntos dividimos momentos de dedicação e ansiedade no amadurecimento de nossos trabalhos e pensamentos.

Os secretários do programa Márcia e Hugo, que sempre me atenderam com muito carinho e paciência.

À minha família que participou de toda a gestação desse trabalho. Em especial ao meu marido Antonio, pessoa esta que me garantiu tranquilidade para trabalhar, e as minhas filhas Emanuella, Isabela e Rafaela, pela compreensão, sempre dispostas a auxiliar com as minhas dificuldades tecnológicas, e até mesmo na digitalização deste.

À minha amiga Cléo, que auxiliou na busca de minhas fontes para a pesquisa e, me incentivou, fazendo parte de momentos de dúvidas, reflexões e de discussão, nesse percurso. As amigas de sempre, Genalva, Renata e Nilza, que me fortaleceram, torceram e colaboraram com momentos de descontração e muita alegria nessa árdua caminhada.

O político e o filósofo da educação necessita de lembrar, ao menos, a declaração do manifesto do “chartismo” inglês, datado de 1839: *A judicious man looks at statistics not get knowledge but to save himself from having ignorance foisted on him...*

(Lourenço Filho)

BEZERRA, Claudiceia Linhares de Almeida. **LOURENÇO FILHO E O “GUIA” PARA OS MESTRES BRASILEIROS DO SÉCULO XX.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, PR., 2009.

RESUMO

O objeto de estudo desta investigação é a análise do *Guia do Mestre*, volumes I e II, do educador Lourenço Filho (1897-1970), visto que nele está expressa a sua concepção de educação. O trabalho está delimitado de 1950 a 1960, período em que foram elaborados os primeiros livros da “Série de Leitura Graduada Pedrinho”. Lourenço Filho defendia um novo modelo educacional, que propiciasse o ensino prático e funcional da escrita e da leitura desde o ensino primário. Para o intelectual, a educação deveria ser integral e contribuir com a formação do homem em seus aspectos físico, moral e intelectual. Para tanto, sugeria algumas recomendações, por meio do seu “Guia”, ao professorado que se utilizasse dos livros de leitura, a fim de facilitar essa árdua tarefa. A experiência administrativa, exercida no terreno da educação em São Paulo e no Ceará, proporcionou-lhe condições para melhor desempenhar suas funções na área educacional. O intelectual, em sintonia com o movimento escolanovista, propôs uma organização no setor administrativo, político e pedagógico da educação. Lourenço Filho destacou o importante papel do Estado em relação à organização e manutenção da educação, que deveria ser obrigatória, gratuita e laica. Com essa estrutura educacional, a escola prepararia o povo para inserir-se no processo de industrialização e urbanização do início do século XX. Parte-se do pressuposto de que as idéias de um determinado autor são resultantes das transformações que se processam na sociedade. Portanto, considera-se que, para entender a proposta educacional de Lourenço Filho, é preciso compreender a situação do país no seu contexto sócio-político-econômico e educacional. A análise do contexto revela a precariedade do ensino primário no país e a importância das campanhas implementadas pelos educadores em sua defesa, como a elaboração, por Lourenço Filho, de um “Guia” direcionado aos mestres brasileiros, no intuito de resolver esse problema. Acredita-se que o conhecimento da proposta educacional de Lourenço Filho e a reflexão sobre ela venham propiciar melhor compreensão da História da Educação, bem como dar novos subsídios para o processo histórico de construção e organização do Sistema Nacional de Ensino Brasileiro.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Lourenço Filho; Educação Pública; Livros de Leitura.

BEZERRA, Claudiceia Linhares de Almeida. **LOURENÇO FILHO AND THE “GUIDE” FOR BRAZILIAN EDUCATORS OF THE 20TH CENTURY.** 153 p. Dissertation (Master’s Degree in Education) – Maringá State University. Advisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, Paraná, Brazil, 2009.

ABSTRACT

This investigation’s study object is the analysis of *Guide of Master*, volumes I and II, written by the educationalist Lourenço Filho (1897-1970), once in it his conception of education is expressed, together with his ideas of how the educational process should be led. The study is limited from 1950 to 1960, period in which the books of the series *Série de Leitura Graduada Pedrinho* were produced. Lourenço Filho defended a new educational model, which could offer practical and functional teaching of writing and reading since primary school. For him, the education should be hollow and contribute to men’s physical, moral and intellectual formation. So that it could happen, he suggested sine recommendations, by means of his guide, for teachers to use reading books in order to make this difficult task easier. The educationalist, according to the New School movement, suggested that the education should be organized in its managing, political and pedagogical sectors. Lourenço Filho highlighted the important role of the State in relation to the education maintenance and organization, claiming that it should be compulsory, not paid and laical. With this educational structure, school would prepare people to get into the industrialization and urbanization of the early 20th century. Our presupposition is the fact that certain author’s ideas result from the transformation that happen in the society. Therefore, we consider that, for understanding Lourenço Filho’s educational proposal, it is necessary to understand the Brazilian situation in its social, political, economical and educational contexts. The context analysis reveals the country’s primary school bad conditions and the importance of campaigns carried out by educators in their own defense, such as Lourenço Filho’s collaboration, with a guide directed to Brazilian educators, aiming at solving this problem. This supporting instrument for Brazilian educators offered school the opportunity of changing the teaching focus to children’s interest, in a way of respecting the maturity that each of them has. The suggestions and practices presented in *Guide of Master* offered teachers resources for teaching reading and writing. The values considered to be adequate, such as moral and civic ones, were transmitted to students in an easier way, being based on the guide, in every new lesson. With this attitude, it was intended to build up the national identity, by means of the teaching of reading and writing. It is believed that knowing Lourenço Filho’s educational proposal and reflecting about it may bring better comprehension on Education History, such as giving new subsidies for the historical process of building and organizing the Brazilian Education National System.

Key words: Education; Education History; Lourenço Filho; Public Education; Reading Books.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O LEGADO EDUCACIONAL DE LOURENÇO FILHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	17
2.1. Educação e sociedade brasileira na transição do século XIX para o XX.....	17
2.2. Educação nova e sociedade brasileira a partir de 1930.....	32
3. ESCOLA NOVA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O “GUIA DO MESTRE”.....	46
3.1. Os fundamentos históricos e técnicos dessa proposta de escola.....	46
3.2. Os novos sistemas educacionais: uma nova abordagem metodológica.....	69
3.3. O “Guia” dos mestres brasileiros.....	77
4. LOURENÇO FILHO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL.....	89
4.1. Fundamentos da Educação Nova e ação política.....	90
4.2. A importância do ensino da leitura e da escrita.....	96
4.3. Uma produção didática em prol do nacionalismo.....	104
5. CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	137
ANEXOS.....	145

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco de investigação o *Guia do Mestre*, volumes I e II, escritos, respectivamente, em 1956 e 1957, (LOURENÇO FILHO, 1968; 1969) com o propósito de estabelecer novos elementos para os professores que utilizassem a *Série de Leitura Graduada Pedrinho* como instrumento de ensino. Manoel Bergström Lourenço Filho¹ (1897-1970) deixou como legado à educação brasileira uma extensa e fecunda obra, que tem sido objeto de pesquisa por parte de estudiosos da educação. É notória a sua defesa à escola pública ao exercer atividades docente e administrativa, no setor educacional brasileiro, no momento de sua estruturação – na segunda metade do século XX.

A série se compõe de seis textos dirigidos à aprendizagem inicial da leitura e da escrita das crianças brasileiras na escola primária. Estes são: a cartilha *Upa, Cavalinho*, com a primeira edição datada de 1957; o 1.º livro *Pedrinho*, de 1953; o 2.º livro *Pedrinho e seus amigos*, de 1954; o 3.º livro *Aventuras de Pedrinho*, de 1955; o 4.º livro *Leitura de Pedrinho e Maria Clara*, 1956; e o 5.º livro *Pedrinho e o mundo*, de 1957². Ele preparou e editou os supracitados *Guia do Mestre* para referir a melhor forma de aproveitamento de cada um desses livros, de modo a imprimir uma nova orientação à aprendizagem da leitura, abrangendo estudos do vocabulário infantil e os interesses das crianças brasileiras, evidenciando seu cuidado e respeito às diferentes faixas etárias.

¹ Lourenço Filho nasceu no dia 10 de março de 1897 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se pela Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, em 1916. A sua importância para educação se dá pela sua participação nas reformas educacionais na década de 1920, no Estado do Ceará em 1922, e na década de 1930, nas reformas do Estado de São Paulo (1930-1931), sendo um dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. A sua contribuição para a educação foi reconhecida em vida, recebendo homenagens e títulos, dentre os quais se destacam: Professor Honorário da Universidade Mayor de São Marcos, Lima, Peru em 1956; Professor Emérito da Universidade do Brasil; Ordem Nacional do Mérito educacional, inaugurada com seu nome (1957); Publicação do “Livro Jubilar” (1959), pela ABE (Associação Brasileira de Educação); Prêmio Ciência da Educação, da Fundação Moinho Santista (1963); Comendador da Ordem do Mérito do Trabalho, concedido pelo Governo da República (1970). Para aprofundar dados biográficos do autor organizou-se uma sintética descrição de sua vida e obra, que se encontra no Apêndice desta dissertação.

² A Cartilha embora não inaugure a produção didática de Lourenço Filho (1969, p. 17-18) está colocada em primeiro lugar no “Guia do mestre”, volume 1, justificada por representar a fase inicial da aprendizagem. Tais informações estão explicitadas num quadro organizado pelo autor (Ver anexo A).

O propósito dessa pesquisa é analisar o *Guia do Mestre*, volumes I e II, visto que está expresso a concepção de educação de Lourenço Filho na sua abordagem da metodologia e do conteúdo a ser enfatizado pelos professores na escolarização das crianças de sete a onze anos. Por que Lourenço Filho se preocupou em produzir uma série para leitura? Quais os conteúdos de leitura a serem privilegiados na escola primária? Qual a metodologia a ser adotada pelos professores? Por meio dessa metodologia e dos conteúdos abordados o que se pretendia transmitir às crianças em processo de formação? Tais indagações, dentre outras, colocam-se como problemática a ser enfatizada no decorrer da dissertação. Nesse sentido, há que se justificar a acentuação na leitura e não na escrita, em virtude do objetivo primordial da *Série de Leitura Graduada Pedrinho* enfatizar o ensino da leitura.

Este educador paulista participou ativamente na propagação de um novo ideário educacional que denunciava o descaso do Estado na difusão das primeiras letras e as dificuldades enfrentadas para estimular o amor à pátria e ao trabalho no Brasil no decorrer do século XX. Assim, sua atuação se estendeu para além de seu estado natal, São Paulo, deixando marcas profundas na história da educação brasileira, que justificam a realização deste estudo. Sua complexa obra abordou questões relacionadas à escola e à educação como um todo.

Nem menos importante que a contribuição de Lourenço Filho como administrador na reforma da educação brasileira foi sua enorme e contínua produção escrita: uma bibliografia científica substancial sobre educação em português, muitas contribuições à literatura pedagógica; e a redação de várias revistas sobre ensino, além de sua colaboração com a Editora Melhoramentos, cuidando de seus livros para crianças e da sua importante coleção infanto-juvenil. Um dos temas de seu interesse especial foi a obra daquele reformador educacional mais temprano, Rui Barbosa, mas em toda a história da educação brasileira há pouca dúvida de que o reformador mais importante foi ele mesmo, Manoel Bergström Lourenço Filho (MONARCHA, 1997a, p. 8-9).

Com o propósito de contribuir para a formação de uma mentalidade popular esclarecida com relação à educação, ele buscou disseminar sua concepção de como deveria acontecer o processo educacional. Para tanto, desde a década de 1920, Lourenço Filho buscou reeditar a Revista do Ensino, denominando, posteriormente, de Educação. Nela, foram publicados inúmeros artigos, como explicitado na citação a seguir:

Nesta revista que teve o nome “Educação”, publicou: “Um Inquérito sobre o que os Moços Lêem” (setembro/1927); “A Uniformização do Ensino Primário no Brasil! (janeiro, 1928); “A Moral no Teatro e Principalmente no Cinematógrafo” (março, 1928); “Há uma vocação para o Magistério?” (novembro, 1928); “A II Conferência Nacional de Educação” (janeiro, 1929). Desse último ano são datados outros estudos: “Ação Social Brasileira”, e “A Propósito don Ensino Secundário”, depois publicado nos Anais da II Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1930). (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1959, p.194)

Lourenço Filho dedicou boa parte de seu esforço à fundação e direção de diversos órgãos de divulgação nacional na área educacional (GANDINI, 1995). Participou, posteriormente, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como fundador e diretor. Essa atuação justifica a necessidade de se aprofundarem estudos e conhecimentos sobre esse autor, tendo em vista a sua preocupação em oferecer um único modelo escolar para o país, que proporcionaria ao povo, meios para inserir-se no processo de industrialização e urbanização, que se apresentava no período.

Em seu trabalho, Lourenço Filho buscou um caminho histórico na sua produção didática, ao conceituar e delimitar o gênero, esboçou uma forma de julgar e de fazer literatura infantil, ressaltou a relevância da leitura e dos livros para a formação do pensamento da criança. Destacou-se, assim, como um intelectual renomado e autor de vários livros e artigos sobre Educação e Psicologia, produziu cartilhas de alfabetização, livros de leitura, guias do mestre, livro do aluno, livros de literatura infantil e organizou uma série de exercícios de aritmética, além de continuar a orientar, revisar e atualizar seus livros didáticos e de literatura infantil (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 127).

Entre tantas publicações, em 1928, redigiu um pequeno livro didático, *Cartilha do Povo – Para ensinar a ler rapidamente*, com um total de mais de vinte e cinco milhões de exemplares vendidos. Este foi divulgado por meio do catálogo da “Companhia Melhoramentos de São Paulo” e do “Manual do Plano Nacional do Livro Didático” (MEC/FAE), pelo menos, até 1995 (BERTOLETTI, 2006, p. 18). Em 1947, publicou uma cartilha para adultos, chamada *Ler* e dois textos para iniciantes, chamados *Saber e Viver*, dos quais foram editados cerca de seis milhões de exemplares. Ainda nessa época, Lourenço Filho publicou uma série de pequenos contos infantis, sob o título de *Histórias do Tio Damião – 1942-1951*. Na continuidade da produção de contos infantis,

a partir de 1951, depois de quase trinta anos da publicação da *Cartilha do povo*, Lourenço Filho prosseguiu suas publicações e, em 1954, publicou São Paulo, volume da série *Viagem através do Brasil*, 1954.

A respeito dos escritos de Lourenço Filho destacamos:

[...] Lourenço Filho tem mantido coerência de idéias e atitudes, e uma inabalável fé no valor da educação e da cultura. Mas, ao mesmo tempo, neles traduz um empenho de renovação e atualização incessante. Demonstração concreta desse fato está em que seu livro “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, de que se tiraram seis edições em português e três em castelhano e parte em francês, já não é publicado há vários anos, não porque assim não o desejassem os editores; mas porque entende o autor que deverá atualizar essa obra, a fim de que possa ela continuar a merecer o mesmo conceito com que foi recebida na época de seu lançamento. E assim está fazendo, ou, para melhor dizer, compondo um livro inteiramente novo sobre o mesmo tema (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1959, p. 203).

Entretanto o que caracterizou toda a sua obra por mais de vinte anos foi o esforço de publicista pedagógico. Observa-se que sua atenção dirigia-se para a reforma da escola, tornando-se importante que as pesquisas a fundamentassem. Tal contribuição deve ser estudada com profundidade, já que este educador participou ativamente na difusão do ideário escolanovista. A definição do que constituiu esse movimento está presente nos manuais de educação que investigam o período no Brasil, como observa Monarcha (1997a, p. 7-8):

A chamada Escola Nova foi um movimento que utilizou os novos conhecimentos da psicologia para procurar adequar a educação aos talentos e interesses de cada criança como indivíduo, além de querer dar aos trabalhos das escolas uma nova conceituação sociológica. Suas origens remontam à Europa da década de 1880, onde as primeiras manifestações aconteceram num número bem reduzido de escolas privadas. O movimento somente chegou até o Brasil nos tumultuosos anos que seguiram a primeira grande Guerra: a época da Semana Moderna, do tenentismo e da Grande Marcha de Luís Carlos Prestes. Sem denegrir a importância das reformas pedagógicas que introduziu, podemos atribuir o seu impacto mais significativo à defesa da idéia da escola pública gratuita, leiga e universal, oferecendo a todos igualdade de oportunidade e adequada aos talentos de todo tipo e de todo nível.

Nesse sentido, há que se destacar o papel assumido por Lourenço Filho, como teórico do gênero e articulador das prioridades educacionais e culturais de âmbito nacional da época, no tocante a disseminação da leitura, por meio da escola pública. Desta forma, todo respeito e reconhecimento já adquiridos na área educacional e na psicologia, aumentaram e se confirmaram no campo da literatura infantil mediante a circulação desse material. Esse intelectual tomou para si essa produção e, de maneira perspicaz, utilizando-a como instrumento de educação e inserindo-a em um projeto maior de educação, que se espalhou por todo o país.

Estas questões serão abordadas no decorrer do trabalho. A análise desenvolvida tem como pressupostos questões sobre a história da educação, as quais foram tomando corpo em face das transformações determinadas pelas relações de produção no sistema capitalista, no início do século XX. Para tanto, busca-se romper com o modo pelo qual os estudos sobre intelectuais, em sua maioria têm sido realizados. É comum encontrar-se em cada estudo a seleção de uma especificidade ou particularidade do objeto de estudo. Neste caso, a extensa produção de Lourenço Filho pode ser apreciada sob numerosos ângulos: o professor primário, de escola normal e universitário; o mestre da psicologia; o administrador escolar, bem como, as suas ações no âmbito federal e estadual. Entretanto há que se abordar a sua obra circunscrita em sua época, em seu país e, especialmente, na sua geração, tarefa esta que não se realiza com facilidade.

No entendimento de Luís Correa de Melo coube a Lourenço Filho contribuir para reflexões psicológicas e sociológicas sobre a educação, tão difíceis para os intelectuais brasileiros engajados na tarefa de superar o “Brasil velho” e construir um “Brasil novo” (*apud* MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 12). Por meio de sua produção literária, o educador conseguiu sintetizar as dificuldades de sua época, em que o caráter nacionalista era de fundamental importância, para se concretizar esse objetivo.

Lourenço Filho acreditava que o sistema educacional era promotor da mudança social, em uma sociedade em transformação. Como era este o caso do Brasil, caberia à escola atender aos ideais sociais e para isso, utilizou de todos os meios possíveis, para disseminar as suas idéias, a fim de tornar-se o país civilizado e a caminho do progresso. No tocante ao acervo literário desse intelectual, cabe ressaltar as cartilhas de

alfabetização, que, de acordo com Bertolotti (2006, p. 23) “[...] foram utilizadas como instrumento de ensino da leitura por mais de seis décadas nas escolas brasileiras”, transmitindo formas de conduta, modos de pensar, sentir e agir.

Os procedimentos da pesquisa foram desenvolvidos, por meio de estudos historiográficos, referente ao objetivo do trabalho, bem como da bibliografia existente sobre o intelectual Lourenço Filho. O trabalho está delimitado entre 1950 a 1960, período em que foram elaborados os primeiros livros de ensino de leitura por este intelectual. Utilizou-se a leitura de autores contemporâneos ao autor, bem como dos livros didáticos, por serem uma fonte importantíssima e por estarem inteiramente impregnados com o pensamento pedagógico do educador e intelectual Lourenço Filho, de modo, a compreender quais eram os problemas detectados na educação brasileira.

Diante destas perspectivas, foram elencadas nesta pesquisa as questões que afligiram a sociedade e, conseqüentemente, a vida de Lourenço Filho. Buscou-se elucidar alguns aspectos da vida e obra do autor, com destaque à produção didática idealizada e elaborada pelo intelectual, a qual apresenta a defesa de uma nova escola para a sociedade brasileira, enfatizando a sua apologia ao nacionalismo. A sua obra caracteriza-se como um estudo sobre os problemas pedagógicos da época e diversas questões sociais e culturais, que permeavam a realidade nacional.

Para elucidação desta investigação fez-se necessário uma pesquisa da bibliografia do autor, no período aqui delimitado. As suas publicações foram encontradas por meio da Coleção Lourenço Filho, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). No estudo destas fontes primárias e de manuais de educação, ficou determinado como objeto o estudo da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, por meio do *Guia do Mestre*, volumes I e II, como mencionado anteriormente, no intuito de evidenciar as diretrizes educacionais propostas por este intelectual para a concretização de uma nova escola.

Dos estudos realizados acerca de Lourenço Filho foram importantes para elaboração dessa dissertação, os autores: Carlos Monarcha (1997a; 1997b); Estela Bertoletti (2006) ; Raquel Gandini (1995); Maria Hilsdorf (1998), Teixeira (1957; 1959; 1997; 2000), Maria do Rosário Mortatti (2001); Maria do Rosário Magnani (1997) e Demerval Saviani (1997; 2004; 2007). Outra fonte que contribuiu nessa pesquisa foi o Portal de Periódicos da [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) (CAPES), pela possibilidade de ter acesso às teses e dissertações que estavam relacionadas ao meu objeto de estudo³.

Para sistematizar e dar uma melhor organização ao trabalho inicia-se esta exposição, demonstrando o legado educacional de Lourenço Filho na sociedade brasileira e os seus escritos em correlação com o contexto histórico e educacional brasileiro na transição do século XIX para o XX. É nesse contexto que Lourenço Filho se constrói educador, evidenciando a educação nova e as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir de 1930.

Na seção seguinte, apresentam-se os fundamentos históricos e técnicos da escola nova, bem como os novos sistemas educacionais, a fim de conhecer detalhadamente a concepção de Lourenço Filho sobre educação e o funcionamento da escola, de modo a superar o modelo tradicional de escola existente no Brasil.

Na seqüência, analisam-se os fundamentos da educação nova e ação política de Lourenço Filho. Para tanto, a ênfase no ensino da leitura e da escrita em uma sociedade em que a educação passou a ser “indispensável” para dar vazão aos problemas da realidade brasileira, por meio da justificava de que seria necessário construir a democracia e desenvolver a nação. Em consonância com esses ideais, Lourenço Filho elaborou o *Guia do Mestre*, para auxiliar os professores das séries iniciais que se utilizavam da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. Esta era uma produção didática em prol da educação nacional, visto que a utilização desse instrumento favoreceria a

³ Ver Anexo B.

disseminação da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que cultivaria sentimentos patrióticos.

Ao final, foram tecidas algumas considerações sobre a consolidação da proposta educacional de Lourenço Filho, a fim de suscitar reflexões contemporâneas sobre a educação.

2. O LEGADO EDUCACIONAL DE LOURENÇO FILHO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Nesta seção, estuda-se o legado educacional de Lourenço Filho, na sociedade brasileira, em um período tempestuoso de mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais. Para tanto, inicia-se com a contextualização desse período, uma vez que o entendimento da educação por meio da história da educação pressupõe aprendê-las inseridas no contexto das relações sociais de produção da vida humana. Além disso, a análise contextualizada de aspectos do passado possibilita compreender os acontecimentos do presente. No entendimento de Ribeiro (1978, p. 35): “A história deve ser entendida como o resultado da ação transformadora do homem sobre a natureza e sobre ele próprio, executada coletivamente”. A princípio, é pontuado um panorama das transformações sociais, econômicas e educacionais da primeira metade do século XX no Brasil e em seguida, apresenta-se qual escola era criticada pelo educador, bem como qual a escola proposta, conforme o entendimento do intelectual Lourenço Filho.

2.1. Educação e sociedade brasileira na transição do século XIX para o XX.

Inúmeras foram às transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram no fim do século XIX e no início do século XX, no Brasil. Estas transformações foram produzidas pela Guerra do Paraguai (1865 –1870)⁴, pela abolição da escravidão (1888)⁵ e, finalmente, pela queda do Império e o advento da República (1889)⁶. Tais mudanças

⁴“A guerra do Paraguai gerou aspectos contraditórios para o Brasil. Sua vitória, ao invés de reafirmar o regime monárquico, em nível político, levou muitos oficiais a se converterem ao republicanismo. Aqueles que não chegaram a aderir a ele teciam severas críticas ao Império e a sua forma de conduzir o exército. O governo Imperial, que havia se desgastado com a Guerra, também perdera um de seus maiores sustentáculos, o exército, o qual ascendera como força representativa dos interesses nacionais, constituindo-se em um dos agentes fundamentais na proclamação da República” (SCHELBAUER, 1998, p. 57).

⁵“A abolição da escravatura foi um acontecimento mais expressivo no conjunto de transformações que assinalou a segunda metade do século XIX. A transição do trabalho escravo para o livre foi em decorrência da expansão capitalista, que exigia mercados consumidores cada vez mais amplos” (NADAI; NEVES, 1995, p. 236-237).

⁶“A Proclamação da República resultou da conjunção de três forças: uma parcela do Exército, fazendeiros do oeste paulista e representantes das classes médias urbanas que, para a obtenção dos seus desígnios, contaram indiretamente com o desprestígio da monarquia e o enfraquecimento das oligarquias tradicionais” (COSTA, 1979, p. 326).

foram acompanhadas, também, em nível internacional, pela Primeira Guerra Mundial⁷ (1914-1919) e pela Revolução Russa⁸ (1917), entre outros acontecimentos.

No Brasil, o trabalho escravo foi gradativamente, sendo substituído pela mão-de-obra assalariada, em decorrência da expansão capitalista; o abandono do campo e o êxodo para a cidade intensificaram-se, estimulados pela industrialização que, aos poucos instaurou-se no país. Destaca-se sobre esta questão que:

[...] A emancipação dos escravos nas antigas colônias atendia as conveniências do capital, pois ao mesmo tempo, que absorvia o contingente de trabalhadores assalariados que o aperfeiçoamento da máquina havia dispensado do processo produtivo, ampliava o mercado consumidor [...] (SCHELBAUER, 1998, p.17).

O movimento imigratório que se intensificou no Brasil, contribuindo para a expansão do trabalho assalariado, era constituído, sobretudo, por europeus, operários ou camponeses que, devido ao desemprego e à desorganização da economia européia do pós-guerra, foram excluídos do mercado. Este contingente de imigrantes foi absorvido pelas relações de trabalho, intensificando as relações de trabalho nesse período. A imigração tornou-se importante, como destacado a seguir:

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social. Resumidamente, o processo imigratório teve inequívocos efeitos antipatriarcalistas, ao colaborar para transformação de muitos aspectos da sociedade patriarcal que continuaram presentes mesmo depois de implantado o regime republicano. Essa ação não se limitou apenas ao ramo agrário, quando

⁷“As contradições imperialistas entre a Inglaterra e a Alemanha, entre a Alemanha e a Rússia, entre a França e a Alemanha e entre a Rússia conduziram à Primeira Guerra Mundial. Na preparação dessa guerra participaram todas as potências imperialistas, as quais eram dominadas por um único desejo: repartir novamente o mundo, cada qual em seu próprio proveito” (FARIA, 1989, p. 60).

⁸“Em outubro de 1917 a revolução Russa ganhava as ruas. O Governo Provisório, privado do apoio dos soviets, não conseguiu resistir. Com a sua deposição, os soviets assumiram o poder, com Lênin à frente. Logo a seguir, foi eleito um governo operário e camponês, composto de *bolcheviques*. Os principais decretos do novo governo determinaram: expropriação das terras e sua distribuição aos camponeses por meio de Comitês Agrários; armistício com a Alemanha, que foi assinado por Trotsky, em março de 1918 (Tratado de *Brest-Litovsky*); nacionalização dos bancos e investimentos estrangeiros; controle operário da produção. Nesse período foi organizado o Exército Vermelho e o Partido *Bolchevique* passou a ser conhecido como Partido Comunista” (FARIA, 1989, p. 69-70).

os imigrantes exigiram novos padrões de comportamento nas relações entre proprietário e trabalhado (NAGLE, 1976, p. 24) .

A possibilidade dos imigrantes sobreviverem no Brasil, não passou despercebida por um romancista, para Eça de Queiroz (1979, p. 35), os imigrantes viam a possibilidade de riqueza no Novo Mundo, “[...] um paliativo, indirecto mas eficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais”. Destaca o autor que eram muitas as causas da imigração no século XIX, mas a principal era a vida miserável. Isso porque a população pobre, acreditando em melhores condições de vida, partia para os novos países, como as Américas, em busca de trabalho, e acabava contribuindo com a modernização nas relações de produção do país. Este contingente era bem-vindo e necessário para o desenvolvimento da produção, por ser uma mão-de-obra barata e abundante. Nesse sentido, o mundo colonial tinha todas as características necessárias para uma sociedade regular e próspera, enfatizando o trabalho livre em virtude da abolição do tráfico nas colônias francesas e inglesas.

Outro fator que marcou as mudanças econômicas do Brasil estava ligado à cafeicultura. Esta, durante três quartos do século XIX, concentrava toda a riqueza do país. Este era considerado o grande produtor mundial, quase um monopólio, de um gênero que se tornou o primeiro entre os produtos primários no comércio internacional. Sobre esta questão é relevante enfatizar que:

A frase famosa “o Brasil é o café”, pronunciada no Parlamento do Império e depois largamente vulgarizada, correspondia então legitimamente a uma realidade: tanto dentro do país como no conceito internacional o Brasil era efetivamente, e só, o café. Vivendo exclusivamente da exportação, somente o café contava seriamente na economia brasileira. Para aquela exportação, o precioso grão chegou a contribuir com mais de 70% do valor (PRADO JUNIOR, 1986, p. 167).

No aspecto social e político, pôde-se verificar que o café foi o grande propulsor da economia brasileira, a última das três grandes aristocracias do país. “Depois dos senhores de engenho e dos grandes mineradores, os fazendeiros de café se tornam a elite social brasileira” (PRADO JÚNIOR, 1986, p. 167). O café alavancou o desenvolvimento, principalmente, no Estado de São Paulo, terra natal do educador Lourenço Filho. A riqueza produzida por esse estado foi responsável pelo seu destaque no cenário político brasileiro no início do século XX. Os fatos econômicos, sociais e políticos que se destacaram no país, desde meados do século XIX até o terceiro decênio

do século XX, intensificaram-se em decorrência da intensa produção na lavoura cafeeira. Destaca-se sobre esse processo:

[...] foi assim com o deslocamento da população de todas as partes do país, mas em particular do Norte, para o Sul, e São Paulo especialmente; o mesmo com a maciça imigração européia e a abolição da escravidão; a própria Federação e a República mergulham suas raízes profundas neste solo fecundo onde vicejou o último soberano, até data muito recente, do Brasil econômico: o rei café, destronador do açúcar, do ouro, dos diamantes, do algodão, que lhe tinham ocupado o lugar no passado (PRADO JUNIOR, 1986, p. 167).

A dependência do Brasil, quanto à economia mundial tornava-se cada vez mais visível, visto que, se os preços internacionais do café estivessem em alta, o país ampliava suas importações e sua receita tributária, caso se encontrasse em baixa, o oposto ocorria (FAUSTO, 1978, p. 34). No tocante a relação entre capitalismo e mudanças políticas e econômicas internas é preciso destacar que:

O modo de produção capitalista, na segunda metade do século XIX, pressionava os países para que modernizassem seu processo de trabalho a fim de se adequarem ao mercado mundial, exigindo mudanças internas. No Brasil, particularmente, foi necessário romper com o trabalho escravo, com o Império que adotava uma política contrária às novas necessidades e fomentar o desenvolvimento da indústria (MACHADO, 2002, p. 158).

Após a Primeira Guerra (1914-1918), começou a lenta mudança do modelo econômico agrário exportador. Um surto industrial deu início à nacionalização da economia, com a redução de importações, surgindo uma burguesia industrial urbana e, com ela, criaram-se “[...] os novos núcleos-industriais, quando colaboraram para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais” (NAGLE, 1976, p. 24).

Todas essas transformações foram conseqüências da crise econômica que o capitalismo passava nos países estrangeiros, sobretudo na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, na Rússia e na Alemanha. Cabe destacar que a sociedade burguesa se estruturou a partir da decadência do feudalismo (século XVII-XVIII); com violência explícita ou não declarada, o feudalismo, silenciosamente, foi corrompido pelo comércio de produtos advindos das manufaturas. A guerra surda entre nobres e burgueses foi vencida por estes sem que aqueles se sentissem derrotados. Para tanto apresentam-se um exemplo dessas mudanças:

Por um par de fivelas de diamante, ou talvez por alguma outra coisa igualmente frívola e inútil, trocavam o sustento ou o que é a mesma coisa, o preço do sustento anual de 1000 homens e, com isso, todo o peso e autoridade que esse poderio era capaz de assegurar-lhes. Todavia, as fivelas deveriam pertencer-lhes com exclusividade, e nenhuma outra criatura teria parte nelas, ao passo que, no sistema mais antigo, os senhores feudais tinham que partilhar sua renda no mínimo com 1000 pessoas. Essa diferença era decisiva para os avaliadores que deviam determinar a preferência e que, em troca da satisfação da mais infantil, da mais mesquinha e mais sórdida de todas as vaidades, negociavam gradualmente todo o poder e toda a autoridade que possuíam. (SMITH, 1985, p. 349).

Nesse sentido, as relações de produção travadas no interior dessa sociedade fizeram com que o homem transformasse o trabalho em capital. Entretanto, a produção objetivava atender às necessidades do comércio e as mercadorias, produzidas em larga escala, impulsionavam o comércio, à navegação e à indústria. Esta forma de produzir implicava na dissociação entre o dono dos meios de produção e o trabalhador; assim, a sociedade se compunha de duas classes distintas e com interesses contrários: a burguesia e o proletariado. Esta forma de produzir com vistas ao mercado levou à necessidade de explorar a força humana no trabalho e, com o advento da maquinaria, passou-se a produzir mais em menos tempo. A industrialização passou a favorecer idéias de mudanças na vida político-social, possibilitando o desenvolvimento do país.

Neste contexto, à medida que o comércio se desenvolvia, a burguesia, detentora do mercado mundial, impunha suas condições de civilização a todas as nações dependentes do comércio interior e exterior. Dessa maneira, o poder do capital concentrava-se nas mãos de poucos e a maioria da população reduzia-se a classes sociais menos favorecidas, possuindo apenas sua força de trabalho como fonte de sobrevivência. Os meios de produção intensificaram-se na indústria e a classe proletária tornou-se numerosa e paupérrima, gerando descontentamentos que intensificaram as lutas de classe. Nesse momento, foi analisar e explicitar a natureza contraditória da sociedade capitalista, que, de um lado produzia inúmeras riquezas e, por outro lado, uma imensa miséria.

[...] A sociedade vê-se de repente re-transportada a um estado de momentânea barbárie; parece-lhe que uma fome, uma guerra de destruição generalizada lhe cortaram todos os meios de subsistência, a indústria e o comércio parecem-lhe aniquilados. E por quê? Porque a

sociedade possui civilização em excesso, meios de subsistência em excesso, indústria em excesso, comércio em excesso [...] (MARX E ENGELS, 1998, p. 87).

Diante deste processo histórico pelo qual se constituiu a sociedade brasileira, o capitalismo arrasou toda a humanidade desde o século XIX, ditando as suas regras. Ao lado de uma grande produção de riqueza crescia também a miséria da classe trabalhadora e o número de desempregados. Em face do capital acumulado pelos grandes capitalistas, a indústria passou a exercer um monopólio interno (fase imperialista), sustentado pelo acúmulo de produção e de capital das nações dependentes, o qual se estendeu depois por todo o globo.

Diante de todas estas transformações os países capitalistas e o Brasil, ainda, um país semi-agrário, aos poucos se adequavam a tal sistema. Lourenço Filho (2002a, p. 15) reiterou que nesse momento “[...] se alardeava a necessidade de mudança radical do homem brasileiro e de formação de elites esclarecidas pelo conhecimento científico da realidade nacional [...]”. Lourenço Filho (2004, p. 10) buscou elucidar situações em escala de macro educação, na qual os sistemas de ensino realmente se apresentavam. Aos estudantes, segundo o autor, não seria difícil admitir o processo educacional como problema integral de cultura, pela constatação de suas relações com a vida econômica, política, religiosa e moral de cada povo. Desse modo, poderiam compreender as suas implicações possíveis sobre a dinâmica social, por meio de uma ação educativa intencional, cujo instrumento mais amplo se corporificaria nos sistemas nacionais de ensino.

O educador Lourenço Filho “[...] animou o ambiente pedagógico”, de acordo com Saviani (2007, p. 205), pois por meio de uma nova metodologia criou um instrumento suporte aos mestres brasileiros. O *Guia do Mestre* proporcionou a escola mudar a forma de olhar para a criança, baseando-se nos interesses destas. Este manual do professor representou um avanço no campo educacional, pois com suas sugestões e práticas de ensino, direcionadas à criança, de acordo com a sua faixa etária, facilitou o trabalho dos educadores, quanto aos meios de alcançar a eficácia do ensino. Para essa adaptação foi preciso transformar as relações sociais aqui estabelecidas. Monteiro Lobato (1882-1948)

e Anísio Teixeira (1900-1971) analisam e apresentam elementos para divulgação dessas novas idéias que se intensificavam.

Em meio a essas mudanças políticas, sociais e econômicas pelas quais passavam o país no final do século XIX, Monteiro Lobato descreveu o Brasil como ele era: pobre, atrasado, vislumbrado por canções idílicas que encobriram o obscurantismo e a miséria, sem criar relações de produção industrial que na Europa já se encontravam em crise. Para Lourenço Filho (2002a, p. 144) era necessário estabelecer um sistema de cultura técnica e superior que fornecesse a esse homem soluções de prementes problemas, no intuito de que estes reagissem no mesmo sentido da educação popular, nos rumos e no ritmo do desenvolvimento.

De acordo com Machado (1993, p.88), Lobato pressupõe que, para se desenvolver economicamente, o Brasil necessitava da produção de riqueza material, como também da produção de ferro e petróleo, elementos significativos para o crescimento industrial. Neste contexto, é que Lobato fazia críticas ao homem do seu período, que, em meio a tantas transformações, transbordava de um nacionalismo exacerbado, que o condenava à aceitação de sua condição de dominado. Para desnudar a realidade mostrou o Brasil do Jeca.

Monteiro Lobato (1882-1948)⁹, em *Urupês* (1946), retratou o homem pobre, atrasado, obsoleto, homem que não votava. O caboclo desprovido de qualquer conhecimento que pudesse afetar o sistema já imposto. Influenciado por idéias norte-americanas, na crônica *A influência Americana*, ele combate quem se opunha ao imperialismo americano, pois “[...] os homens que não compreendem os países desenvolvidos, confundem corrupção com evolução”. Desta forma, entendem, por exemplo, que um e-mail seria corrupção de uma carta. No entanto, a grande maioria dos indivíduos usufrui desse meio de comunicação diariamente, que surgiu em decorrência desse mesmo imperialismo, tão criticado, que por sua vez proporcionou grande avanço e velocidade das informações. (MACHADO, 1993, p. 88).

⁹ José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, 18 de abril de 1882 morreu em São Paulo, 4 de julho de 1948. Foi um dos mais influentes escritores brasileiros do século XX, sendo "precursor" da literatura infantil brasileira e ficou popularmente conhecido pelo conjunto educativo, bem como divertido, de sua obra destinada às crianças, o que seria aproximadamente metade da sua produção literária.

Lobato acreditava vigorosamente nas riquezas materiais produzidas pelo país, as quais proporcionariam a liberdade de produção e enriquecimento. Esta afirmação se verifica em sua obra *Mundo da Lua e Miscelânea* (1946), que traz uma crônica referindo-se à Nicarágua, um país pobre que impedia, na sua ignorância, a entrada dos americanos, diferentemente do caminho trilhado pela sociedade brasileira. Nesse sentido, destaca-se a influência americana, visto que, “[...] o Brasil, como um país capitalista em desenvolvimento, sentiu todo o impacto da influência americana. A penetração econômica e militar atingiu a superestrutura da sociedade, modificou hábitos e costumes, padrões de comportamento, consciência e linguagem” (BANDEIRA, 1973, p. 309).

É neste contexto que Lourenço Filho retratou o nordeste brasileiro, por meio de seu livro *Juazeiro Padre Cícero*, de 1927, demonstrando as dificuldades, a mentalidade do sertanejo, seus costumes, as necessidades e suas aspirações. Esta obra é um ensaio de psicologia social, em que o autor demonstra a necessidade de se formar um grupo de elite que pudesse resolver e compreender os problemas nacionais com espírito público (LOURENÇO FILHO, 2002a, p.22).

Lobato (1946) exprimiu essa necessidade de incutir no Brasil a civilização e o progresso, para a transformação da sociedade. Assim, diante da suposta “preguiça” do caboclo e sua economia de subsistência, a solução encontrada seria era a ciência atrelada à modernização. Esta mudaria por completo o Jeca brasileiro. Em sua perspectiva com a ciência, admitia que este homem pensaria em melhoramentos, em progresso, em coisas “americanizadas”, compreendidas como mais desenvolvidas. Como ilustrado na passagem a seguir:

O maior esforço que o Jeca faz é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço. Para ele ‘nada paga a pena’, não pensa em melhorias, em armazenar alimentos, em ‘prosperar’. Se, pensa o caboclo, de qualquer jeito se vive, então para que trabalheiras? Por isso mesmo, suas plantas são o milho, a cana e a mandioca, plantas tão ‘sem vergonhas’ quanto ele [...] (MACHADO, 1993, p. 113).

Para evitar a perpetuação desse quadro, Lobato (1946) propunha que uma escola técnica, na qual se poderia educar para o trabalho, por considerar que a escola tradicional estava contribuindo pouco para a formação dos alunos. Ele se preocupava com uma educação adequada às exigências da sociedade, que estava em movimento

constante, esta para se formar um fator imprescindível para se alcançar essa educação de qualidade, tendo por base o conhecimento científico. Considerava que a escola técnica prepararia o homem para o trabalho e supriria o mercado nascente com mão-de-obra.

Diante destas perspectivas, Anísio Teixeira (2000), por sua vez, tomava como pressuposto a educação como base de uma sociedade civilizada. Desse modo, a transformação política, social e econômica da sociedade, provocada pelo desenvolvimento da ciência, desencadearia as mudanças na escola, visto que o seu conteúdo era considerado fundamental. O ensino das ciências deveria ser visto como um grande avanço que transformaria a humanidade.

Assim, o ideal para suprir tais necessidades impostas pela sociedade não mais se adequava à escola tradicional, era preciso preparar o homem para refletir sobre seus problemas e solucioná-los. Anísio Teixeira (1900-1971)¹⁰ pressupunha que o método experimental era o caminho ideal para fundamentar sua concepção, o que Bacon já defendia no *Novo Organum* em 1620¹¹. Segundo Teixeira (2000, p. 30), “[...] o método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano [...] graças a esse método, se está construindo a civilização progressiva dos tempos de hoje, toda feita pelo homem e para o homem”.

Anísio Teixeira considerava que para se atingir a modernização, era necessário observar quatro diretrizes: a ciência, já mencionada; a industrialização, que proporcionava o acúmulo de riquezas; o bem-estar social do homem e a democratização. Por meio da industrialização, os países considerados desenvolvidos dominaram o mercado, conquistou o capital financeiro e levou o trabalho assalariado à grande maioria das populações subjugadas pelo capitalismo. A sociedade burguesa produziu o antagonismo

¹⁰ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Faleceu em março de 1971. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932), também teve participação ativa a ABE (Associação Brasileira de Educação), tendo publicado “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação” (1932) e “Em marcha para a democracia” (1934). Já estava afastado da vida pública, quando editou “Educação para a democracia: introdução à administração escolar” (1936) (FÁVERO; BRITO, 1999, p.56-57).

¹¹ Bacon (1561-1626) foi um importante pensador que viveu na transição do modo de produção feudal para o burguês. Esse autor criticava o método contemplativo e especulativo que dominava em toda a **Idade Média**. Contrário a este, defendia a ampla utilização do método experimental. Este era o mais adequado para produzir frutos, isto é, invenções que pudessem ser utilizadas na produção e no comércio: “A verdadeira e legítima meta das ciências é a de dotar a vida humana de novos inventos e recursos” (BACON, 1988, p. 49).

de classe, a individualidade exacerbada do trabalho, as insatisfações sociais e opressões de classes “[...] e todos esses problemas são dificuldades para a educação resolver”, ponderava Teixeira (2000, p.34).

A democracia foi considerada uma das diretrizes que exigia a modernização na educação. Ela teria como princípio a existência de homens livres, iguais, com um governo representativo, eleito por sufrágio universal. Apesar dos grandes problemas então enfrentados pelo país, Anísio Teixeira, considerava ser a democracia, tal qual definida anteriormente, o caminho para a evolução dos mesmos. Assim, a sociedade embasada por um ideal democrático permitiria “[...] a cada indivíduo um lugar na sociedade, correspondendo as suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento” (TEIXEIRA, 2000, p.34).

Para Anísio Teixeira, a escola deveria acompanhar a produção material acumulada pela sociedade ao longo do tempo, preparando o homem para as necessidades que esta sociedade desenvolveu e que a velha ordem não sustentava mais. Neste contexto, ele buscava transformar a escola em uma escola para a vida, onde os indivíduos assimilassem os conteúdos de forma sistematizada, para compreenderem as relações políticas, sociais e econômicas que os norteava. Lourenço Filho concordava com essa posição e radicalizava ao afirmar que a escola era a vida. Dessa forma, entendia que a escola tornaria o homem disciplinado, de acordo com os princípios liberais. Esse homem almejaria maior riqueza, harmonia e liberdade, dentro do ambiente de transformação e progresso inaugurado pela industrialização.

Nesse sentido, a educação assumiria um papel importante na vida social ao preparar o indivíduo para o exercício do voto. A leitura e a escrita tornavam-se instrumento fundamental. Lourenço Filho compactuava com essa posição e associava a falta de ler e escrever aos males do Brasil, uma vez que os ensinamentos do livro e do jornal poderiam formar o cidadão (MONARCHA, 1997b, p. 54). O autor se dispõe a afirmar que ao difundir-se a instrução primária, os nossos corrompidos costumes políticos haveriam de melhorar forçosamente, também haveriam de melhorar as condições econômicas, visto que a ignorância popular prejudica o progresso e asfixia as fontes de produção.

Na história do Brasil, a participação ativa desses intelectuais demonstra como a sociedade foi se modificando à medida que as necessidades do modo de produção capitalista foram se instaurando no Brasil, cada qual com seus anseios e objetivos. Seja pela tecnologia seja pela educação, esses homens buscavam transformar o Brasil em uma nação moderna, industrializada, civilizada e com uma educação democrática, embasada nos princípios liberais, que atendesse a todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais ou econômicas.

A educação, ao ser defendida pelo Estado como um direito individual, passou a ser um problema de ordem social, opondo-se à educação de privilégio. Para Lourenço Filho, era preciso “[...] educar o povo! [...] Sem educação do povo, nada poderá ir bem, nem na casa, nem na cidade, nem na República! [...] mais educação, melhor educação!” (MONARCHA, 1997b, p. 53).

Com esta atitude, novos caminhos eram traçados para a área educacional, representando uma tomada de posicionamento por parte dos educadores, que, até então, não tinham se exposto diante desse dilema. Essas idéias ficam claras, como exposto:

A organização aristocrática das sociedades fundava-se na desigualdade de oportunidades. A armadura social estava construída sobre um regime de privilégios de família e de casta, que se vem lentamente destruindo. Essa destruição, entretanto, só se fará completa por meio da escola pública, que é o instrumento específico da idéia democrática (TEIXEIRA, 1997, p. 10).

Lourenço Filho, bem como Anísio Teixeira e Monteiro Lobato não pouparam esforços em compreender o contexto sócio-econômico e cultural de seu tempo. Referiam-se às transformações materiais que estavam ocorrendo no Brasil e às que ainda viriam a ocorrer, às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Mas mantinham o otimismo perante a realidade da ciência, considerando que o método científico e as suas aplicações técnicas os conduziram a uma nova escola “[...] uma escola rica e eficiente, destinada a preparar este homem para vencer e servir com eficiência, dentro do país, e ser brasileiro” (TEIXEIRA, 1997, p. 12).

Lourenço Filho participou desse otimismo pedagógico, ao afirmar que a educação popular não era apenas ensinar a ler e escrever “[...] como se a vida social de hoje

estivesse toda ela metida entre a decifração de uma algaravia¹² e a verificação da conta do padeiro” (LOURENÇO FILHO¹³ apud MONARCHA, 1997b, p. 56). Nessa perspectiva, o objetivo da escola era educar, preparar o indivíduo, de modo integral e metodológico, para a vida, no sentido de realmente formar o aluno e não apenas encher o espírito desse aluno. O autor afirmava que “[...] a cultura formava o espírito e as nossas escolas não estão feitas para formar o espírito de ninguém” (p. 56).

Para disseminar as suas idéias, Lourenço Filho e Anísio Teixeira estiveram sempre voltados ao labor da educação. Anísio Teixeira era o propagador de uma nova mentalidade baseada no experimentalismo, a qual o levou a enfatizar os valores morais e a conduta humana. Para Teixeira (1959), a democracia era uma “expressão ética de vida”, que as crianças e jovens experimentariam, para que “combatessem em suas vidas toda forma de autoritarismo”. Para enfatizar essa argumentação pode-se afirmar que:

O que dava à educação naqueles tempos a relevância política, que ela já não mantém, era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação de mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e de participação [...] A partir de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passaram a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria (SCHWARTZAMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 81).

Nesse momento de busca por uma educação organizada, esses princípios tiveram aceitação na sociedade brasileira. Com o avançar das práticas, algumas características da Escola Nova no Brasil foram se estruturando no meio social. De acordo com Teixeira (2000, p. 37), “[...] a escola é o trato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que estava em vias de desaparecer”.

Lourenço Filho para expor seu pensamento realizou traduções, ao mesmo tempo em que teve trabalhos e livros seus traduzidos; exerceu e trabalhou em cargos na área administrativa da escola, dedicou-se à escola normal, a literatura infantil, na defesa de que as crianças pudessem ter acesso à leitura de bons livros, tomando como ponto de

¹² Algaravia é usada na linguagem árabe; é um modo de falar próprio dos habitantes do Algarves. Confusão de vozes, ruído de muitas pessoas que falam ao mesmo tempo. Qualquer coisa dita ou escrita confusamente, de forma que é difícil de entender (MACHADO FILHO, 1977, p. 47).

¹³ LOURENÇO FILHO, M. B. **A Reação da Cultura**, s/d.

partida a leitura de histórias tradicionais; ministrou muitas conferências, palestras e muitos cursos escolares de aperfeiçoamento. Lourenço Filho foi considerado por alguns autores como um educador admirável¹⁴. O autor reiterava que a leitura deveria tornar-se uma ponte entre o mundo da criança e do adulto e não “[...] uma pinguela para derrubá-la no abismo”. A literatura deveria exercer uma “[...] função humanizadora, porém com ingrediente da fantasia, da evasão e do sonho e ser uma forma de fazer conhecer o próprio ser e o mundo e, assim, tornar-se uma ponte entre o mundo risonho da criança e o carrancudo do adulto” (MONARCHA, 1997b, p. 83- 85).

À proporção que as transformações sociais, políticas e econômicas iam se consolidando no Brasil, a educação e o ensino, eram chamadas a assumir um papel de transformação, atrelados ao desenvolvimento do modo de produção que no país se instaurava. No entanto, foi com a Constituição da República de 1891 e a instituição do sistema federativo de governo, que a descentralização do ensino culminou na dualidade de sistemas, ou seja, à união cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação e criar e controlar o ensino secundário acadêmico e ofertar a instrução em todos os níveis no Distrito Federal. Aos Estados, cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino fundamental. O republicano Dunshee de Abranches, ao comentar o texto constitucional, no que se referia à instrução pública, fez as seguintes considerações:

A Constituição da República descentralizou completamente a instrução primária, entregando-a aos Estados e, no Distrito Federal, à

¹⁴ Lourenço Filho escreveu numerosas conferências; grande parte das quais se encontram inéditas. Entre as publicadas devem citar-se: “Estatística e Educação” (Revista Brasileira de Estatística, Janeiro, 1940); “Alguns Aspectos da Educação primária”, no mesmo órgão, dezembro, 1940; “Psicologia da Aprendizagem e Instrução Militar” (Biblioteca de Defesa Nacional, Rio, 1940); “Tendências da Educação Brasileira” (Formação, Rio, Junho, 1940); “A Evasão Escolar no Ensino Brasileiro (Revista Brasileira de Estatística, Junho, 1941); “Educação e Educação Física” (Estudos e conferências, Rio, dezembro, 1941); “A Educação, Problema Nacional” (no vol. Os Grandes Problemas Nacionais, dezembro de 1941); “A Psicologia ao Serviço da Organização” (Revista do Serviço Público, 1942); “Um Livro para o Combatente” (Formação, fevereiro, 1944); “Biblioteca e Ensino”, na mesma revista, agosto, 1944; “O Problema da Educação de Adultos” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, agosto, 1945); “A Margem dos Pareceres de Rui Barbosa (Conferência na Casa de Rui Barbosa, 1945); “Orientação Educacional” (Revista de Estudos pedagógicos, junho, 1945); “O Ensino Particular e o Estado” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1948); “A criança na literatura Brasileira” (Revista da Academia Paulista de Letras, dezembro, 1948); “A Criança na Literatura Brasileira” (Revista da Academia Paulista de Letras, dezembro, 1948); “Adolescência, Caracterização Geral” em estudos de Psicologia, 1949; “Da Cooperação dos Municípios com o Estado em Matéria de Educação” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1949). Publicou também nesse período os estudos: “A Educação nos Estados Unidos” (Lanterna Verde, agosto, 1943); “Como Aperfeiçoar Literatura Infantil”(Ver Brasileira, órgão da Academia Brasileira de Letras, setembro, 1943); “O Grupo Fluminense na Cultura Nacional” (Dep. de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, 1944; e “Prática de Ensino”, Arquivo do instituto de educação, Rio, dezembro, 1945 (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 196-197).

Municipalidade. Quase todos os Estados pelas suas constituições encarregaram expressamente às Câmaras Municipais o ensino primário, sem prejuízo da sua competência. O congresso exerce a atribuição superior. Incumbe-lhe ao mesmo tempo, mas não privativamente, criar nos Estados, instituições desse grau de instrução e da secundária, cujo serviço é reservado à União, no Distrito Federal, assim animar, no país, o desenvolvimento das letras, ciências e artes. A União enfim tem a direção suprema do ensino secundário e superior (ABRANCHES¹⁵ apud NISKIER, 1996, p. 193).

Essa prática, no entanto, repetia-se desde o Império, o que concretizava a distância entre a educação das elites (escola superior e escolas secundárias acadêmicas) e educação do povo (escola primária e escola profissional), agravando a perpetuação da precariedade da escola primária, tanto do ponto de vista da sua qualidade como da sua expansão. Esta aparecia com diferenças regionais acentuadas. Durante o período imperial, o atendimento escolar já era diferenciado em determinadas regiões do país, como se pode observar:

Na região sudeste, conforme já se verificava no final do Império, houve maior pressão social e condições materiais favoráveis para a ampliação do sistema de instrução pública. Esse fenômeno fora consequência do progresso econômico, que resultara em composição social mais complexa e em maior mobilização de recursos públicos. Por outro lado, em regiões como o Norte e o Nordeste não se sentiam a instrução popular como uma necessidade, nem se pressionava pela difusão. Afinal, a sua população se constituía basicamente de camponeses, submetidos aos chamados **coronéis**, senhores das terras e do poder local, provedores de todas as suas necessidades. Aí, o crescimento do sistema escolar foi ínfimo e as estatísticas acusavam índices assustadores de analfabetismo (XAVIER, NORONHA; RIBEIRO, 1994, p.105).

A Reforma de Benjamin Constant, em 1890, a primeira da nova República, buscou romper com o ensino humanístico, mas não pensou em uma educação popular com base na realidade apresentada no Brasil. E esta situação era denunciada pela própria criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que reunia num só órgão a administração de coisas tão distintas, demonstrando a falta de comprometimento do governo para com a educação do povo (VERÍSSIMO, 1985, p.17).

¹⁵ ABRANCHES, Dunshee de. **Ensino Superior e Faculdades Livres**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905.

Diante desta dualidade, a sociedade brasileira emergia com a República tão complexa quanto à sociedade escravocrata, e o povo deixava transparecer a heterogeneidade da composição social popular. Como destacado a seguir:

Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracteriza os interesses bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão (ROMANELLI, 1998, p. 41).

A dualidade educacional brasileiro, pautado em princípios da própria sociedade escravocrata e nos antagonismos da centralização e descentralização do poder, comprometia a educação popular, fazendo com que o governo Federal não interferisse nos direitos de autonomia reservados aos Estados na construção de seu sistema de ensino. Entretanto, a primeira República (1889-1930) buscou várias soluções para os problemas educacionais, que não se concretizaram de fato, sem êxito. Como relatado:

A primeira delas, a de Benjamin Constant, a mais ampla, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias (através da reforma do Distrito Federal), além “do ensino superior, artístico e técnico, em todo território do país e da criação do *Pedagogium*, centro de aperfeiçoamento do magistério e “impulsor das reformas”. Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo colocando-se como entrave à renovação pedagógica (ROMANELLI, 1998, p. 42).

A mudança mais significativa decorrente da reforma Benjamin Constant foi a laicização do ensino público por meio da institucionalização da liberdade de culto, expandiram-se

os colégios privados, ou seja, iniciava-se, ainda que timidamente, a desoficialização do ensino, o que seria ratificado mais tarde pela Lei Orgânica Rivadávia Corrêa (1911).

Deste modo, seguiram-se outras reformas com a finalidade de solucionar os problemas mais graves da educação, mas não acarretaram nenhuma mudança ao sistema de ensino. É importante assinalar que:

Algumas delas, como a Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, no Governo do Marechal Hermes Fonseca, em 1911, chegaram até a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos. A reforma Carlos Maximiliano representou uma contramarcha: re-oficializou o ensino, reformou o Reforma Rocha Vaz¹⁶, no Governo Arthur Bernardes, em 1925, representou a última tentativa no período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império. Foi, na verdade, uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem. Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação (AZEVEDO, 1963, p. 133-134).

Um dos últimos decretos relacionado ao ensino, na Primeira República foi o nº. 5617, de 28 de dezembro de 1928, que regulou a criação de universidades nos estados, pelo art. 1º: “As universidades que se criarem nos estados, com personalidade jurídica e que satisfizerem os requisitos constantes do art. 2º, terão administração econômica e didática com perfeita autonomia e os diplomas que expedirem reconhecidos pela União” (NISKIER, 1996, p. 239).

¹⁶ A Reforma de João Luiz Alves da Rocha Vaz estabeleceu a seriação obrigatória de seis anos do curso secundário para todo o país. Esta (Decreto nº 16.782 - A, de 13/01/1925) foi aprovada tendo como Ministro da Justiça e Negócios Interiores, o próprio João Luiz Alves. Quanto ao ensino superior, a Reforma Rocha Vaz baixou algumas normas de funcionamento para os cursos, então, em funcionamento (Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia e Odontologia) e extensivas aos demais que fossem criados. Os exames eram, em geral, públicos, realizados por meio de bancas constituídas por professores “estranhos”, de forma a garantir a imparcialidade, a justiça e o rigor do processo seletivo. Por meio dessa reforma foi iniciada a cadeira de Instrução Moral e Cívica no Brasil, como forma de combater o protesto estudantil contra o governo de Artur Bernardes em 1925 (VALENTE, 2007).

2.2. Educação nova e sociedade brasileira a partir de 1930

A Primeira República (1889-1930) encerrou-se sem que o Governo Federal realizasse uma política educacional que abrangesse todos os níveis de ensino, talvez pela maior valorização do ensino secundário e superior, como se pôde observar pelo número de reformas empreendidas nesses graus de ensino. Logo após Vargas assumir o governo criou, pelo Decreto nº. 9.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública. Iniciava-se, assim, uma organização nacional para o ensino brasileiro. No ano seguinte, 1931, realizou-se a Reforma Francisco Campos, que, pelo Decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação, órgão que viria contribuir com o Ministério da Educação e Saúde Pública. O ensino superior mereceu o Decreto nº. 19. 851, de 11 de abril de 1931. Entre seus artigos, encontra-se o que pôs fim à discussão da criação de novas universidades no país: “As universidades poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres” (NISKIER, 1996, p. 250). O Decreto, ainda, forneceu os parâmetros para a organização das universidades. A partir de então, poderiam ser criadas e reconhecidas às universidades estaduais e particulares.

A nova Constituição brasileira, de 16 de julho de 1934, estabeleceu novas atribuições para o Conselho Nacional de Educação. Os Artigos 148 a 158, que tratavam da educação e da cultura e o Art. n.º 150 especificou um plano nacional de educação. Os estados e o Distrito Federal organizariam seus sistemas de ensino de acordo com as diretrizes da União, e ficaria sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação a fixação de um plano nacional de educação.

Alguns políticos e intelectuais acreditavam que a educação apresentava-se como o caminho mais rápido para o Brasil alcançar o mesmo desenvolvimento econômico da Europa. A proposta de formação do homem visava disciplinar o trabalhador. Seria necessário, contudo, que o trabalhador se desligasse de sua organização enquanto classe para se organizar como cidadão da nação e do mundo. Assim, observou-se que a educação estava ligada às questões políticas e sociais e vinha ao encontro das necessidades de reforçar a estrutura da sociedade burguesa.

No que se refere ao campo cultural e educacional, a República foi uma revolução que falhou, porque não teve por objetivo a mudança, apenas uma transformação nesse campo.

[...] 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 às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1963, p. 626).

Para Fernando de Azevedo (1894-1974)¹⁷, havia uma falta de correspondência entre as reformas propostas e a realidade nacional, o que só poderia acabar no fracasso em que resultou o sistema nacional de ensino, conservando uma cultura de educação literária e humanística, sem modificações na sua essência. As disparidades entre os Estados nacionais, já citadas anteriormente, declaravam a insuficiência dessas reformas para atender à realidade nacional. Evidenciava-se um descompasso:

A respeito da relação entre as reformas educacionais e a realidade educacional do Brasil, duas mentalidades, ambas ingênuas, são encontradas: a primeira supõe que as reformas educacionais sempre objetiva e verdadeira da educação nacional; a outra mentalidade, pelo contrário, de tal maneira se preocupa com as filosofias ou com modelos a imitar, que esquece a realidade brasileira, acabando, com conseqüência, por fazer leis para a educação de um Brasil utópico e um estudante do mundo platônico; e isto com a melhor patriotica das intenções. O Brasil, particularmente o Brasil do campo educacional, pode, com objetividade, ser chamado o paraíso das pessoas de boa intenção que, mais uma vez, sob pretexto de não haver uma instrução, encharca e prejudica a Nação com um oceano de teorias alheias, quando não contrárias à realidade brasileira. E, assim, continuaram as eternas reformas educacionais do Brasil, de olhos abertos por sobre modelos estrangeiros, mas de olhos fechados por sobre a realidade educacional do país. Nota comum das reformas educacionais de 1900 a 1932 é a preocupação de estruturar e de uniformizar o curso médio; não se cuida ou pouco se trata do curso superior, a não ser em função de curso médio (NISKIER. 1996, p. 207-208).

¹⁷ Fernando de Azevedo, natural de São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, nasceu em 20 de abril de 1894 e faleceu no dia 17 de setembro de 1974. Em 1932 redigiu e lançou, juntamente com outros 25 educadores e intelectuais, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um marco na história educacional brasileira. Legou-se uma vasta obra escrita, sendo 25 livros, dentre os quais “Princípios da Sociologia” (1935); “Sociologia educacional” (1940), traduzido para o espanhol, e o clássico “A Cultura brasileira” (1943) (FÁVERO; BRITTO, 1999, p. 182-183).

A educação continuava a ser legislada pelas oligarquias rurais e a projetada no sistema escolar permanecia com o mesmo espírito literário e livresco. A burguesia industrial copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária. Esta por sua vez, concebia que a educação da classe vigente em todo o território nacional era tida como um instrumento bastante eficaz de ascensão social. As camadas dominantes não buscavam na educação escolarizada o caráter técnico, e sim a conservação do caráter eminentemente literário, o que agravava a estrutura econômica da Nação, dada à falta de recursos e a escassez de mão-de-obra qualificada, exigida pela industrialização em crescimento do país.

Estas agitações afloradas no campo da educação foram impulsionadas pelo caráter nacionalista que se instaurou no Brasil, rompendo com os modelos educacionais europeus, que dominavam as aspirações artísticas deste país¹⁸. A “Semana da Arte Moderna”, importante movimento modernista, contribuiu para este rompimento¹⁹. Destacaram-se também os movimentos sindicalista, nacionalista, católico e anarquista. Cabe destacar que o movimento sindical e operário antes de 1930:

Desde as primeiras décadas da República Velha (1889) a luta operária travou-se no sentido de conquistar os direitos fundamentais do trabalho. Nos congressos operários e sindicais e nas inúmeras manifestações grevistas tornaram-se constantes as reivindicações visando à melhoria salarial, redução de jornada, regulamento do trabalho da mulher e do mesmo, férias, estabilidade, etc (ANTUNES, 1988, p. 63).

A população em geral não estavam interessada nesse ensino técnico, símbolo da classe dominada, que após três séculos, acostumara-se a ligar trabalho com escravidão. A classe média que almejava ascender na escala social afastou-se da idéia de educar-se para o trabalho e, diante da aspiração pelo *status* de elite, não podia ver a educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos, um objetivo almejável (XAVIER; NORONHA; RIBEIRO, 1994). Em desacordo com esse tipo de ensino, Lourenço Filho

¹⁸ No tocante ao sentimento nacionalista, trata-se de elemento relevante na constituição de valores cívicos e nacionais, tendo em vista que o sentimento nacional é independente do caráter nacional, subordinado a causas extrínsecas de ordem física, ao passo que as causas morais são de ordem psíquica, independente do patriotismo político (VERÍSSIMO, 1985, p. 43).

¹⁹ A Semana de Arte Moderna ocorreu em São Paulo de 11 a 18 de fevereiro de 1922, com idéias novas, totalmente libertadas e nacionalistas, em busca de uma identidade própria e de uma maneira mais livre de expressão. Entre os muitos artistas que participaram, destacam-se: Oswald de Andrade, Menotti Del Picchia, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Anita Malfatti, Heitor Villa-Lobos, entre outros.

propagava a defesa de uma escola diferente da até então vigente, utilizando os seus textos para apresentar a sociedade brasileira a sua forma de pensar a escola.

O projeto de modernização da sociedade preconizava a defesa de uma nova escola. Este modelo educacional denominava-se escolanovismo, este englobava diferentes projetos de renovação nos métodos e conteúdos escolares. O movimento da escola nova proporcionou uma ampla mudança na escola, apresentando métodos de ensino, estratégias educativas e projetos de escolarização. No entendimento de Vidal e Paulilo (2003, p. 375), “[...] a expressão escola nova representou um movimento de renovação dos processos educacionais, apoiado no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade”.

Em consonância com esse entendimento, Lourenço Filho se utilizou de diferentes formas de divulgação de suas idéias, como artigos para revistas de educação para jornais e livros, em que expunha as suas experiências e apresentava as questões estudadas por autores que se destacaram no seu tempo. Com pode-se perceber, ele era um intelectual atualizado. Para tanto, estava atento às novas experiências e teorias educacionais divulgadas no Brasil e no exterior. Assim, a sua produção caracterizou-se pela citação de inúmeros autores estrangeiros, que defendiam os ideais da escola nova, dos quais fez traduções de obras na íntegra, como John Dewey, Emile Durkheim, Henri Piéron, Alfred Binet e Th. Simon, Leon Walther e Edouard Claparède. Com esse trabalho pode conhecer os autores citados na íntegra e aprender com seus ensinamentos, para a partir daí, aplicar esse conhecimento a realidade brasileira. A respeito destaca-se:

[...] a vocação docente ultrapassa nele o reformador que se anunciava e é tão forte e decisiva que nem a administração pública, sempre à espreita do momento para atraí-lo e sempre disposta a prendê-lo, conseguiu abafá-la. Ele é, antes de tudo, um mestre, um educador por excelência. Na medida em que as atividades, no plano administrativo não chegaram a interromper ou a prejudicar as do ensino, não digo que tenham sido um mal [...]. Se, porventura, alguma vez sofreu o magistério, por sua ausência forçada, ganhou a administração escolar do país (AZEVEDO, 1959, p. 17).

Diante de tantas mudanças na sociedade brasileira, a área educacional era o setor em que os educadores brasileiros aspiravam por profundas alterações. Embasados por

princípios progressistas, alguns destes intelectuais começaram a criticar a precariedade da organização escolar, como os métodos considerados atrasados e os processos de ensino²⁰. Diante destas preocupações, abriu-se um ciclo de reformas de educação e de ensino assim caracterizado:

As idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas, evidentemente, não surgiram por geração espontânea na cabeça desses educadores. Elas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que delineamos anteriormente. De outro, pela circunstância de que começaram a chegar até nós, da Europa do após-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, eu passou a ser conhecido como o da “escola ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey (1859-1952) considerado o maior filósofo e educador norte americano, pregava como uma verdadeira revolução – “a revolução copérnica” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser criança, com suas características próprias e seus interesses, e não mais a vontade imposta do educador. Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos em termos de entendimento fraternal, o que conduziria a humanidade a uma era de paz duradora, em que os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelo debates e resoluções de assembléias em que estivessem representados todos os povos (LEMME, 1984, p. 257-258).

O estado ditatorial de Vargas enfraqueceu os debates educacionais, dando-lhes um novo encaminhamento, ou seja, retirou-as do seio da sociedade civil e o colocou como

²⁰ A década dos anos 20 foi marcada por ensaios de sentido renovador no Ceará, 1922, com Lourenço Filho; em Pernambuco, com Carneiro Leão, em 1926; em Minas Gerais, em 1927 com Francisco Campos; no Distrito Federal, no ano seguinte, com Fernando de Azevedo, depois de 1930 continuados por Anísio Teixeira. Na difusão das novas idéias teve importante papel a Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, com os seus congressos regionais de educadores. Numa dessas reuniões teve origem o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, e subscrito por números educadores do país. Novos ensaios de reforma deram-se no Paraná, com Lisímaco Costa; Estado do Rio, com Celso Kelly; no Espírito Santo, com Atilio Vivacqua; no Ceará, com J. Moreira de Souza; no Rio Grande do Sul, com Raul Bittencourt e depois, Coelho de Souza; São Paulo, com Lourenço Filho, todas especialmente no ensino primário. Por fim, a partir de 1940, as idéias de renovação atingiram especialmente, a exposição de motivos do Ministro Gustavo Capanema, publicada no “Diário oficial”, de 15 de abril de 1942 (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 178).

controle da sociedade política. Esta mudança ficava evidente nos artigos da Constituição de 1937, imposta ao povo brasileiro por Getúlio Vargas.

Assim o Estado Novo, ao procurar incorporar as demandas educacionais dos setores católicos, resultantes de acordos entre a Igreja e o fascismo italiano, serve de vetor para espantar os grandes "pecados" da sociedade, ou seja, o liberalismo e o socialismo. Sem dúvida, a Constituição de 1937 optou pelo discurso conservador católico, atingindo frontalmente os setores liberais.

Entre os anos de 1942 e 1946, o ensino brasileiro viria sofrer uma das suas maiores reformulações. Trata-se das chamadas Leis Orgânicas do Ensino; um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema – Ministro da Educação no Estado Novo. Por ele, foram promulgadas as seguintes Leis e Decretos: Lei nº 4.244/42 – Lei do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 4.073/42 – Ensino Industrial; Decreto-lei nº 4.048/42 – Cria o Serviço Nacional da Indústria – SENAI (NADAL; NEVES, 1995).

A "Reforma Capanema" completou-se em 1946 quando o país já estava livre da ditadura Vargas. Nesse mesmo ano, entraram em vigor algumas leis que a complementariam; dentre elas, o Decreto-lei nº 9.613/46 que tratava do ensino agrícola, o Decreto-lei nº 8.529/46 do ensino primário e os Decretos-lei nº 8.621 e 8.622/46, criando o Serviço Nacional do Comércio – SENAC.

O ano de 1946 constituiu-se um marco na esfera político-educacional. No campo político, uma nova Constituição foi promulgada, que inaugurou um regime "liberal-democrático", baseado no "direito de todos", concebendo ao estado o papel de propiciar esse direito. No aspecto educacional, aparece, pela primeira vez em uma Carta Magna brasileira, à expressão "diretrizes e bases", referindo-se à educação em âmbito nacional.

No intuito de obedecer à determinação contida na lei máxima do país, o ministro da Educação e Saúde do governo Dutra (1946-1951), Clemente Mariani, "[...] constituiu uma comissão de educadores incumbida da elaboração de um projeto para a LDBEN" (SAVIANI, 2007, p. 281). Essa comissão era composta por representantes das mais diversas tendências; escolanovistas e católicos tradicionalistas, entre outros. O referido projeto, enviado ao Congresso em 1948, foi arquivado em 1949, começando a ser

discutido apenas em 1957. Os debates ocorridos giravam em torno da questão centralização versus descentralização do ensino. Por sua vez, a política que tomou conta de todo o processo de discussão do projeto, teve como principais atores, a ala representada pela União Democrática Nacional (UDN) – e, em contraposição, a ala do PSD. O pano de fundo dessa acirrada disputa era a defesa da escola privada de um lado e, do outro, da escola pública.

Outro aspecto importante que contribuiu para fomentar a idéia de democratização do ensino foram os chamados movimentos de educação popular²¹. Tais movimentos, surgidos em meados da década de 60, tinham como fundamento, inserir a população adulta na vida política do país. Dentre eles: os Centros Populares de Cultura (CPC) os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Os CPCs mantinham uma estreita relação com a União Nacional dos Estudantes (UNE). Com objetivo de retratar os acontecimentos cotidianos, mas em linguagem compreensível pela população, utilizam o teatro de rua a fim de se aproximarem facilmente da população. O MCP intensificou a sua atuação na região Nordeste do país, em função de exercer uma atividade sistemática, requeria o apoio oficial do Estado; esse movimento foi responsável pela deflagração da campanha "de pé no chão também se aprende ler", ocorrida no Rio Grande do Norte. Por último, temos o MEB, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à União.

No que se refere à educação, Saviani (1997, p.10-11) afirma que o governo militar "[...] não intencionou criar uma nova LDB", mas apenas ajustar a que estava em vigor (Lei nº 4.024/61). Dentro desse enfoque, foram elaboradas as reformas do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e a dos ensinos primário e médio (Lei nº 5.692/71). Nesse período, inaugurou-se a fase tecnicista da educação no Brasil; baseada na necessidade de "modelar o comportamento humano" por meio de técnicas específicas. Essa teoria abordava os conteúdos permeados pelos ordenamentos lógico e psicológico das informações.

²¹ Entre 1963 e 1964, acontecem o "I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular" e o "Seminário da Cultura Popular", respectivamente. O período político que se avizinha a 1964, o chamado "Golpe Militar" de 31 de março, atravessaria sobremaneira a atuação desses movimentos (FAVERO; BRITO, 1999).

Com estas mudanças na sociedade e a implementação de reformas na área educacional, novas idéias foram se articulando entre os educadores, como literaturas especializadas, de autores brasileiros e estrangeiros. Entre os trabalhos brasileiros, pontuam-se os de autoria de Fernando de Azevedo, Jônatas Serrano, Everardo Backheuser, Francisco Venâncio Filho e Lourenço Filho. Este último contribuiu com a redação da obra *Introdução ao Estudo da Nova Escola*, considerada como [...] “um verdadeiro marco na divulgação de todas as correntes renovadoras da educação que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos e também sobre as realizações brasileiras na matéria” (LEMME, 1984, p. 261).

Dos autores estrangeiros que lideravam o movimento da chamada escola nova, em várias partes do mundo, e que influenciaram os intelectuais e educadores brasileiros estão “Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Perón, Thorndike e, até mesmo, Lunatcharsky, o primeiro ministro da Instrução Pública da União Soviética após a Revolução de 1917” (LEMME, 1984, p. 261).

A maior influência teórica do movimento da Escola Nova é a do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), cuja obra se sustenta em dois princípios básicos: o ensino universal público e gratuito e o primado da experiência na formação do conhecimento. A união do grupo de intelectuais obedecia também a objetivos estratégicos, evidentes no lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932.

O filósofo John Dewey ²², influenciado pelo pragmatismo de Willian James (1842-1910)²³, tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo de forma

²² John Dewey nasceu em 1859, na cidade de Burlington, Vermont, região nordeste dos Estados Unidos. Estudou nas Universidades de Vermont e John Hopkins, recebendo o grau de doutor em filosofia em 1884. Ensinou na Universidade de Chicago, sendo chefe dos departamentos de filosofia, psicologia e pedagogia. Em Chicago fundou uma escola experimental, na qual foram aplicadas algumas de suas mais importantes idéias: a da relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e da teoria com a prática (ARRUDA ARANHA, 1996, p. 171).

²³ Esta corrente filosófica designada de pragmatismo (termo que deriva da palavra grega *pragma*, que significa ação e prática) desenvolveu-se no final do século XIX, tendo origem nos Estados Unidos, principalmente, com Charles Sander Peirce (1839-1914), Willian James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) (ARRUDA ARANHA, 1996, p. 170).

marcante para a divulgação dos princípios do que se chamou Escola Nova, cujo entendimento de educação era bem diferente da educação pela instrução proposta por Herbart²⁴, propondo a educação pela ação. O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-los para uma ação futura, mas proporcionar-lhes condições para que resolvam por si própria os seus problemas.

Para o norte americano, a escola não podia ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Dentre outros livros, escreveu *Meu credo Pedagógico, A escola e a criança, Democracia e educação*. Ao contrário da educação tradicional, que valorizava a obediência, Dewey estimulava o espírito da iniciativa e independência, que levaria à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a educação em uma democracia deveria ser uma ferramenta que integrasse o indivíduo à sociedade (DEWEY, 1979, p. 51).

No que tange ao aspecto educativo, Dewey (1979, p. 83) ressaltava a realização de uma forma de vida social, em que os interesses se inter-relacionassem, em que o progresso era de importante relevância para a efetivação democrática em uma educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação era antigo, Dewey explicou isso de dois modos: primeiro, que um governo que se fundasse no sufrágio popular não poderia ser eficiente se aqueles que o elessem e que lhe obedecessem não fossem disciplinados ou educados; segundo, uma vez repudiado o princípio da autoridade externa, à sociedade democrática deveria dar a aceitação e o interesse voluntários como substitutos, e unicamente a educação poderia criá-los.

De acordo com Dewey (1979, p. 85), uma democracia seria mais do que uma forma de governo; era, sobretudo, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. A filosofia de Dewey revelava sua relação com o método experimental nas ciências, com as idéias de evolução nas ciências biológicas, bem como sua relação com a reorganização industrial. Dewey passou a interessar-se, pois, pelas mudanças de matéria e método na educação, que esses desenvolvimentos

²⁴ Johann F. Herbart nasceu em Oldenburgo, Alemanha, em maio de 1776, vindo a falecer em agosto de 1841, trazendo grandes contribuições para a pedagogia como ciência, emprestando rigor e certa cientificidade ao seu método tradicional de educação. A educação concebida pelo autor aspira, sobretudo, formar o indivíduo, em que a instrução é à base da educação. O processo educativo se baseia em seus objetivos e meios, na ética e na psicologia, respectivamente, não sendo unicamente concretizada por experiências (HERBART, 2003, p. 11).

determinavam. E foi nesse espírito que a Escola Nova ingressou no Brasil, dado a conjuntura social propícia ao seu desenvolvimento. Existia aqui uma burguesia industrial disposta a abraçar o seu ideário.

O ideário escolanovista deve ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gestado. No Brasil, havia necessidade de acelerar a industrialização. As transformações exigiam um instrumento que pudesse ser utilizado para ensinar a lidar com essa nova realidade. A escola foi concebida com esse objetivo, preparar para o “novo”, para a vida industrial que estava bem adiantada, no entendimento de Teixeira (1959). A relevância da escola passou a ser justificativa para a superação das desigualdades sociais, sendo um antídoto à ignorância, a fim de promover a mobilidade social. Todos os indivíduos teriam a chance de ascender dentro da sociedade, mas isso se daria de acordo com as aptidões de cada um. A escola nova, como representante da pedagogia liberal era uma pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da classe burguesa, com isso aprimorou a qualidade do ensino das elites.

Dewey (1967, p. 52) buscava preparar o aluno para uma sociedade com desenvolvimento tecnológico e para a vida democrática. A escola tornou-se o instrumento ideal para ampliar esses benefícios a todos, indistintamente, isto é, a educação teria a função democratizadora de distribuir as oportunidades. De acordo com ele, o problema era da criança, já que eram as suas capacidades que deveriam ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Por isso, a educação, funcional ou instrumental, entrava em cena, no intuito de construir uma sociedade brasileira democrática. Para tanto, afirmava Teixeira (1997, p.9) “[...] que só existiria uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina era a escola pública”.

Ao defenderem a renovação da educação e do ensino, os educadores brasileiros, embasados em princípios progressistas²⁵, começaram a criticar a precária organização escolar, como também os métodos atrasados e os processos de ensino. Diante destas preocupações, o movimento renovador culminou, em 1932, na elaboração de um

²⁵ O pensamento pedagógico progressista era embasado a partir das reflexões de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, na defesa por uma mudança radical da sociedade, bem como o papel da educação nessa transformação (SAVIANI, 2007).

documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²⁶. Esse clamor tornou-se um documento histórico, visto que procurava imprimir aos problemas da educação e do ensino uma orientação de acordo com as correntes renovadoras e as necessidades do país, estava inserido num contexto de transformações sociais, econômicas e políticas. Lourenço Filho foi um dos signatários deste documento e muito contribuiu para divulgar o que era a chamada Escola Nova, ao lado de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, redator do Manifesto. A respeito pode se afirmar que:

Assumindo uma postura afirmativa, o Manifesto tenta dar diretriz ao que o seu redator e alguns signatários acreditam serem as hesitações e indeterminações desse governo frente à realidade social e educacional. O redator do manifesto e o grupo que representa procuram esclarecer os setores sensíveis do Ministério da Educação e Saúde criado pelo Governo Provisório, fornecendo-lhes diretrizes e propostas concretas para o estabelecimento de um “Plano de Reconstrução Educacional” – “integral” e “sólido” – propondo uma alternativa às medidas fragmentárias até então adotadas. Chamando-lhes à razão em função da incorporação das reivindicações dos “educadores católicos” à sua política educacional, o redator do Manifesto aponta para a possibilidade do “espírito revolucionário” (PAGNI, 2000, p. 105).

Em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil*. Neste documento, foram propostas e definidas várias soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira. Alguns dos princípios elencados são os seguintes:

A - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades;

B - A educação deve ser una, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais;

²⁶ Assinam o Manifesto: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Antonio Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Manoel Bergström Lourenço Filho; Roquete Pinto; J. G. Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Junior; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar Sussekund de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 78).

- C - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação;
- D - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária (ROMANELLI, 1988).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* tinha como pressuposto a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pela igualdade de oportunidade para todos, no entanto estas idéias não tiveram a eficácia necessária na prática. Na divulgação do ideário escolanovista, muitos intelectuais escreveram livros e artigos, dentre os quais se destaca *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, publicada em 1930. Este se divide em três partes, assim explicadas pelo autor:

Na primeira parte o autor evidencia os fatos, ou as dimensões objetivas do processo educacional, à luz da história e dos modelos descritivos da biologia, da psicologia e dos estudos sociais. Aí trata do que comumente se denomina os fundamentos científicos da educação. Na segunda parte, descreve e compara os sistemas renovados, que a pouco e pouco transitaram de um regime de simples didatismo, ou de uma escola que a si mesmo se bastava, para uma compreensão muito mais ampla, tendo em conta a vida das instituições humanas e sua dinâmica. Com excelente ou documentação, demonstra como a planificação didática, consciente ou inconsciente, reflete os ideais e as aspirações dos grupos de cultura à luz dos novos conhecimentos técnicos. Com isso nos apresenta uma súpula da história da educação, muitos elementos de educação comparada, e enfim, os segredos da arte de ensinar. Na última parte, fundamentada em tais elementos, encara a problemática da educação, submentendo-a aos pressupostos da filosofia educacional e da ação política, seus novos métodos e recursos. Toda a complexa matéria toma consistência no desdobramento de dois conceitos originais, os de micro-educação e macro-educação, ao redor dos quais o autor situa os problemas de renovação educativa e, por eles, de toda a elaboração pedagógica contemporânea (LOURENÇO FILHO, 1961, p.10-11).

O *Manifesto dos Pioneiros* influenciou sobremaneira o direcionamento dado ao capítulo sobre a educação, contido na Constituição de 1934. Por meio dela, expressou-se a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. No entanto, três anos mais tarde (1937), Getúlio Vargas, sob o pretexto de combater o comunismo e manter a segurança da nação, implanta a ditadura do Estado Novo (SAVIANI, 2004, p. 19).

Este documento representou “um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores”, fizeram-se presentes as idéias de Anísio Teixeira, cujo nome foi sendo

vinculado ao campo da filosofia da educação; Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, vinculado ao campo da psicologia da educação, dentre outros. Estes intelectuais atuaram, quase sempre como administradores públicos em vários setores da educação brasileira. No entanto, das suas obras, pode ser extraída uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento que marcou o campo educacional entre os anos 1920 e 1960.

Todo esse período foi marcado pelo contacto e estudo com as obras de John Dewey e com as teses do pragmatismo norte-americano. Este, por sua vez, recusa os sistemas fechados com pretensões ao absoluto, voltando-se para o concreto, para os fatos, para a ação. Os intelectuais brasileiros foram envolvidos pelas idéias de ciência, de democracia e de igualdade, as quais apontavam a educação como o canal capaz de provocar as transformações necessárias para o Brasil, que estava em busca de modernização. Cabe ressaltar que todos esses ideais seriam reais somente quando alcançassem o sistema público de educação.

Para Lourenço Filho (1961, p. 17), “[...] em todos os tempos, as idéias sobre a educação e suas práticas têm apresentado mudanças. Em nossa época, mais intensas e variadas têm sido, sem que dêem sinal de esmorecer”. Diante desta perspectiva, o autor apresentou um estudo sobre os problemas pedagógicos de seu tempo, como também muitas questões sociais e culturais, propondo soluções para a área educacional, de forma que o trabalho do ensino e da aprendizagem fosse realizado de maneira eficaz e com objetivos concretos, dentro da realidade cada aluno.

3. ESCOLA NOVA: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E O “GUIA DO MESTRE”

Em meio a um turbilhão de mudanças, estava a expectativa de inserir o Brasil ao conjunto das nações civilizadas pela democracia e educação. Para tanto, o intelectual Lourenço Filho apresentou uma nova forma de reorganizar o ensino, em uma sociedade constituída por privilégios, no qual um grupo era formado por letrados, enquanto a grande maioria do povo continuava analfabeta. Tendo em vista que a República não conseguiu realizar a democratização, Lourenço Filho expôs as suas bases históricas e técnicas de como deveria funcionar essa nova escola, encontrando terreno para sua expansão no século XX.

Lourenço Filho disponibilizou elementos sobre uma “nova” metodologia de ensino e um guia, aos professores e a todos quantos desejassem compreender os problemas pedagógicos da educação, como também muitas das questões sociais e culturais de seu tempo, a fim de que esses mestres pudessem desempenhar a função de ensinar com objetividade e eficácia.

3.1. Os fundamentos históricos e técnicos dessa proposta de escola

Lourenço Filho, ao analisar as realidades educacionais nas mudanças sociais contemporâneas, apontou para os novos problemas educacionais. No final do século XIX, muitos educadores buscaram transformar as normas tradicionais da organização escolar numa nova escola, ou seja, em uma escola diferente. Essa intenção de mudança, naquele período, pode ser analisada em conferências nacionais e internacionais, a ponto de a expressão “escola nova” adquirir um amplo sentido, no que se referia ao tratamento dos problemas da educação. Para rever os problemas educacionais então vigentes era necessária a compreensão das necessidades da infância, não só as relacionadas a fatores biológicos e psicológicos, mas, conjuntamente, com as relativas às funções da escola decorrentes de mudanças da vida social.

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaios de instrumentação mais eficaz para a consecução de tais objetivos (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 18).

Os fatores que provocaram maior observação dos fatos educacionais foram às perturbações decorrentes dos conflitos da Primeira Grande Guerra até a Segunda Conflagração Mundial, uma vez que, diante de “[...] novas circunstâncias, determinavam importantes modificações nos quadros da vida econômica, da ação política e estrutura geral da vida coletiva” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 18).

Lourenço Filho explicitou a preocupação dos primeiros renovadores, estes se baseavam na revisão da organização tradicional da escola decorrente de outras condições da vida do homem. Essas condições estavam ligadas ao rendimento das primeiras escolas, nas quais as famílias eram as mantenedoras da educação e, conseqüentemente, predeterminavam o destino profissional dos filhos. Entretanto este quadro começou a ser desestruturado a partir de meados do século XIX, nos países industrializados, em que o processo de produção já estava tomado pela indústria, caracterizando uma nova visão da formação escolar.

Para entender as mudanças da formação escolar, que foram se acentuando no decorrer do período faz-se necessário compreender o que se passava no interior da sociedade, que foi se transformando à medida que as necessidades do homem se acentuavam. Nesse sentido, Lourenço Filho, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de 1930, expunha aos educadores elementos de informação e reflexão a respeito das questões voltadas ao movimento educacional renovador. Para tanto, criou o *Guia do Mestre*, a fim de orientar o professorado, “[...] como um pequeno manual teórico-prático, não sendo um simples receituário, que pretendesse substituir uma rotina por outra, mas sim um guia com sugestões e novas formas de trabalho com apoio na observação e reflexão dos mestres” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 6).

Ao se referir as raízes do movimento da escola Nova, Lourenço Filho (1961) traçou o alcance dimensional da escola na vida social do indivíduo: das relações rudimentares da leitura, escrita e aritmética às preocupações voltadas ao estudo do conhecimento da infância. Passou-se a considerar os procedimentos didáticos, pois de certa forma não atendiam às necessidades desse ensino de igual modo a todas as crianças. Deslocou-se o eixo de preocupação, até então centrado no ato unilateral de ensinar, buscando-se entender o “ato de aprender”. O professor deveria redescobrir um novo enfoque para ensinar dentro os princípios escolanovistas, “[...] adequando a escola às exigências e aspirações do meio a que recolhe o aluno, aos modernos estudos da criança e as exigências da vida social criadas pela civilização em nossos dias” (BASTOS, 2005, p. 148).

Diante deste entendimento, o ato de aprender propiciou o estudo de uma ciência unitária sobre a criança, a pedologia, que se voltava para os aspectos biológicos, psicológicos e

educativos, considerados em todo o conjunto. Orientados por estes princípios, surgiram dois campos de estudo: a antropologia pedagógica, mais tarde chamada de biologia educacional, e o da psicopedagogia, psicologia da educação ou psicologia educacional. Os estudos foram especificando-se à medida que o objetivo de estudo era mais limitado, surgindo a psicologia evolutiva ou das idades, a da aprendizagem e das diferenças individuais, além de estudos voltados à psicologia dos anormais²⁷, das matérias de ensino e das personalidades.

Em face dos estudos específicos da pedagogia, desenvolveu-se a pedagogia experimental, que culminou na pedagogia científica. No entanto, Lourenço Filho considerava que a expansão dos sistemas escolares, em quase toda a Europa e vários países da América, não se deu por simples ordem de seus governantes, esta aconteceu de acordo com as ações políticas decorrentes da expansão das idéias democráticas e das transformações da vida econômica.

Nesse sentido, a educação deveria estar centrada na criança, e “[...] o ensino passava a ser visto como instrumento de construção política e social”. Assim, a elaboração de uma pedagogia social, atrelada aos estudos da história da educação e da educação comparada, buscava a compreensão do processo educacional, almejando o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço.

[...] não obstante, começavam as questões educacionais a ascender dos limitados problemas da didática para os da compreensão das técnicas sociais: da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; e, enfim, os da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 23).

Não obstante, para a compreensão da origem e evolução do movimento da Escola Nova, Lourenço Filho apontou a grande influência da complexidade social decorrente da industrialização, bem como das formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados desse século, a primeira Grande Guerra e a Segunda Guerra Mundial.

²⁷ Este era o termo utilizado na época para se referir aos portadores de necessidades especiais.

Destacou também, a influência da Guerra Fria, decorrente do período vivido pelo autor²⁸.

As influências do conflito eclodido em agosto de 1914, que duraram por quatro anos (1914-1918), envolveram países da Europa e se alastraram pela América e pela Ásia, representando consideráveis alterações no processo de mudança social. A escola passou a ser considerada o meio propagador da paz, visto que, por meio dela, seria possível difundir a preservação da harmonia necessária ao mundo. Para tanto, Lourenço Filho (1961, p. 25) apontou as intenções de educadores da época, assim como de pensadores, políticos e filósofos: “Se o mundo havia chegado àquela extensa luta que já não se imaginava possível entre as mais adiantadas nações do Ocidente, seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem como planejá-la e difundi-la”.

Esta fase de entusiasmo pela educação prolongou-se até a década de trinta, quando foram apresentados princípios e práticas da educação renovada no ensino público. Estes princípios apontaram para os estudos da Biologia e Psicologia na infância e adolescência e uma reforma dos sistemas escolares, com vista à resolução de problemas da saúde, de ajustamento à família e ao trabalho.

Após explicitar as mudanças ocorridas na sociedade e o novo enfoque relativo a uma outra concepção de criança, Lourenço Filho apresentou os novos pressupostos dessa escola. Para tanto, apontou as questões discutidas durante a V Conferência Mundial da Escola Nova, reunida em Elsenaur, na Dinamarca (1929). Nesta conferência foram assinaladas as conquistas gerais do movimento, assim descritas:

[...] renovação da didática com múltiplos ensaios de ensino ativo; melhor formulação teórica de princípios e normas para avaliação dos resultados do trabalho escolar; extensão do movimento no ensino público; criação de grandes associações de educadores com caráter nacional e internacional; confronto de várias concepções filosóficas com os princípios e resultados do movimento; conceituação geral da

²⁸ “[...] Cercada por mitos e impregnada de intensa propaganda oficial, a expressão *Guerra Fria* baseia-se em um princípio fundamental: a partir do fim da II Guerra mundial, e, particularmente, a partir de 1949 (ano em que a União Soviética produziu a primeira bomba atômica), tamanho era o poderio militar (nuclear) dos EUA e da União Soviética, que evitavam se destruir passando a se chocar diplomaticamente em locais onde não haveria risco de conflito nuclear. Esta seria a equação básica para as relações internacionais e, na medida em que o conflito EUA X URSS ideológico e de aniquilação mútua, o mundo teria de se posicionar entre um, e outro, formando áreas de influência e blocos diplomáticos” (BARROS, 1988, p. 5).

educação como ajustamento da personalidade em face da vida social modificada pela industrialização; e, enfim, proposição de todas as formas educativas no sentido da paz, dando-se especial atenção a esse ponto também na formação da personalidade dos educadores [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 26).

A mudança na vida social levou a escola a proporcionar a cada indivíduo um meio específico de ganhar a vida. Para tanto, esta instituição foi utilizado para oferecer “[...] as mesmas oportunidades de ambiente e de experiência, que possuía aquele que nascesse em relativa riqueza, e tivesse, assim, elementos para se formar e se educar em toda a amplitude do termo” (TEIXEIRA, 1997, p. 14). A escola, inicialmente, visou o cultivo do espírito, depois, o letramento e civismo, para, mais tarde, se fazer prática e econômica, com o objetivo de preparar o homem para ganhar a vida, formando para o trabalho.

Lourenço Filho criticou essa educação totalitária que se difundiu em países como a Rússia, a Itália, a Alemanha, o Japão e outras nações. Nesses países, a exaltação nacionalista foi marcante, como também “[...] uma política imperialista de crescente domínio armado” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 27). Além disso, o movimento renovador inspirava-se em uma exaltação individualista, fundamentando-se no livre desenvolvimento de cada um.

Os países em que vigoravam, ou vigoram, regime totalitários igualaram ou ultrapassaram as democracias na sua dedicação e no seu apoio às escolas e outras formas de educação organizada, particularmente no caso da União Soviética. Devemos agora compreender que a alfabetização, antes considerada como índice fidedigno de esclarecimento popular, pode ser um instrumento através do qual uma imprensa controlada chega a escravizar todo um povo. Devemos reconhecer também agora que o nível da cultura humana não pode ser medido pelo número de escolas, e de outros estabelecimentos mantidos por uma sociedade qualquer para instrução dos jovens: a Alemanha, sob os nazistas, e o Japão, sob a casta militar, estavam entre os países mais alfabetizados e mais bem servidos de escolas, em todo o mundo. A convicção, enfim, de que o esforço educativo pode ser libertador da humanidade só se justifica quando a educação seja cuidadosa e eficazmente dirigida nesse sentido (COUNTS²⁹ apud LOURENÇO FILHO, 1961, p. 29).

²⁹ COUNTS, George. **Educação para uma Sociedade de Homens Livres na era Tecnológica.** (Conferências no Brasil), in “Revista Brasileira de Estudos pedagógicos”, Rio de Janeiro, vol. XXVIII, n. 67-68.

Observa-se, entretanto, que após o término da Segunda Grande Guerra, a problemática da renovação educativa abrangia novos aspectos. Criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU em 1939), que veio substituir a Sociedade das Nações, e, em 1946, criou-se a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), a qual:

[...] propõe-se a contribuir para a manutenção da paz e da segurança entre os povos, estreitando pela educação, à ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, a lei, os direitos do homem e as liberdades fundamentais a todos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 28).

Segundo Lourenço Filho, ante aos conflitos mundiais vividos pela humanidade naquele século, o mundo reequilibrava-se no pós-guerra. Uma fase que, no imaginário burguês poderia ser considerada como seu “mundo ideal” e que, para esta visão social de mundo, tornou-se uma espécie de “paraíso perdido” após a guerra, como deixa claro o historiador britânico.

De meados dos anos 1890 à grande guerra, a orquestra econômica mundial tocou no tom maior da prosperidade [...] A afluência, baseada no *boom* econômico, constituía o pano de fundo do que ainda é conhecido no continente europeu como “a bela época” (*belle époque*) [...] Na mitologia retrospectiva das classes operárias, as décadas que precederam 1914 não figuram como uma idade de ouro, como no caso dos europeus ricos ou mesmo da mais modesta classe média. Para estes a *belle époque* foi de fato o paraíso que seria perdido após 1914. Para os homens de negócio e os governos posteriores à guerra, 1913 seria o ponto de referência permanente, ao qual eles esperavam retornar, deixando para trás uma era problemática. Vistos dos nublados e conturbados anos do pós-guerra, os movimentos excepcionais do último *boom* anterior a ela faziam figura de ensolarada “normalidade”, a que ambos aspiravam retornar, em vão [...] As mesmas tendências da economia pré-1914, que tornaram a era tão dourada para as classes médias, empurraram-na à guerra mundial, à revolução e aos distúrbios, excluindo-se a hipótese de uma volta ao paraíso perdido (HOBSBAWM, 2002, p. 27).

Entre as tendências que visavam à reestruturação do mundo, apresentavam-se formas de ideologia contraditórias. Uma fundamentada nas instituições do Estado, considerava a força era um meio para a solução dos problemas e alcance do progresso. A outra via na educação a solução favorável ao progresso do homem. Lourenço Filho mostrou que a idéia de renovar a escola surgiu a partir das investigações sobre a natureza humana. Assim, para estudar as bases técnicas e a elaboração da Escola Nova, o autor trabalhou

com um paralelo entre a ação empírica e a ação técnica nos meios de ensinar, observando que estas tendências não caminham separadamente (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 31).

Lourenço Filho desenvolvia ações que eram empíricas, ou seja, técnicas que surgiram da necessidade de dar solução a problemas práticos à área educacional, em qualquer uma das duas categorias. O autor partia do pressuposto que existiam situações antecedentes e conseqüentes, funcionalmente ligadas entre si, no intuito de alcançar um resultado comum. Entretanto a ação empírica estava desprovida de maior senso crítico, que agia pela emoção, por elementos de ordem afetiva, não acreditando na análise mais aprofundada das situações objetivas em que devesse interferir. Ao contrário, prevalecia a atitude técnica, caracterizada pelo espírito crítico em relação à atividade que se devesse executar (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 32).

O educador Lourenço Filho relacionou a idéia de técnica à ciência, esta ao se basear na experimentação, que faria progredir as técnicas. Desta forma, relacionada às atividades de produção da vida material, em que a técnica era necessária para o aperfeiçoamento das atividades, da mesma maneira que para mudar a educação, era preciso qualificar as técnicas de ensino, tanto quanto para novas descobertas. No mesmo caso está o educador, uma vez que não se educa alguém senão na medida em que se conheça esse alguém. A arte educativa exige conhecimento sobre o educando, a fim de que o trabalho do mestre possa proporcionar às situações mais desejáveis ou indicadas à consecução de seus objetivos (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 35).

Ao abordar a educação como atividade intencional, Lourenço Filho mencionava a necessidade de estudos referentes à criança, visto que, a partir desse conhecimento inicial, poderiam ser ampliadas as demais fases de desenvolvimento na infância. Ele concordava que “[...] a renovação educativa de nosso tempo teria, assim, de começar pela descoberta da criança, a qual só em meados do século XIX começou a ser feita” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 36). O autor, ao apresentar os seus argumentos favoráveis a esse entendimento, fundamentou-se em educadores como, João Henrique Pestalozzi (1746-1827) e Augusto Frederico Froebel (1782-1852), fundador do jardim de infância. Por esta razão, são ambos apontados como os precursores da Escola Nova, ideário defendido pelo educador Lourenço Filho.

Ainda no século XVIII, foram propostas teorias que estudassem o desenvolvimento pelo qual os indivíduos deveriam passar. Entre essas teorias estão a da recapitulação abreviada, sustentada por Geoffroy de Saint Hilaire (1772-1844) e Fritz Muller (1834-1919), e a da evolução natural formulada por Charles Darwin (1809-1882), que teve repercussão ainda maior não só nas ciências naturais como no pensamento científico e filosófico em geral³⁰. Com base nessas teorias biológicas e psicológicas, fundaram-se associações dedicadas ao estudo da criança, surgindo uma nova disciplina, a ciência da criança ou pedologia. Foi considerado como o pai da pedologia o educador norte americano Stanley Hall (1844-1924), que, em 1883, publicou uma lista de temas de investigação em diferentes domínios (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 36).

Em conjunto com as investigações, disciplinavam-se as aplicações, para as quais se deu a denominação geral de pedotécnica. Esta foi caracterizada como aquela que estudava os diferentes ramos de conhecimento da criança. Para deixar o conteúdo mais claro, o educador Edouard Claparède (1873-1940) apontou em um de seus livros, publicado em 1905, que:

[...] a pedotécnica divide-se em tantos ramos quantos sejam os fins aos quais se aplique o conhecimento da criança [...]. A pedagogia experimental é o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista de um fim determinado (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 37).

A evolução desses e de outros ramos levou a pesquisa a setores especializados. Nesse sentido, as disciplinas voltadas ao desenvolvimento humano, como a Biologia e a Psicologia, tiveram grande significado nos estudos relacionados à explicação evolutiva. Os estudos da Biologia tiveram substancial incremento a partir do século XIX, quando foi comprovada a composição celular da matéria viva, possibilitando, com esta descoberta, o estudo da anatomia e fisiologia nervosa. “Os dados biológicos logo permitiram uma noção clara acerca da interação entre o organismo e o meio, e de tal

³⁰ O enunciado de lei de recapitulação abreviada é o seguinte: “[...] a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) repete a filogênese (desenvolvimento da espécie)”. A idéia de evolução natural provém de pensadores da Renascença, passando, com os enciclopedistas Herdes, Goethe e Hegel, a ser aplicada à vida intelectual e social. Com Darwin, toma feição mais objetiva no estudo da vida vegetal e animal, ligadas à adaptação e as necessidades da defesa da vida (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 38).

modo que os fatos mais singelos de adaptação passaram a ser elucidados” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 38).

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança, Lourenço Filho, fundamentado em Alfredo Binet (1857-1911)³¹, Maria Montessori (1870-1952)³², Ovídio Decroly (1871-1932)³³, Eduard Claparède (1873-1940)³⁴, W. Schuyten, Sancte de Sanctis (1862-1935) e Theodoro Simon, apresenta as fases do desenvolvimento do ser humano: crescimento, maturação, adaptação, contingente hereditário, condicionamento endócrino e condicionamento nervoso, em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*:

O **crescimento** – [...] variações de massa e volume, podendo ser medidos, sem grandes dificuldades. [...] a esse estudo, entregaram-se os autores da antropometria pedagógica [...] a **maturação** revela-se por aumento da capacidade funcional e inter-relação de funções; liga-se ao crescimento, mas com ele não se confunde. É possível reconhecer níveis de maturidade para a marcha, a aquisição da fala e certas habilidades manuais, e para a aprendizagens mais complexas,

³¹ Alfred Binet nasceu em 8 de julho de 1857, em Nice e morreu em 28 de outubro de 1911. Foi um pedagogo e psicólogo francês, que ficou conhecido por sua contribuição à psicométrica, a saber, foi o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI.

³² A médica italiana Maria Montessori (1870-1952) interessou-se pela educação das crianças excepcionais e deficientes mentais, experiência que lhe permitiu fazer observações importantes sobre a psicologia infantil. Empenhada na individualização do ensino, Montessori estimulou a atividade livre concentrada, com base no princípio da auto-educação. A pedagogia montessoriana dava destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças (ARRUDA ARANHA, 1996, p. 172).

³³ O belga Ovídio Decroly (1871-1932) era médico e, inicialmente, interessou-se pelas crianças excepcionais. Decroly descobriu que as crianças aprendem por meio de representações globais, de conjunto, isto é, percebe, pensa e age conjuntamente. Com isso inverte o processo, do ensino da leitura, que era feito tradicionalmente, sugerindo a iniciação à leitura por frases inteiras (ARRUDA ARANHA, 1996, p. 173).

³⁴ Édouard Claparède era um médico e psicólogo suíço, que nasceu em Genebra, em 1873 e morreu em 1940. Um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, cujas pesquisas experimentais no campo da psicologia infantil tiveram grande influência na criação da pedagogia moderna, que incentiva a atitude participante do educando. Após completar seus estudos médicos em Genebra, em 1897, passou um ano fazendo pesquisas em Paris, onde conheceu Alfred Binet, um dos principais criadores e aperfeiçoadores dos testes de inteligência. Retornou a Genebra para trabalhar com seu primo, Theodore Flournoy e lecionar na universidade local, ocupando a cátedra de psicologia na Universidade de Genebra, onde sucedeu Theodore Flournoy. Formulou a lei do interesse momentâneo, segundo a qual o pensamento era uma função biológica a serviço do organismo humano. Tornou-se interessado na psicologia comparada, também dita animal, que o levou mais tarde ao estudo da inteligência humana e do aprendizado. Desenvolveu a tese da escola ativa, que estimulava a independência intelectual da criança, fazendo-a atuar sobre o que aprende, em oposição e de grande impacto sobre a educação tradicional da época: a psicologia mecanicista. Com os livros *Psychologie de L'enfant et pédagogie expérimentale* (1905) e *L'École sur mesure* (1921), entre outros, e os trabalhos em psicologia pedagógica desenvolvidos no Instituto Jean-Jacques Rousseau, que fundou em 1921, exerceu um papel renovador e pioneiro na educação moderna, que seria retomado por seu conterrâneo Jean Piaget (ARRUDA ARANHA, 1996, p. 172).

como a da leitura e da escrita. [...] Com os fatos do crescimento e maturação, põe-se o organismo em condições de progressiva **adaptação** ao meio. O organismo a ele se acomoda, mas também reage. [...] Do ponto de vista da biologia, e assim também no da educação, muito interessaria verificar até que ponto os mecanismos de adaptação podem ser explicados por efeito de fatores intrínsecos ou hereditários, e até que ponto são modelados pelas energias, estímulos ou situações do ambiente. [...] O semelhante reproduz o semelhante: os filhos herdam dos pais caracteres físicos e certas capacidades funcionais que os aproximam [...] De modo geral, nenhum atributo se exprime só por efeito de fatores hereditários ou fatores do ambiente. Resultam da ação conjunta de uns e de outros, ou de sua interação. As condições dessa interação tem sido aclaradas através do estudo do sistema de secreções internas, ou sistema endócrino e, com elas, dos modos e formas do condicionamento nervoso. [...] As **funções endócrinas**, em seu conjunto respondem pelo desenvolvimento morfológico e, assim, pela harmonia do crescimento. Não se exclui, é evidente, a ação de outros fatores no crescimento, uns também endógenos, ligados às funções circulatória, nervosa, digestiva e respiratória; e outros. Exógenos, ligados à alimentação, ao clima, ao exercício físico. [...] O estudo das secreções internas e a do **condicionamento nervoso**, em geral, tem de ser assim levado em conta no processo educativo. É evidente que a educação não se contém nesse trabalho, mas por ele terá de ser iniciado. O condicionamento endócrino exerce importante papel nas disposições energéticas do organismo, sendo seu funcionamento indispensável à compreensão da motivação do comportamento humano [...] O condicionamento endócrino já em si inclui certa parte do condicionamento nervoso. Tal expressão, no entanto, aplica-se especialmente para designar a sistematização de funções básicas do sistema nervoso central, o qual estabelece relações entre o indivíduo e o seu ambiente (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 38-48).

Estudos foram aprimorados em função de novas descobertas das reações do organismo interno do indivíduo. A partir de investigações voltadas à fisiologia nervosa, vários experimentos foram realizados. Foi um fisiologista russo, Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), que definiu o reflexo condicionado. Seus experimentos foram feitos em cães, e constataram que o cão respondia a certos condicionamentos. Outros fisiologistas estudaram outras formas de condicionamento, e estas investigações estenderam-se a crianças e adultos. Os estudos voltados aos reflexos condicionados vieram clarear numerosos fatos da capacidade de integração do organismo e, conseqüentemente, da Psicologia. Um novo caminho começava a se delinear, a se deixar distinguir, o caminho esse suscetível de conduzir à solução da questão fundamental. Não seria possível encontrar um fenômeno psíquico elementar que, ao mesmo tempo, pudesse ser considerado, inteiramente como um fenômeno puramente fisiológico (PAVLOV, 1980, p. 52).

Os conhecimentos psicológicos passaram a influenciar a concepção do processo educativo, esclarecendo, deste modo, os seus fundamentos. Eles contribuíram para o desenvolvimento de estudos da medicina e da influência da hereditariedade, e do meio ambiente na vida da criança. Este entendimento implica valorizar as ações dos docentes e dos profissionais responsáveis pela higiene, transporte, alimentação e administração, bem como as dos outros profissionais que integram o cotidiano da instituição. Lourenço Filho (1961, p. 59) concordava que “[...] qualquer que fosse a visão dos fins possíveis, ou julgados possíveis na formação humana, um denominador era comum e que podemos modificar o comportamento e a experiência do educando”. Todas as ações realizadas nas unidades educativas são consideradas pedagógicas, não importando como e onde elas se efetivem ou quão secundárias pareçam ser. Nesse sentido, a recepção das crianças no início do período, a organização e distribuição de utilitários para o lanche ou a disposição e condição das crianças no momento da alimentação constituem-se, sob esta perspectiva educacional, em situações de aprendizagem e, embora não sejam priorizadas, expressam uma determinada concepção de educação.

No início do século XX, entre 1904 e 1910, foi por meio de congressos educacionais que novas idéias relativas à preservação da saúde na escola passaram a ser adaptadas às crianças, como: o mobiliário destinado a elas, serviços médicos e escolares, organização de horários, recreio, programas de ensino e educação física (esta passou a ser considerada formação educativa). A renovação pedagógica alcançou, nesse período, como reiterou Lourenço Filho “[...] a consciência da necessidade de ser estabelecida maior coordenação entre o trabalho das instituições escolares e a ação da família, ou do lar” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 52).

Nesse sentido, dois novos domínios foram desenvolvidos, como esclareceu Lourenço Filho: o da pedagogia terapêutica, conhecido como endocrinologia, que atendia não só crianças propriamente anormais, mas também as de mais difícil educação, as chamadas crianças-problemas; e o da eugenia, “[...] estudo das influências com que as propriedades biológicas humanas melhor se pudessem conservar e transmitir pela herança” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 53).

Nesta perspectiva, não apenas as doenças físicas tinham como receituário a higiene, mas as doenças psíquicas, os bons costumes e a moral passam a ser um problema de higiene. No estudo desenvolvido por Boarini (2003, p. 36-37) a respeito da moralidade e dos bons hábitos, as doenças físicas e psíquicas tornaram-se um problema de higiene, no início do século XX. Tais como as diferenças de ordem racial, de anormalidade física e psíquica passaram a ser um obstáculo a ser resolvido pela eugenia.

Na busca de um suposto ideal de normalidade, foram vários os setores da sociedade que receberam a atenção dos higienistas e eugenistas, de acordo com Boarini (2007). Os higienistas e eugenistas, por sua vez, foram aqueles que não sofreram rebatimentos do seu ideário renovador. Diante da exigência social de modernização do processo de trabalho e das práticas sociais em geral, para dar passagem ao capitalismo moderno e, assim, tirar o Brasil do atraso econômico e social em relação aos Estados Unidos da América do Norte, por exemplo, a feição cientificista impregnou os diagnósticos médicos e as formulações distintas de saúde dos projetos de nação que disputaram o cenário.

A ciência fornecia os argumentos que legitimavam essas mudanças, tanto da crítica aos padrões convencionais quanto da eleição de novos padrões e procedimentos de diagnóstico médico, controle e intervenção social. No estudo que Boarini (2007) faz a respeito dos higienistas, em particular, a autora afirma que eles estavam convencidos de que as medidas de intervenção de inspiração científica que propunham nas diferentes instituições (família, escola, fábricas, quartéis etc.) constituíam-se em soluções para os problemas cotidianos, tais como: a alta incidência de doenças infecto-contagiosas, de mortalidade infantil, de criminalidade, pauperismo e movimentos grevistas.

Para o bom desenvolvimento das crianças, foram consideradas outras questões voltadas à saúde, nas quais era necessária uma medicina preventiva, que passava pelas noções de puericultura, sendo esta entendida como a aquisição de hábitos alimentares sadios. Lourenço Filho enfatizou a importância dos cuidados com os nascituros e, para tanto, cabia às mães terem noções de higiene pré-natal. Outros avanços se deram na criação de serviços oficiais de assistência à maternidade e à infância; como também de associações nacionais e internacionais de proteção à criança. Lourenço Filho afirma que “[...] uma nova mentalidade a esse respeito se propagou por todo o mundo, culminando em

convenções internacionais, que consagraram os direitos da criança”(LOURENÇO FILHO, 1961, p.53).

As instituições desenvolveram-se passando a atender à educação pré-escolar, creches, escolas maternas e jardins de infância. De acordo com Lourenço Filho, estas mudanças vieram ao encontro das novas necessidades da vida social, decorrentes do trabalho das mães fora do lar, “[...] o trabalho industrial impunha à vida do lar mudanças de grande significação a que seria preciso atender [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 53).

Para atender tais exigências, o professor deveria estar alerta para o asseio corporal do aluno e o uso do uniforme, como formas de “preservação da saúde na escola e por ação da escola”. As condições sanitárias do aluno eram alvo de constantes campanhas pelo melhoramento contínuo de seu desempenho. A higiene das mãos, doenças do couro cabeludo, higiene da visão, vestuário, dos ouvidos, dos olhos eram algumas informações relevantes de higiene escolar que o professor deveria dominar, sendo considerado reflexo da educação e uma das manifestações da dignidade, e elemento fundamental e útil à sociedade e a Pátria (BASTOS, 2005, p. 196-197).

Esta preocupação estava presente na educação, como se pode verificar na 44ª lição, “Nossas Roupas”, do primeiro Livro da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. Lourenço Filho (1960, p. 85) apresentava a higiene das roupas e do corpo em um diálogo de Dona Clara com Zezinho, representado por um animal: “[...] Zezinho, disse Dona Clara, vá lavar as suas mãos, meu carneirinho, que estão muito sujas!”. Esta lição tinha por objetivo fazer com que as crianças compreendessem que as roupas e o corpo deveriam sempre estar limpos. Para amenizar a ordem dada, o autor se utiliza de um animalzinho, no intuito da criança obedecer em virtude da doçura do pedido (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 101).

Além dessa preocupação com a higiene, o educador pontuou a influência dos conhecimentos psicológicos na concepção do processo educativo:

Quaisquer que sejam as nossas convicções filosóficas, os fatos do desenvolvimento não resulta de uma série de fatos isolados ou desconexos, mas de uma sucessão em que eles ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um único processo. Revelam assim um

sentido progressivo, cada fase surgindo de, outra, na qual se apóia. [...] Não é só o corpo que se desenvolve, crescendo e amadurecendo, mas todas as capacidades funcionais, as da vida vegetativa e as da vida de relação, em que florescem as formas mais elevadas da existência social e cultural, em que irá apreciar em toda a sua plenitude à afirmação da personalidade humana [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 54).

O autor observou que as influências recíprocas renovaram os métodos de investigação na Biologia e na Psicologia e que os processos psicológicos dependiam de processos biológicos muito complexos. Ao abordar os estudos da contribuição da Psicologia para a Educação, descreveu o processo que vai do biológico ao psicológico, enfocando a psicologia da educação, a expansão dos estudos psicológicos, a contribuição geral da psicologia para a renovação escolar, a motivação, a aprendizagem e a personalidade. Lourenço Filho tornou-se uma das principais expressões de uma corrente de idéias em ascensão: o movimento da Escola Nova, que visava, mediante revisão crítica dos padrões de ensino, lançar as bases da educação moderna por meio da integração com outros ramos de conhecimento: sociologia, biologia e psicologia objetiva (LOURENÇO FILHO, 2001a, p. 29).

Ao apontar aspectos gerais sobre a Psicologia, Lourenço Filho apresentou novos conhecimentos, segundo os quais a ação educativa deveria começar no nascimento, já que é nesse momento que se inicia o processo de adaptação, o qual a Psicologia deveria influenciar e acompanhar em todo o seu decurso. Desta forma, Lourenço Filho pôde verificar que as práticas educativas passaram a admitir estrito relacionamento com as práticas da higiene, da puericultura e da medicina.

Os pedlogistas passaram a investigar o comportamento global, a fim de conseguir uma compreensão unitária da criança, sem distinguir entre os fatos do domínio da biologia e os da psicologia. Dos estudos aprofundados sobre a criança surgiu uma nova fundamentação aos estudos da Psicologia, em função dessa visão única.

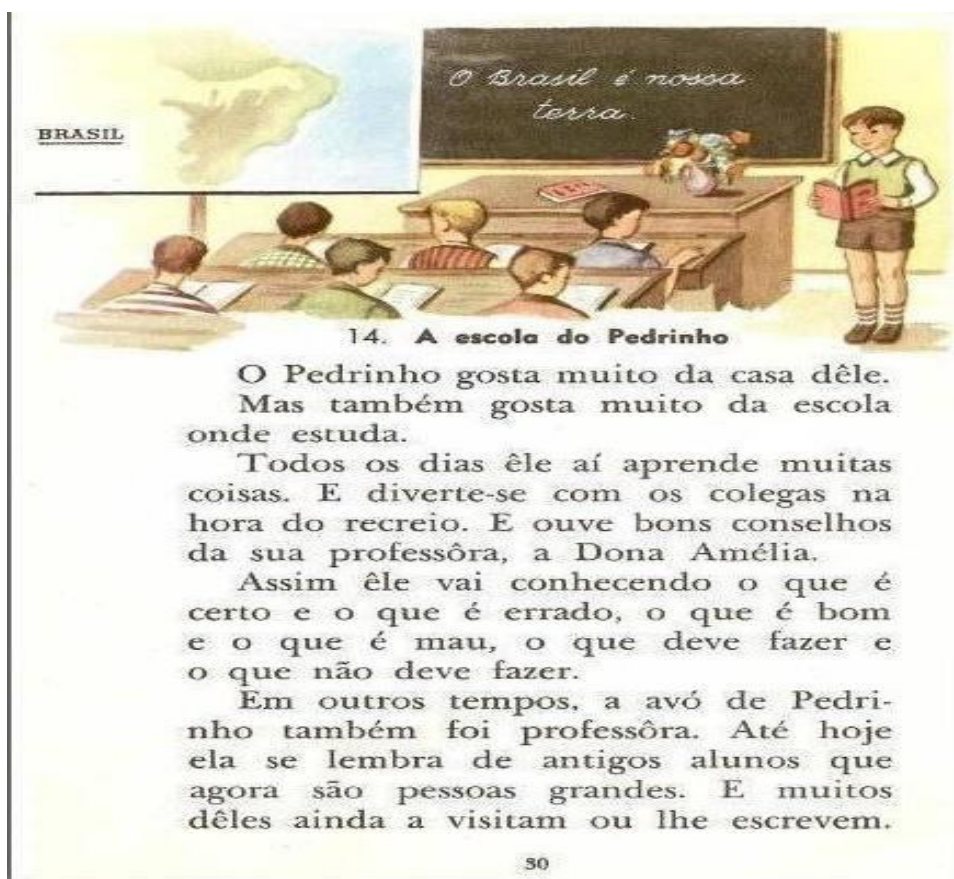
De um lado, obrigara a observação global do comportamento infantil; de outro, levava a aplicar recursos de descrição, cuja eficácia já se havia demonstrado na biologia. [...] Os psicopedagogos adotavam uma atitude operacional; isto é, um método no qual os dados a coligir resultassem sempre de operações objetivamente determinadas [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p.55).

No entendimento de Lourenço Filho, definindo-se os fatos e as situações da vida infantil evitavam-se os erros de explicá-los pelas conclusões da psicologia do adulto. O autor afirmava ainda que, com base nos estudos das relações entre o ambiente físico e social, a psicologia passou a rever os seus fundamentos, e, por efeito, dos estudos da infância. A partir daí, a Psicologia tornou-se um ramo objetivo de estudos, influenciando o movimento da renovação escolar, quanto às técnicas educativas, interferindo na forma de sentir, pensar e agir do educando (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 57).

Para tanto, de acordo com Montessori (1965, p. 45), “[...] a liberdade da criança deve ter como limite o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos”. Tudo que prejudicasse ou atrapalhasse esse objetivo deveria ser “[...] interditado à criança para que ela não ofendesse ou prejudicasse o próximo, de modo a não apresentar comportamento ou gestos grosseiros”. Montessori (1965, p. 84) ressaltava que a professora deveria sempre incentivar os seus alunos, assim expressou-se “[...] a mestra deve sempre abrir os caminhos; jamais desencorajar, recusando confiança às crianças”.

A mudança na postura do mestre seria incentivada pelo próprio ambiente educativo. Montessori (1968, p. 139) se dispunha a afirmar que a criança deveria ser colocada em um ambiente adequado. A nossa atenção não se dirige a todas as coisas indiferentemente, mas àquelas que sejam simpáticas às suas preferências. As coisas úteis à intimidade de sua vida despertam o seu interesse. Nosso mundo interior é criado por uma seleção do mundo exterior, adquirida segundo nossa própria atividade individual. As experiências pelas quais cada um de nós constrói seu “eu”, em relação ao mundo exterior, não formam um caos, mas são dirigidas por essas capacidades individuais. Conclui que “[...] não há educação que não seja auto-educação”.

Para não haver cisão entre a vida cotidiana do estudante e sua vida escolar, na 14ª lição do livro de Leitura *Pedrinho*, Lourenço Filho (1960, p. 30) associou as idéias de lar e escola. As crianças eram levadas a observar as coisas da escola e os fatos da vida escolar, no intuito de sentir, pensar e agir sobre. Neste conteúdo, o professor deveria explicar, naturalmente, às crianças noções de certo e errado; bem e mau, à altura da compreensão do aluno, como se pode verificar na figura abaixo:



A escola se tornaria uma extensão do lar, bem como um espaço importante para a educação. Por meio dos conteúdos escolares as crianças aprenderiam a comportar-se corretamente e falar corretamente.

Sobre esta questão, pode-se citar os escritos de Claparède. Este defendia que o professor, no ensino da leitura e da escrita, deveria fazer com que a criança quisesse falar bem, proporcionando-lhe sentir esse desejo de agir em prol dessa conquista. Essa mudança do papel do mestre tinha por princípio que “[...] para fazer atuar um indivíduo é preciso colocar-lhe em condições próprias para que sinta a necessidade da ação que se deseja suscitar”³⁵ (CLAPARÈDE, 1968, p. 91, tradução nossa). Não bastaria apresentar o modelo correto, mas despertar no aluno esse desejo. Para tanto, era importante conhecer, por meio da psicologia, como a criança aprendia.

³⁵“Para hacer actuar a um individuo es preciso colocarle em las condiciones próprias para que sienta la necesidad de la acción que se desea suscitar” (CLAPARÈDE, 1968, p. 91).

Lourenço Filho citou reformadores na área educacional que apelaram para princípios psicológicos para justificar ou explicar determinadas doutrinas pedagógicas, entre os quais Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart. Aponta Herbart e Pestalozzi como reformadores, pois ambos escreveram que era preciso “psicologizar a educação”, isto é, “[...] que seria preciso apoiar o ensino no estudo do comportamento e da experiência do educando. Defendendo o princípio de que a educação se aperfeiçoa na medida em que mais se conheça a criança” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.58). As iniciativas da Escola Nova:

[...] se apresentaram como métodos de ensino, estratégias educativas e projetos de escolarização. Em todas essas formas, a expressão escola nova designou um movimento de renovação dos processos educacionais, apoiado no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade (VIDAL; PAULILO, 2003, p. 375).

A concepção pedagógica de Pestalozzi (1946, p. 13), por exemplo, partia da idéia de alargar o desenvolvimento natural, em todas as suas manifestações da vida humana ocasionando a sua plenitude e perfeição. Nessa perspectiva, a educação verdadeira e natural conduziria a perfeição e, proporcionaria a plenitude das capacidades humanas.

Ele analisou como era a psicologia na escola tradicional, na qual se fazia completa separação entre o biológico e o psicológico, subordinando o conhecimento da criança ao do adulto. A criança era vista como um “[...] homenzinho pré-formado, já completo, ou como todas as funções e capacidades, de que certa parte apenas estaria inativa ou adormecida” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 59). Ele era considerado um adulto em miniatura.

As transformações de método no estudo psicológico caberiam à lenta revisão desses pressupostos. Esta nova abordagem psicológica tinha uma grande influência dos pedlogistas, os quais afirmavam a unidade do ser humano e propunham o estudo da criança ao longo das diferentes fases ou períodos de seu desenvolvimento. O autor destacou que se passou a refletir sobre as diferenças individuais e os processos de aprendizagem. Para tanto, tornava-se importante o estudo da psicologia e da relação entre motivação e aprendizagem, reafirmando-se a contribuição dessa área às técnicas educativas (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 59).

Os estudos psicológicos se expandiram. Lourenço Filho em seus escritos apresentou como se deu este processo de expansão, os pensadores dos séculos XVII e XVIII contribuíram como precursores dessa ciência. Estes se fundamentavam no empirismo do conhecimento, entre eles: Thomas Hobbes (1588-1679); John Locke (1632-1704); David Hume (1711-1776) e Condillac (1715-1780). A Psicologia passou a ser uma disciplina autônoma quando, em 1879, Wilhelm Wundt (1832-1920) fundou, na Universidade de Leipzig, um laboratório de psicologia experimental, em que o pesquisador alemão dedicou-se à fisiologia e à filosofia. “Seu objetivo capital era descobrir os elementos da experiência consciente, que acreditava que se comporia de pequeninas parcelas, as sensações, tanto quanto a matéria se compõe de átomos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 61).

Alguns pesquisadores criadores da Psicologia funcionalista representados por Willian James, Harvey Carr, John Dewey; da escola reflexológica russa, como Pavlov e Bechterew; dos pesquisadores de doentes mentais Charcot, Ribot, Pierre Janet, Freud; e da psicologia animal Lloyd Morgan, Thorndike, Boutan, Yerkes. A Psicologia passou a ser definida como a ciência do comportamento. As pesquisas na psicologia social apresentaram cada vez mais importância, como também as da psicanálise, tendo como criador Sigmund Freud (1856–1939).

[...] Graças à psicanálise e à psicologia social, passou a ser elaborada uma compreensão dinâmica dos componentes da conduta humana, da personalidade e da cultura; ou, mais precisamente, começou o comportamento humano a ser analisado por fatores de motivação, a partir de certos dados da biologia e, depois, de novos conceitos que os estudos da vida social levariam a criar. [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 62).

O professor passou a assumir a função de observador e experimentador, fazendo da escola e da sala de aula um laboratório. A arte de ensinar se direcionou ao estudo dos problemas educativos sob o ângulo da pesquisa científica. Para poder guiar e orientar, o professor deveria ter condições de conhecer a realidade escolar, as necessidades do aluno, seus interesses e características. Essa mudança de papel do professor, o transformou de monarca absoluto em guia e orientador. No desempenho dessa função com tais características, a educação exigia do educador uma gama maior de

conhecimentos biológicos e psicológicos, uma técnica muito superior e uma habilidade especial (BASTOS, 2005, p. 155).

Outros estudos relevantes colaboraram para o progresso do esclarecimento de problemas da formação humana. Diferentes correntes ou escolas abriram espaço para estudos da psicologia da consciência, como a dos fenomenologistas e a dos neotomistas, além de alguns trabalhos da psicologia existencialista. Ao abordar a Psicologia, Lourenço Filho analisa detalhadamente a contribuição da Psicologia para a renovação escolar e expôs que “[...] a psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhada ou, ao menos, a ser bem proposto” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.63).

Lourenço Filho observou que a compreensão dinâmica que se instaurou com o registro dos fatos por meio das idades foi uma das contribuições à área educacional, bem como sobre os procedimentos que se organizaram para a investigação das diferenças individuais e sobre as bases de modelos teóricas tendentes a explicar a gênese e a organização do comportamento humano. Suas contribuições aos estudos da Psicologia estão direcionadas à motivação, à aprendizagem e à personalidade, quer na elaboração teórica, quer nas aplicações práticas, não só as da educação, mas também, as de diferentes técnicas sociais. Lourenço Filho abordou separadamente os estudos sobre a motivação, aprendizagem e personalidade (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 75-76).

Para explicar o problema da motivação, Lourenço Filho começou a investigação pela determinação da responsabilidade moral. Os estudos sobre este tema buscavam uma base para esclarecimento das relações do comportamento com os fatos da vida social e cultural do indivíduo. Tal entendimento já aparecia em Platão, quando relatava os ensinamentos de Sócrates, e em escritos de Aristóteles (LOURENÇO FILHO, 1961, p.77).

Ao abordar o estudo referente à aprendizagem, na qual se buscava o ajustamento individual, verificasse que a aprendizagem e a motivação são elementos essenciais de um mesmo processo. De acordo com Lourenço Filho (1961, p. 86-87), esse estágio não se mantém, sendo contínuo, gradativo e dinâmico. Da análise dessa conexão, explicava

a construção da aprendizagem, de que o tratamento sistemático apresentava enorme importância tanto do ponto de vista teórico quanto do das aplicações.

Com relação aos estudos sobre a personalidade, Lourenço Filho destacou os estudos de um investigador contemporâneo, Allport, o qual encontrou quase cinquenta espécies de definição de personalidade. No entanto, os estudos da Psicologia buscavam elaborar um conceito próprio, “[...] limitando-se a descrever condições e efeitos, e a descobrir relações entre umas e outras” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 101-103).

Lourenço Filho descreveu todos os processos sobre os quais a personalidade era estudada e apontou vários fatores que influenciam a sua formação. Dentre eles, enfatizou o número de membros da família, as condições sociais, as conseqüências de lesões cerebrais, alcoolismo, ingestão de drogas e subnutrição, que alteravam o comportamento e a expressão da personalidade.

Para maiores reflexões pedagógicas e formulação das bases técnicas na educação, Lourenço Filho explicitou a análise dos fatores sociais e do processo da cultura, na qual o conhecimento das relações entre pessoas e grupos de pessoas se fazia relevante para a compreensão da personalidade humana, visto que as relações humanas condicionavam as expressões da personalidade.

O conhecimento das relações entre indivíduo e a vida social são, pois, da maior importância para compreensão do processo educacional, em geral, e das bases técnicas da ação educativa internacional. Por uma de suas dimensões, a educação é sem dúvida crescimento, em que condicionantes biológicas claramente se revelam; por outra, é a adaptação, ajustamento imediato que essas condicionantes pressupõem; mas, numa terceira, das anteriores compreensivas, torna-se um assemelhamento dos novos indivíduos aos tipos e formas de vida humana existentes. A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer ou durar, na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de ser visto como de natureza social (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 119).

Para que a compreensão do processo educacional seja integral, Lourenço Filho se dispôs a pesquisar os estudos sociais que tratavam das variações dos conjuntos de pessoas, direta ou indiretamente. Estudos estes voltados à análise de fatos e situações da vida das sociedades passaram a ser elaborados pela Sociologia, “Foi mesmo por aspectos

conjuntos da política e da educação que o pensamento social tomou desenvolvimento” (PIERSON³⁶ *apud*, LOURENÇO FILHO, 1961, p. 120). Lourenço Filho apontou Auguste Comte (1798-1857) como o fundador dos estados sociais ou criador da sociologia moderna, concordando que “[...] a partir de seus trabalhos, os estudos mais se inclinaram à descrição e explicação, mediante observação e comparação histórica; desde então, tem-se buscado caracterizar as estruturas sociais, seus movimentos, variações e transformações, mediante critérios objetivos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 121).

Para respaldar às suas reflexões, Lourenço Filho aprimorou estudos sobre as estruturas sociais. Explanou sobre a interação entre os indivíduos, da qual surgiram instituições como as familiares, as religiosas, as educativas, as econômicas e as políticas. Diante destes aspectos, a estrutura social tornava-se complexa, sendo explicada pelas classes sociais e pelas novas gerações que se formavam.

[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Neste sentido, a vida social existia mediante uma interação entre indivíduos, grupos, instituições e classes. Para o processo educacional, era de fundamental importância o conhecimento da cultura das sociedades. Esta era definida como “a soma das criações humanas, ou o resultado organizado da experiência de um grupo qualquer, num dado momento ou momentos sucessivos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 124).

Segundo Lourenço Filho, independente do grau de complexidade, a cultura existia porque havia relação de seus elementos, mediante a interação dos indivíduos, e perdurava porque havia transmissão desses, de gerações mais amadurecidas às gerações mais jovens. Nesta interação, Lourenço Filho ressaltou a importância da “[...] assimilação cultural que resulta da influência homogenizadora do ambiente social” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 127), esta abrangia a herança cultural e a estrutura social.

³⁶ PIERSON, Donald. **Teoria e pesquisa em sociologia**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

Diante destes fundamentos, Lourenço Filho deu elementos à formação da educação, a qual levou à formação de certos elementos básicos da personalidade. Salientava que a educação não era apenas cultura espontânea, geral e difusa, e sim transmissão regulada de partes selecionadas da herança social. Esclarecia, deste modo, dificuldades inerentes aos que se iniciavam nos estudos da educação.

[...] primeiramente, corrige a idéia de que a educação possa ser simplesmente o desenvolvimento de tendências e capacidades inatas da criança [...] e depois, evita que o educador chegue a uma destas conseqüências extremas: que a educação internacional muito pouco ou nada possa fazer, ou, ao contrário, que por ação educativa intencional o mundo possa ser totalmente refeito em curto prazo. [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 129).

Os estudos sociais enfatizavam que havia um grande e profundo domínio a ser trabalhado pela educação de forma deliberada e consciente; e que as transformações não dependeriam exclusivamente dela, educação, mas de outros grandes aspectos da vida coletiva, condicionados a fatores ecológicos, econômicos e políticos.

De acordo com Figueira, que se posiciona metodologicamente diferente de Lourenço Filho, existe uma relação muito forte entre a sociedade e a educação. O processo educativo tem como ideal fazer do indivíduo um membro integrado à sociedade. Para isso, a sociedade tem que definir o caminho a ser seguido, em virtude disso, a educação tem que formar o homem necessário a sua época “[...] para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não ensina qualquer coisa, qualquer corpo de saber. Ensina, sim, aquilo que sabe e que pode e deve ensinar (FIGUEIRA, 1995, p. 13).

Para maior compreensão destes fatores sociais, Lourenço Filho examinava as instituições educativas e suas múltiplas relações com as demais formas de vida social, contudo não considerava as lutas de classes e as contradições que se acirravam na sociedade capitalistas. Assim, sem fazer a crítica social, mostrou que essas instituições educativas em si mesmas. Estas, por meio de seu próprio aspecto intencional, desenvolviam suas técnicas específicas, como explicitado a seguir:

Os estudos históricos evidenciam que foi por especialização de funções da própria família e, até certo ponto, por sua delegação, que surgiram os primeiros mestres no quadro da vida doméstica: escravos, libertos, preceptores especiais, na Grécia e em Roma; depois, mestres e professores independentes, que passaram a formar grupos especiais, como tais reconhecidos. Nas primeiras civilizações, na Índia e no Egito, os sacerdotes absorviam essa função educativa especializada; na Idade Média, ainda aos templos se ligavam as escolas e os colégios. Na era moderna, com as crescentes transformações da vida familiar, a divisão de tarefas na vida coletiva em geral, a ação educativa intencional passou a ser progressivamente concentrada em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, tem-se operado uma absorção dessas instituições pelo Estado, observada a partir do século XVIII, e, afinal em nossa época quase dominante (AZEVEDO³⁷ *apud* LOURENÇO FILHO 1961, p. 127).

Lourenço Filho examinou como estas instituições estavam atuando na vida social dos indivíduos, observando que o desenvolvimento e um melhor treinamento dos trabalhadores, no trabalho e nas escolas apresentavam-se como uma questão social. Desse modo, Lourenço Filho abordava a industrialização como fator essencial das mudanças do desequilíbrio da estrutura social e condicionante das mudanças na ação educativa, que passou a formar uma nova consciência dos problemas sociais.

Segundo Havighurst³⁸ (*apud* LOURENÇO FILHO, 1961, p.131), a educação, no início do século XX, começava a ser utilizada como agente da própria mudança, sob a influência de forças técnicas ou ideológicas, inclinando cada nova geração a ser diferente de sua antecessora. Para tanto, a plena execução do processo educacional e o ensino das ciências com apoio das ciências da educação faziam-se fundamentais.

Diante destes desequilíbrios de ordem social, os estudos sociais contribuíram influenciando na reforma dos procedimentos do ensino e no processo educacional e gerando novos conceitos e modelos explicativos relativos às funções da escola e sua organização. Deste modo, sobre os estudos sociais:

Ao serem convenientemente *coligidos e interpretados*, podem esclarecer, portanto, os problemas técnicos a serem atendidos pela organização e administração escolar de cada país, levando os governos a estabelecerem conveniente planejamento e melhor articulação dos serviços (LOURENÇO FILHO, 1961, p.138)

³⁷ AZEVEDO, Fernando. **Sociologia Educacional**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1956.

³⁸ HAVIGHURST, R. Educação, Mobilidade Social e Mudança Social em Quatro Sociedades. In: **Educação e Ciências Sociais**, vol. 2, n. 6, Rio de Janeiro, Nov/1957.

Após estas considerações gerais, é abordada a nova abordagem metodológica defendida pelo autor para ser adotada na Escola Nova. Tema do próximo item.

3.2. Os novos sistemas educacionais: uma nova abordagem metodológica

Diante do contexto apresentado, Lourenço Filho considerava que, ao se ter discernimento da origem e desenvolvimento da Escola Nova, ao se distinguirem as bases históricas gerais e fundamentações técnicas, aí sendo revelada a extensão de novas idéias, acerca da capacidade humana pelo quais novos modelos de ação seriam ensinados na escola. O autor indagava sobre as “[...] numerosas inovações tendentes a melhor seriar os procedimentos de ensino, seus meios e recursos, na forma de sistemas definidos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.141).

Lourenço Filho traçou, então, um panorama geral da educação. Observou que a normalização do trabalho escolar foi se estruturando por meio da didática. Esta passou a ser admitida não só, pela organização lógico-abstrata, na apresentação daquilo que devesse ser aprendido, mas, também, pela observação dos fatos e situações do próprio trabalho do ensino. Essa concepção de ensino foi estudada e apresentada por vários educadores, e citados pelo autor, como: Wolfgang Ratke (1571-1635), João Amos Komenski (1591-1670), conhecido como “Comenius”, e Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

A didática pregada por Comenius tinha como fundamento “[...] primeiro que se exercitassem os sentidos; depois a memória e a imaginação; a seguir, a razão; e, por fim, o juízo”. No entendimento do autor, o método de ensinar atingiria a perfeição com dificuldade, mas visivelmente clara aos mais atentos. Por isso, “[...] o professor por regra tinha que apresentar as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tato; e se alguns podem ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos” (COMENIUS, 1957, p.421).

Lourenço Filho apontou que ocorria uma separação entre o trabalho escolar e as condições da vida dos alunos. Esta separação fora condenada por Rousseau, como destacou:

Deixai amadurecer a infância nas crianças, era uma de suas recomendações capitais, e, como, a educação, segundo níveis desse amadurecimento, não poderia admitir os mesmos modos ou procedimentos, dever-se-ia investigar as diferentes fases e períodos da evolução infantil. Assim, observava que o processo educacional era mais amplo do que a ação escolar e que para ser compreendido e dominado, exigia o estudo do comportamento nas várias idades (ROUSSEAU, 1992, p.44).

Essas idéias foram aprofundadas, em novas construções didáticas por educadores como Basedow, Pestalozzi e Froebel, os quais, mediante os seus estudos, “[...] criaram novos problemas à investigação biológica e psicológica, reforçando a conclusão de que as condições do lar e de outros grupos sociais, na evolução das crianças e jovens deveriam ser mais claramente conhecidos” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 146).

Lourenço Filho apontou Herbart (1776-1841)³⁹ como um grande sistematizador, mediante pesquisas, ele verificou que:

O ensino deveria criar interesses e orientá-los para a ação no plano das idéias. Seria essencialmente explicado pelo jogo do que chamou a percepção ou da atuação de cada uma das idéias sobre outras, segundo um modelo intelectualista. A aprendizagem estaria em primeiro lugar, e a ação, depois (HERBART, 2003, p.16).

Entretanto estudos objetivos demonstraram uma ação contraditória; o que não deixou de influenciar a noção do interesse nos estudos de uma didática depois de Herbart. Nesses estudos da nova didática, segundo Lourenço Filho, a concepção de aprendizagem se dava por ação do próprio discípulo, o que deu início ao ensino ativo ou escola ativa. Nesta escola, ao contrário da escola tradicional, no qual o ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, buscava-se conceber a aprendizagem como um processo de aquisição individual, na qual:

³⁹ Johann F. Herbart (1776-1841) tinha por aspiração uma educação, sobretudo, para formar o indivíduo. A sua proposta pedagógica se fundamentava na ciência e especialmente na psicologia e a educação se construía sobre o espírito e não sobre sentimentos transitórios. A idéia fundamental de sua educação em uma sociedade era a aquisição de idéias por parte dos alunos (FAVERO; BRITO, 1999).

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 149).

Lourenço Filho retratou a antiga e a nova Pedagogia. Na primeira, o modelo ideal concebia que a inteligência ou a razão pairavam em plano diverso do da atividade, e reprimiam-se os elementos da vida emocional ou afetiva, por serem julgados impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho do ensino. Já a nova pedagogia passou a integrar as partes tidas como irreconciliáveis, em que “[...] sensibilidade, ação e pensamento devem fundir-se”. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 151).

Diante desta nova concepção de Pedagogia, Lourenço Filho apontou precursores da Escola Nova do século XIX, como Leon Tolstoi (1828-1910)⁴⁰, e Francis Weyland Parker⁴¹, (1837-1902), que escreveu: “[...] lentamente me convenci de que o homem não pode aprender a liberdade senão sendo livre. [...]” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 154).

Numa visão geral, Lourenço Filho relatou uma série de ensaios de renovação da escola, abordando suas realizações na Inglaterra, juntamente com seus precursores e escolas. As “escolas novas” derivadas do ensaio de Cecili Reddie tinham como fundamento:

Não lhe deve ensinar só a teoria dos fenômenos, mas também a sua prática. Esses dois elementos devem estar tão intimamente ligados na escola, como o estão ao redor de nós na vida real, de modo que, ao penetrar na sociedade, o jovem não se sinta num mundo estranho, ou para o qual não esteja devidamente preparado. O homem não é inteligência pura, mas inteligência unida a um corpo, e deve formar energia, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 157).

Devido à expansão dessas idéias, criou-se um centro coordenador em 1899, em Valais 1919, no qual se assentaram os caracteres gerais da escola nova. As renovações

⁴⁰ TOLSTOI, Leon. **Oeuvres complètes**. Trad., francesa de J. W. Bienstock. Paris, 1905. O II volume contém a maior parte dos artigos da revista Iasnaia-Poliana. Tb. BAUDOUIN, Charles, Tolstoi Educateur, Delachaux, Neuchatel, 1921.

⁴¹ V. BUYSE, Omer. **Méthodes américaines d'éducation générale et technique**. Bruxelles: Ed. Dunond, 1909.

escolares na Alemanha, na Áustria, na Itália, na França e na Bélgica seguiram destacando-se as idéias de Ovide Decroly (1871-1932), e, na Suíça, também as idéias de Ferrière (1916-1962) e Claparède (1873-1940).

Diante destas renovações, novos propósitos se deram à escola pública, como a reforma de programas, de métodos e de novos planos de formação de professores. No ensino particular, os sistemas de Montessori (1870-1952) e de Decroly⁴² influenciaram mudanças no ensino, destacados, também, por Lourenço Filho. Esses dois sistemas didáticos que tiveram grande difusão, influenciando as mudanças no ensino, conciliando espírito científico e misticismo.

Para Montessori (1968, p. 140), o espírito se formaria de fora para dentro, por isso a criança é livre, mas livre apenas na escolha dos objetos sobre que pudesse agir. Esses objetos, segundo os fundamentos de sua didática, seriam preestabelecidos, sempre os mesmos, típicos para cada gênero de atividade. Para tanto, criou jogos ou materiais destinados aos jardins de infância e suas lições se materializaram no ensino primário.

Do ponto de vista biológico, segundo Montessori (1968, p. 141), a concepção da liberdade na educação se deve entender como condição idônea do mais favorável desenvolvimento da personalidade, quer pelo aspecto fisiológico, quer pelo aspecto psíquico. Inclui, por essa razão, o livre desenvolvimento da consciência. O educador deve ser tocado por esse culto profundo da vida, há de respeitar o desenvolvimento da vida infantil, observando com interesse humano. A vida infantil não é uma abstração; é a vida de cada criança. Não existe senão uma real manifestação biológica: o ser vivo.

A cada indivíduo, observado em particular, deve dirigir-se a educação, isto é, o auxílio ativo à expressão normal da vida. A criança é corpo que cresce e alma que se desenvolve, e essa dupla forma, fisiológica e psíquica, tem uma fonte eterna, a vida. Não devemos quebrar ou sufocar suas misteriosas energias, mas, pelo contrário, esperar delas as manifestações sucessivas (MONTESSORI, 1968, p. 141).

⁴² Ressalte-se que ambos tiveram a mesma origem. Nasceram da observação de crianças anormais e foram estabelecidos por médicos especializados em estudos da educação; ambos surgiram em países latinos e se desenvolveu a bem dizer na mesma época (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 177).

Já Decroly (1968, p. 100) seguiu os passos da didática de Herbart, visto que em suas lições, podia se verificar passos de formalidade. Ele não abandonou os fundamentos de um ensino pela instituição. Muitos partidários da escola funcional põem a primeira etapa do conhecimento na ação da conduta; Decroly, em um jogo de imagens mentais, por percepção sincrética, não havia de todo desprendido da psicologia dos fins do século XIX, razão por que se preocupava com a conciliação do programa das escolas clássicas com a da escola renovada. De uma ou de outra forma, chegou-se a concluir pelas vantagens do ensino em situação total ou globalizada.

Lourenço Filho reiterou os princípios básicos de Montessori, os quais se pautavam na liberdade, atividade e individualidade, sendo uma concepção de educação fundada no crescimento e no desenvolvimento mais que de ajustamento ou integração social. A pedagogia montessoriana dá ênfase ao ambiente, com destaque às sensações. Já a fundamentação em Decroly, era predominantemente biológica; tinha como concepção que a vida era o bem maior para a educação e percebia a vida social como projeção de necessidades vitais. Destacou Decroly (1968, p. 101), que a educação deve ter como fins: a) manter a vida; b) colocar o indivíduo em tais condições que ele possa alcançar, com a maior economia de energia e de tempo, o grau de desenvolvimento que a sua constituição e as solicitações do meio lhe estejam exigindo.

A criança passa a ser o centro da educação, nessa perspectiva, Lourenço Filho (1961, p. 167) abordou os sistemas de projetos, sobre os quais John Dewey escreveu: “[...] o que se deve desejar nos educandos é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais”. Nesse sentido, o ponto de partida do sistema de projetos só se caracterizaria quando os alunos, sob conveniente direção, pudessem mover-se por intenções que ligassem suas impulsões e desejos a propósitos definidos, ideais e valores. A partir de 1918, a denominação “sistemas de projetos” tornou-se corrente, em que esforço e interesse estariam relacionados.

Os seus fundamentos estavam presentes na renovação escolar como: “[...] a atividade própria do educando, a adequação do trabalho aos níveis de seu desenvolvimento, o respeito pela personalidade, e a compreensão geral de que a ação de educar não deve ser separada das atividades da vida real” (DEWEY, 1979). Com isso é que se forma e se

eleva, grau a grau, a experiência humana em conjuntos de maior sentido e significação e, assim, mais eficientes na direção das atividades propostas.

Há algumas gerações, o grande obstáculo à reforma do ensino primário provinha da crença muito disseminada na eficácia quase mágica da cultura do espírito. Hoje, é a fé na eficácia das coisas, tomadas como coisas, que embaraça o caminho. Assim acontece, freqüentemente, pois o último é inimigo do bom. Em outro ponto, escreve: “Pensar é o único modo de fugir ao impulso cego e à rotina. O homem, privado de pensamento, não é senão um ser dominado por instintos e apetites. Quando há pensamento, os fatos presentes tomam o papel de símbolos, de sinais, com os quais podemos elaborar fatos ainda não adquiridos pela experiência. Um ser que pensa é levado a agir apoiando-se em dados ausentes ou futuros. Ao invés de ser unicamente escravo de hábitos, de tendências de que não tenha consciência, ele será estimulado por uma influência mais vasta, de que possua conhecimento direto (DEWEY⁴³, *apud* 1961, p. 199).

Outros princípios foram acrescentados ou melhorados por conclusões da psicologia funcional. Lourenço Filho referiu-se ao entendimento das formas de pensar e na concepção de educação de Dewey e de Kilpatrick com grande ênfase. De acordo com os autores, há que se idealizar um interesse para concretizá-lo no futuro, e essa capacidade de projetar e realizar caracteriza-se em um estilo de vida democrática (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 201).

A nova educação acentua a atividade finalista; a velha educação a punha de lado, negando-lhe qualquer valor. Para realizar uma atividade finalista produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares deverá ser, portanto, o propósito pessoal, porque, ao mesmo tempo em que respeita a personalidade, apóia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício; respeito por si mesmo, auto-direção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência (KILPATRICK, 1975).

O educador Lourenço Filho (1961, p. 205) ressaltou, ainda, as técnicas de projetos, que tinham como base preparar para a vida, pela vida, ou seja:

[...] porque a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando: assim, ela os reafirmará, emendará ou substituirá, segundo

⁴³ DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. Trad. H. Camargo Campos. Rio de Janeiro: Nacional, 1959.

os resultados e a conciliação desses resultados com os seus programas de vida.

No entanto, os projetos trouxeram em si um processo problemático, visto que, por meio do pensamento, tinham que exprimir uma situação de vida real. Deste modo, os projetos implicavam na globalização dos conhecimentos; eram ativos por excelência e desenvolviam-se melhor em comunidade, com exercícios de ação autônoma.

Lourenço Filho (1961, p. 214) ressaltou um novo sistema, de feição eclética, denominado sistema de unidades de trabalho. Este apresentava direção flexível, em que os mestres adaptavam as técnicas de renovação às situações administrativas que encontram nas escolas, fossem elas de grau primário, médio ou superior. “A concepção de unidade de trabalho desenvolve a mesma idéia de seqüência, ou reestruturação de conteúdos [...] levando em conta os interesses e propósitos dos educandos, ou infundindo aos recursos didáticos de maior dinamismo”.

Esta nova regra proclamava um ambiente de necessidade escolar que não se desligasse do ambiente social. Desta forma, o autor expunha os fundamentos adotados em escolas americanas que exprimiam a formação das unidades de trabalho:

I - Consideramos a escola como uma instituição muito importante na educação de crianças e jovens, mas reconhecemos também que ela não é a única das que tem a responsabilidade de educar [...];

II – Reconhecemos, portanto, para resultados producentes nesse sentido, que será necessário o concurso permanente da comunidade que rodeia a escola [...];

III – Ainda assim, não perdemos de vista que o educando vive no presente, e que deve ter amplas oportunidades para aprender e pensar e a proceder construtivamente, em seu próprio proveito [...];

IV – Entendemos que a educação é desenvolvimento, o qual reclama também a aquisição de conhecimentos, a formação de certos hábitos e atitudes, que auxiliem os alunos a viver uma vida equilibrada e completa [...] (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 218).

Diante destes princípios, Lourenço Filho (1961, p. 219) defendia que as ações no interior da instituição escolar colaborariam para um melhor desempenho dos integrantes desta, mesmo que subordinadas a programas tradicionais, não tornariam lições que podiam ser executadas de forma mecânica para serem memorizadas. Por esta razão, o

trabalho escolar que objetivasse a assimilação de conhecimentos, proporcionaria a aquisição de atitudes sociais e desenvolvimento da personalidade de cada aluno.

Os procedimentos didáticos das unidades e sua organização compreendiam a forma como o trabalho seria encaminhado, sendo investigados a idade e os níveis de desenvolvimento dos alunos, suas condições de vida social, a extensão da matéria e as finalidades de cada curso. Nesse sentido, os mestres deveriam possuir uma preparação técnica satisfatória e, se não a possuírem, deveriam buscá-la. Os recursos eram variados: explicações, centros de interesse, projetos, leitura explicada, estudo dirigido e associações de atividades extraclases, emprego de recursos audiovisuais, entre outros.

Lourenço Filho ressaltou que a história dos sistemas da didática renovada começava por admitir uma predominância da ação, dos interesses naturais e formas lúdicas. Considerava o processo educacional como uma realidade centrada na criança ou no jovem que aprendia. Evoluiu, depois, para uma compreensão mais ampla do processo da experiência. Assim, a própria pedagogia renovada não só aceita a princípios técnicos, mas uma visão problemática da educação muito mais ampla (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 223). Para tanto, reiterou o entendimento de Dewey (1967, p. 46), que a criança era o ponto de partida, o centro e o fim da escola. O objetivo não era acumular conhecimentos, mas ampliar as capacidades, para isso, a escola deveria partir da criança e se dirigir a ela, sendo esta o centro de todas as ações no interior da instituição escolar.

Colocadas estas questões, Lourenço Filho enfatizava a necessidade de construção de uma identidade nacional, em que o amor a pátria se destacasse, por isso a relevância do ensino da leitura e da escrita, a fim de ensinar novos valores, tais como o trabalho e o nacionalismo. Nesse sentido, Lourenço Filho fez uso de sua produção didática, a fim de auxiliar os mestres no direcionamento das atividades e trabalhos escolares. Esse instrumento, que disseminou as suas idéias por todo o país, influenciou no modo de sentir e agir, de toda uma população, foi usado como meio para renovar toda uma mentalidade. Procurou formar rapidamente por meio do *Guia do Mestre*.

3.3. O Guia para os mestres brasileiros

O processo de nacionalização do livro didático, organizado por brasileiros, surgiu no final do século XIX como uma necessidade. Para solucionar esse problema, Lourenço Filho criou um manual de auxílio aos professores brasileiros, o *Guia do Mestre*, com o intuito de retratar a realidade brasileira e dar condições aos mestres, que se utilizassem da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, de se instrumentalizarem no exercício do magistério.

O livro didático, trabalhando com os sentimentos das crianças, seria o caminho certo para a educação cívica e o consequente despertar do amor à pátria, que favoreceria o nacionalismo. Para isso, era preciso dominar as almas, ao dar a esses homens liberdade religiosa na vida privada, impondo-lhes os deveres para com Deus, e dominando os espíritos, impondo-lhes os deveres para com o Estado, ao criar a escola obrigatória e gratuita para a formação do novo cidadão eleitor (LEONEL, 1994, p. 158), no decorrer do século XIX, século este de crise do capital.

A formação desse cidadão era primordial para a escola. Para tanto, as disciplinas deveriam concorrer para esta educação, bem como professor “[...] pelo seu exemplo, pelas suas atitudes e até pelo seu tom de voz, [...] deveria provocar arrepios no aluno quando falasse sobre a família, da Pátria” (LEONEL, 1994, p. 207). A escola fora colocada a serviço do Estado, defendendo o nacionalismo deliberadamente, em um país, cuja maioria, ainda, era analfabeta, como foi o caso brasileiro.

Carneiro Leão apontava, além do ensino da língua nacional, para criar a unidade nacional, a necessidade de formação para o trabalho. Afirmava: “Organizemos a educação nacional, eduquemos o nosso povo, ensinando-lhe coisas práticas e úteis, fazendo-o trabalhar, individualizar-se e viver” (LEÃO, 1917, p. 83). Ao destacar a importância da educação⁴⁴, fez a seguinte reflexão:

Oitenta por cento de analfabetos, já é uma percentagem na desorganização de um povo. Como, de homens que nem ao menos sabem ler, podemos exigir deveres e direitos que não conhecem e de que nunca ouviram falar? Daí esta anomalia perigosa: de um lado uma minoria: de um lado uma minoria dirigente, mas sem acentuados

⁴⁴ Em 1920, Sampaio Dória, diretor de Instrução Pública, procedeu a um levantamento da população escolar em todo o Estado. “O censo apurou o total de 656.114 crianças de 6 a 12 anos. Das de 7 a 12, 74% não sabiam ler; 275 mil freqüentavam escolas; 370 mil não o faziam, isto é, cerca de 64%” (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 67).

pontos de vista com a grande parte da nação; e do outro, a maioria absoluta, descontente, porém inapta a agir e a cooperar eficazmente no desenvolvimento da pátria (LEÃO, 1917, p. 127).

Segundo Lourenço Filho (1947, p. 67), a taxa de crianças de 6 a 12 anos, que em 1920 não sabiam ler, se aproximava de 74%. A taxa de crianças de 7 a 13 anos, em iguais condições, de acordo com o recenseamento de 1934, estando na casa dos 36%. Em 1920, não freqüentavam escolas 64% das crianças em idade escolar e, em 1934, esse número baixou para 38%. O percentual de analfabetos na idade de 14 anos baixou de 74% para 36%, tendo a frequência se elevado de 36% para 62%. Com estatística realizada, por Teixeira de Freitas, Lourenço Filho teve a confirmação em números, que isto se devia em parte a pouca estrutura do ensino, à falta de material didático e o método adotado (LOURENÇO FILHO, 1947, p. 69).

Para mudança desse quadro Lourenço Filho propôs a *Série de Leitura Graduada Pedrinho* de aplicação prática, ele no *Guia do Mestre*, procurou detalhar como o professor poderia conduzir o ensino da leitura. O primeiro volume do *Guia* foi publicado pela primeira vez, em 1953, com trinta e uma páginas, com tiragem de quarenta e cinco mil exemplares, até a 6ª edição, de 1969; a primeira edição foi publicada em dezembro de 1956; a segunda, com a mesma tiragem, em fevereiro de 1957; a terceira em maio de 1957, com dez mil exemplares; e a quarta, também com dez mil exemplares, em novembro de 1957 (MORTATTI, 2001, p. 128).

O segundo volume foi publicado em 1954, com uma tiragem de quarenta mil exemplares. Após essa data o *Guia* foi incorporado em um único volume, publicado em 1969, com trinta e duas páginas (MORTATTI, 2001, p. 175-176). A primeira edição do *Guia* foi impressa em pequenos folhetos separados, um para cada livro da *Série* referida, com publicação 15.000 exemplares (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 5). No entanto, por solicitação dos professores, diretores, enfim, profissionais envolvidos com a educação, de várias partes do país, Lourenço Filho efetuou a mudança para que “[...] o *Guia do Mestre* devesse ser publicado não mais em folhetos separados, correspondentes a cada livro da *Série Pedrinho*, mas sim, em um volume só, ou em dois, para melhor apreensão do processo total da aprendizagem da leitura” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 7).

O *Guia do Mestre* foi separado em dois volumes para aplicação prática aos livros da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. No primeiro, eram expostos três princípios gerais sobre aprendizagem e ensino, aplicados as fases iniciais de aquisição da leitura, as da cartilha, *Upa, Cavalinho!*, e do primeiro livro *Pedrinho*, geralmente finalizados em dois anos:

a) expõe os princípios do ensino da leitura na escola primária, de maneira simples e clara; b) indica procedimentos didáticos, ou modos práticos de ensinar, com fundamento nesses princípios; c) exemplifica toda essa matéria nas situações concretas que normalmente se verificam nas classes, quando nelas sejam empregados os livros da “Série de Leitura Graduada Pedrinho (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 5).

No segundo volume do Guia, considerou-se todo o período que a essas fases segue, a ser desenvolvido e trabalhado nas demais séries do curso primário. Uma vez terminado, os alunos deveriam atingir certo domínio das grandes funções da leitura, os quais assim poderiam ter nos livros um insubstituível instrumento de progresso intelectual, emocional e social, denominado pelo autor de alfabetização ou habilitação funcional da leitura (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 5).

O *Guia do Mestre*, volume II atendia o Livro II, *Pedrinho e seus amigos*, Livro III, *Aventuras de Pedrinho*, Livro IV, *Leituras de Pedrinho e Maria Clara* e o Livro V, *Pedrinho e o mundo*, sendo todos editados pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, fazendo parte dos livros didáticos de Lourenço Filho, direcionados ao ensino da leitura e da escrita a crianças e adultos das escolas brasileiras.

Para Lourenço Filho (1969, p. 6), a publicação do *Guia do Mestre* não se apresentava como um simples receituário que pretendesse substituir uma rotina por outra. Isso seria de escasso valor. O que o educador pretendia era sugerir “[...] novas formas de trabalho com apoio na observação e reflexão dos mestres”. Os professores deveriam acreditar no valor da leitura quando também a eles se dirigisse, ou, com maior razão, quando assim ocorresse. Ao expor e comentar as situações da aprendizagem, livro a livro e lição a lição, como se apresentam elas na Série Pedrinho, estas páginas as relacionam com os princípios que os mestres deverão ter em mente, não só na fase inicial da aprendizagem da leitura, mas em todas elas.

O Guia do Mestre explicita como o professor deveria observar e analisar cada situação da aprendizagem; orienta os que ensinam a melhor compreender as diferenças individuais dos alunos e a aplicar os recursos de motivação; indica os modos mais simples e atraentes de associar a leitura aos exercícios das demais disciplinas; demonstra como os diferentes passos da aprendizagem devem ser relacionados quanto aos objetivos de mais largo alcance educativo; instrui, enfim, sobre os recursos a empregar na avaliação dos alunos e na avaliação do trabalho dos próprios professores (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 7).

As idéias gerais ou princípios não poderiam estar isolados de sua aplicação, a fim de que fossem satisfatoriamente compreendidos. Para tanto, a exemplificação de situações concretas tomam grande parte de cada volume. A partir da confrontação das idéias de ordem geral, previamente expostas, ganharão, então, os princípios o seu verdadeiro valor, o de serem instrumentos práticos. O que se verificou é que tais publicações não inibiam o poder criador do mestre, mas ao contrário, passavam a estimulá-lo (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 6-7).

O estudo de cada volume do *Guia do Mestre* e a aplicação de seus procedimentos poderia ser feito em separado. No entanto, para uma visão mais integrada de todo o processo da aprendizagem da leitura, Lourenço Filho recomendava o estudo de ambos os volumes, porque “[...] o processo da aprendizagem da leitura como todo processo, mais claramente será compreendido quando todas suas fases sejam conhecidas. Cada uma delas prepara a seguinte, como aquela que, num dado momento se desenvolva, há de repousar num justo entendimento das fases anteriores” (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 7).

O volume I do *Guia do Mestre*, no capítulo introdutório apresenta quatro subtítulos: I- “Ensinar e aprender”; II – “Situações da aprendizagem na leitura”; III – “Aprendizagem⁴⁵ rudimentar e aprendizagem funcional da leitura”; IV – “Importância da graduação do material de leitura” – os conceitos básicos de direcionam os seus estudos e pesquisas sobre a aprendizagem da criança: professor, aluno, material de

⁴⁵ Lourenço Filho passa a usar o termo “aprendizagem” em lugar de “aprendizado”, nos Guias para o mestre e demais escritos.

ensino, ambiente escolar e suas relações, ensino, aprendizagem, alfabetização, leitura, escrita e gramática.

Lourenço Filho demonstrou nos Guias, que das situações de ensino e aprendizagem faziam parte o professor, o aluno, o material de ensino e o ambiente escolar, estabelecendo relações uns com os outros e entre seus próprios grupos, sendo esta relação responsável pelas atitudes, hábitos e propósitos da criança. O autor entendia por atitudes “[...] as disposições de cada pessoa para agir em face das coisas, das outras pessoas e das situações por elas mesmas criadas”; por hábitos, “[...] as formas de ação já de algum modo coordenadas, as formas mais constantes de agir”; e por propósitos “[...] as intenções de agir, a serem esclarecidas por crescentes formas de pensamento, as da imigração e as do raciocínio” (LOURENÇO FILHO, 1969, 10).

No entendimento de Lourenço Filho (1967, p. 10), o professor era de suma importância nesse processo, pois a ele cabia a tarefa de ajustar as situações de ensino e aprendizagem, dirigindo todo o trabalho. Para isso, o mestre deveria pensar, sentir e agir de maneira adequada, estando “[...] dentro de cada situação”, bem como visualizá-la “[...] de fora, na forma da realidade objetiva”. Os mestres levavam as crianças a aprender na medida em que “[...] ofereçam situações adequadas a fins claros que devam ter em vista”. Com isso, Lourenço Filho ressaltava que o professor deveria saber o que e como ensinar efetivamente, “[...] como poderá propor e desenvolver as situações de aprendizagem convenientes e oportunas, para cada grupo de alunos, e mesmo, em determinados casos, para cada aluno, individualmente” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 9).

O aluno, no entanto, era a pessoa que sentia, pensava e agia: “[...] o sujeito da aprendizagem, o elemento capital”, que se encontrava com o grupo, que, por sua vez formava suas atitudes, hábitos e propósitos em suas relações em conjunto com os outros elementos de ensino-aprendizagem. Cada aluno era uma pessoa distinta e única, tendo o mestre que conhecer e respeitar essa diferença, defendia Lourenço Filho (1969, p. 11). No que tange ao ensino da leitura, seria necessário que a criança tivesse atingido certo nível de desenvolvimento; mas, para que maior desenvolvimento geral pudesse alcançar, seria necessário também que aprendesse a ler na idade própria (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 13).

Para que tal aprendizagem pudesse ser alcançada, Lourenço Filho reiterava a importância na seleção do material de ensino, sendo este um estímulo para a realização das tarefas. O objetivo não era ensinar teoria gramatical, mas sim dar elementos fundamentais da organização e clareza do pensamento, “[...] quanto à capacidade média dos alunos, em relação ao vocabulário empregado, aos assuntos, à própria forma de construção das frases, orações e parágrafos” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 14).

Defendia em seu *Guia* que pela leitura, cada pessoa poderia desenvolver e organizar idéias e sentimentos, modificando suas atitudes em face das coisas, das demais pessoas, da vida social. Para que isso ocorresse, o material de leitura teria de ser bem graduado e articulado com as condições médias de desenvolvimento, nas várias idades.

Outro fator destacado para Lourenço Filho era o ambiente escolar. Este deveria proporcionar situações favoráveis para a aprendizagem, por ser o meio no qual cada criança adquiria a leitura. As escolas existem para que situações favoráveis à aprendizagem fossem propostas às crianças, isto é, situações que concorram para desenvolvimento adequado e equilíbrio de conduta. A idéia de incentivar o desenvolvimento natural, em todas as suas manifestações da vida humana, ocasionaria a plenitude e perfeição (PESTALOZZI, 1946, p. 13).

Nesse sentido, os volumes do *Guia do Mestre* apresentavam princípios de psicologia da leitura, exame de seus procedimentos gerais, e, enfim, exemplificação prática, em situações concretas da aprendizagem, tais como normalmente surgiam quando nas classes se empregassem os *Livros de Leitura Graduada Pedrinho*. Com isso visava tornar suficientemente claros os objetivos gradativos e cumulativos da leitura funcional. Esquemáticamente, poderiam eles ser compreendidos por esta fórmula:

[...] no período inicial da aprendizagem, a criança empresta sentido ao que lê, pois os textos deveriam conter apenas palavras e expressões que já se utilize; no período funcional, no entanto, o que se pretendia era que, com apoio em elementos já conhecidos, os escolares viessem retirar do texto, novos significados, em idéias, critérios para a sua ordenação lógica, e sugestões que submetesse a um crescente senso de valoração, com o qual pudesse aperfeiçoar sua conduta (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 6).

A leitura teria, portanto, de estar associada aos modos de sentir, pensar e agir, teria que representar alguma coisa viva e atuante, que não poderia confinar-se nas práticas de leitura, um sinônimo para uma palavra estudada, era reproduzida a cada lição. Para que os resultados almejados fossem alcançados, várias condições teriam de existir no material de leitura, bem como, nas formas pelas quais esse material fosse utilizado. Os modos de leitura deveriam ser variados:

[...] oral ou silenciosa; corrente e comentada; integral de certo trecho, ou apenas de uma parte dele; individual e dialogada; reflexiva e dramatizada; à primeira vista ou preparada por análise anterior da idéias; para reprodução oral ou escrita, livre ou mediante esquema ou questionário; para própria preparação de tal esquema ou conjunto de perguntas; para a execução de uma atividade prática de construção material; para o desenho de uma descrição dada, e ainda outros diferentes modos (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 7).

O período de interpretação de sinais, chamado de alfabetização rudimentar por Lourenço Filho, era apenas os primeiros degraus dos muitos que a criança teria que vencer para alcançar o estágio da leitura funcional:

Aquelas primeiras fases representam apenas *alfabetização rudimentar*, e não esse recurso mais amplo que se caracteriza pela capacidade de captar, em face de um texto qualquer, as idéias e os sentimentos de quem o haja escrito. *Comunicar* significa *tornar comum*, ou igualmente percebidas as idéias de um texto e bem assim, os sentimentos que possam despertar. Tal é a finalidade global da leitura, que deve inspirar o trabalho do mestre, quando bem orientado (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 12, grifo ao autor).

Destacava que todos os mestres sentiam que, entre as fases iniciais da leitura e as de seu domínio funcional, havia “[...] muitos degraus a vencer”: o da transição da leitura hesitante para o da leitura mais desembaraçada; o dessa leitura oral para a silenciosa; o do desenvolvimento da leitura silenciosa com hábitos de pensamento crítico, para que seja atingido o nível de leitura autônoma, propriamente funcional. No entanto, nem todos consideravam a importância do relacionamento disso tudo, sem o que não se firmarão aquelas atitudes, hábitos e propósitos, indispensáveis para que os textos sirvam como recurso de perfeita comunicação (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 12).

Lourenço Filho assegurava aos professores que a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, poderia ser útil para a aquisição da leitura, desde que utilizada em situações bem dirigidas:

Uma boa série de leitura deverá proporcionar inicialmente conhecimentos em relação à *vida do lar*, que se estenderá depois a assuntos que as crianças possam observar na *vizinhança ou na comunidade próxima*; ainda depois, as ampliará quanto à região e *ao conjunto do país*; e, enfim, em relação a *outras terras e países ou a todo mundo da cultura*. Em tudo isso, os livros devem dar às crianças uma crescente compreensão das relações humanas, de modo a bem dispô-las a atitudes e propósitos na vida do lar, da escola, da comunidade em geral. Deverá, enfim, concorrer para o alargamento dos interesses, com a ampliação de propósitos e projetos de vida, isto é, tornando-se realmente educativa (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 15, grifo do autor).

Para Lourenço Filho, muitas das dificuldades encontradas pelas pessoas continuavam e se deviam à má orientação recebida no decorrer de sua aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 19). Para o autor, o ensino da leitura tinha dois objetivos: aquisição do mecanismo da leitura, ou “[...] conhecimento gráfico-fonético, pelo domínio das sílabas e das combinações das letras”; e outro relativo à formação das atitudes e hábitos que devem levar a criança a ler com compreensão. A criança era envolvida psicologicamente:

Nível de maturidade significa o nível de desenvolvimento geral que a criança haja alcançado, por sua capacidade de bem perceber semelhanças e diferenças de pequenas formas, como as das letras; de realizar delicados movimentos oculares para isso necessários, e de coordená-los com os das mãos quando a criança tenha de desenhar e escrever; ainda e também, de manter certa *estabilidade emocional*, que evite que a criança se intimide em face de pequenas dificuldades, quer nas lições, quer no relacionamento com os próprios colegas e o mestre. Se é certo que a maturidade da criança depende desse desenvolvimento geral, não é menos certo que a cartilha deverá propor trabalho com ele bem ajustado. A maturidade específica para a aprendizagem da leitura também se exprime pela posse de certo vocabulário usual, pela capacidade de distinguir os sons da fala e de relacioná-la com as formas escritas. Em nível satisfatório, o nível desejado de maturidade existe *na maioria das crianças de sete anos, não, porém, em todas*. Convirá, por isso, verificar qual o *nível de cada escolar*, o que se pode fazer rápida e facilmente por meio dos Testes ABC, em poucos minutos. Por esses testes, sabe-se se uma criança está realmente madura para os exercícios escolares comuns, se necessitará de exercícios preparatórios, ou mesmo de cuidados especiais (LOURENÇO FILHO, 1967, 20-21, grifo do autor).

O desejo de aprender a ler, ou motivação para isso, geralmente existia nas crianças, mas também em graus diversos. Seria menor nas crianças que provinham de lares nos quais os pais eram analfabetos e não houvesse livros, revistas ou jornais. Cabia à escola manter esse desejo vivo, inclusive mediante o emprego de material adequado. Um livro destinado à leitura devia ter vocabulário e assunto adequados, com certo grau de dificuldade, que levasse a criança a ganhar confiança em si mesma, em suas capacidades. Para que esse resultado fosse favorável, deveria haver uma seleção e graduação nas lições. Ademais, o trabalho bem sucedido dos alunos comunicava aos mestres maior confiança em seu trabalho, em sua capacidade de bem conduzir a classe (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 21).

[...] o professor é apenas um intermediário; o seu papel é o de estreitar e multiplicar as relações do indivíduo com o meio, não só aproveitando as circunstâncias, mas criando circunstâncias artificiais, de que o aluno se terá de sair, agindo e raciocinando, associando e abstraindo, organizando, enfim, a sua própria mentalidade (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 63).

Esses livros de leitura não foram compostos para outra finalidade. Não resultaram de uma simples coleta de trechos de leitura, para a forma comum ou tradicional do ensino. Resultaram de um plano previamente estabelecido e cuidadosamente fundamentado⁴⁶, de tal modo que as fases normais da aprendizagem funcional possam se suceder com a devida articulação e com resultados crescentes e cumulativos. O cuidado fundamental foi o da graduação dos trechos, livro a livro, como também dentro de cada um dos volumes. O mesmo se poderia dizer das condições de apresentação material, nos caracteres de impressão e ilustrações (LOURENÇO FILHO, 1968, p.23).

A graduação não se dava em relação à linguagem de modo abstrato, ou considerada fora dos interesses normais das idades, às operações mentais possíveis em cada uma, aos modos e formas de ensinar. No Livro I da Série, *Pedrinho* correspondia à fase final do período de alfabetização rudimentar, os temas versavam situações da criança na comunidade familiar, relações com irmãos e mais parentes, crescendo-se depois as relações interpessoais na escola, como está no primeiro volume do *Guia*. No Livro II, *Pedrinho e seus Amigos*, essas relações se alargavam para vizinhança, comunidade

⁴⁶ Lourenço Filho ao mencionar o cuidado na elaboração dos livros de Leitura estava se referindo a seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, cujos fundamentos de suas idéias educacionais, quanto ao ensino da leitura, estão presentes.

maior, mais próxima. Já não se interessam à criança jogos e brinquedos, mais ainda que sob forma lúdica, aspectos e instrumentos de trabalho, profissões, modos de viver nas pequenas e grandes cidades, e também na roça, animais e plantas mais comuns. Todos esses temas eram versados em nível conveniente, estimulando-se as capacidades de observação das coisas na comparação entre elas pelas diferenças e semelhanças mais sensíveis. Havia interesse pelo colecionamento de coisas, orientado e aproveitado para fins educativos. O limite normal da curiosidade infantil era o do município, como o livro bem considera (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 24).

Nas idades de emprego normal de Livro III (9-10 anos) novas capacidades se apresentavam, afirmando-se certo desejo de independência de pensamento e ação, manifestados pelo interesse de aventuras, reais ou imaginárias. Nem por outra razão, esse volume tem o título de *Aventuras de Pedrinho*, sendo seu texto apresentado em pequenas narrativas coordenadas em quatro grandes unidades, correspondentes a igual número de acontecimentos, de algum risco, ligadas entre si. Na primeira série “Aventuras na Floresta”, dá-se conta de meninos que, sob a direção de um guia experiente, vão acompanhá-lo em plena floresta. Observavam plantas e animais, se perdem e voltam a orientar-se. O cenário da floresta permitia despertar curiosidade para a região de nosso país de mais densas matas, a do Amazonas, lembrando-se seus Estados e Territórios. A segunda aventura tinha o título de “O tesouro escondido”, forma que se prestava a motivar o estudo das entradas e bandeiras, com referências aos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. A terceira, “Uma Viagem Inesperada”, narrava uma excursão pelos Estados do Sul, parte de trem em um pequeno navio. A cada trecho, sucedem situações novas. Enfim, a última unidade, “Aventuras nas Nuvens”, descrevia uma viagem com escalas pelos Estados marítimos do Espírito Santo ao Maranhão (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 24-25).

Pode se perceber que o Livro III visava estabelecer a noção de comunidade regional, grupos de Estados, e cada Estado em particular. As noções gerais de Geografia e história eram apresentadas, buscando-se coordená-las não só pelo texto, mas por diferentes exercícios, e ainda por noções complementares, acrescidas a cada lição, seguindo os exemplos do *Guia do Mestre* correspondente ao livro de leitura.

No Livro IV, intitulado *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, apresentava um material mais extenso, rico e variado. A leitura funcional, por meio desse livro, poderia ter maior desenvolvimento, no que se referia à evolução mental, ao de valores estéticos, e enfim, aos de cunho moral e cívico. A própria elaboração do livro, que teria resultado do trabalho do menino e da menina (como eles mesmos explicam nas lições iniciais), vinha a despertar curiosidade pelos recursos práticos de organização lógica, ainda que essa expressão não se empregue no texto. Por intermédio do contexto, mostra-se o valor dos livros, da leitura, da escrita, das formas gerais de comunicação, tudo sob forma atraente e ao alcance dos alunos. Comparam-se modos de falar e escrever. Comparam-se costumes em épocas diferentes de nossa própria história. O que se cogitava, afinal, era formar valores mais amplos, os de formação lógica, da sensibilidade e da conduta, pela sugestão de exemplos bem escolhidos e reais, tudo sem qualquer tom estritamente moralizante, ou pela inculcação de pequeninas regras, mas, por apelo aos modos objetivos de pensar, crescentemente esclarecidos e exercitados (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 25).

O *Guia do Mestre* continuava dando “sugestões práticas para o ensino”, evidenciando os variados recursos que o texto de cada volume vinha a oferecer aos mestres para desenvolvimento de um programa de “leitura funcional”, que realmente atendesse às três fases da leitura: a de transição da leitura corrente, oral, para a leitura silenciosa, como preparação da atividade autônoma de ler; o de desenvolvimento dessa leitura autônoma, com apoio em atividades dos próprios alunos; e, enfim, o do domínio geral da capacidade de ler, para que cada aluno pudesse retirar dos textos elementos de formação mental, emocional e social, por si mesmo (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 26).

Para Lourenço Filho (1967, p. 112), o ensino da língua era essencial no processo educativo. O autor defendia que a leitura era o melhor instrumento “[...] para a iniciação lógica, a iniciação estética, a compreensão da vida social”. Na educação moral e cívica, eram fundamentais. No entanto, tudo isso dependerá de bons livros e de boa utilização deles, pelos mestres.

Nessa perspectiva, Pestalozzi (1946, p. 13) afirmava que “[...] a educação verdadeira e natural conduzia a perfeição e ocasionava a plenitude das capacidades humana”. A educação moral não consistia na instrução ou ilustração da moral; mas em uma criação

de estados de espíritos íntimos. Para o autor, a educação moral era “[...] o mais sagrado e supremo que existe na natureza humana. Toda educação intelectual se convertia em um fantasma quando não vivificada por ela” (PESTALOZZI, 1946, p. 16). A formação moral do aluno era uma preocupação constante de Lourenço Filho, contudo essa deveria atender à necessidade de criação de um espírito de nacionalismo. Tal questão será tratada detalhadamente a seguir.

4. LOURENÇO FILHO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

O enveredamento da análise para o tema, nacionalismo, o ensino da leitura e da escrita, por meio do *Guia do Mestre na Série de Leitura Graduada Leitura Pedrinho*, de Lourenço Filho, se fez em virtude do autor ter dedicado boa parte de sua vida, envolvido e preocupado, em resolver os problemas educacionais no Brasil. Em um de seus artigos publicados no jornal O Estado de São Paulo em outubro de 1918, essas idéias ficam claras, como exposta:

[...] entendemos que o Brasil, país de imigração por excelência, deve ser um resumo da humanidade, com gentes de todas as raças, de todas as religiões e costumes, de todas as línguas, se quiserem, mas um Brasil brasileiro, capaz de manter a sua unidade política, a sua independência, a grandeza de seu território, guardando aos seus habitantes, aspirações de grande povo, amante do progresso e da liberdade [...] o perigo não está no estrangeiro (sua contribuição é reconhecida), mas no brasileiro, cuja inércia, ignorância, desentendimento e inconsciência podem levar à sucessão e à desordem” (MONARCHA, 1997b, p. 52).

Para reverter essa situação, os intelectuais buscam diferentes alternativas. Dentre esta a educação torna-se “a menina dos olhos”. O que deveria ser ensinado? Como seria ensinado? Como proposta para responder estas inquietações, encontra-se os livros de leitura de Lourenço Filho. Os textos didáticos de Lourenço Filho constituem-se como fonte primordial de investigação e um excelente observatório, em virtude da carência de estudos aprofundados sobre esse aspecto da obra desse educador brasileiro. Lourenço Filho buscou contribuir na formação da mentalidade popular, apresentando uma nova forma de escola, bem como a sua concepção de como esta deveria se organizar. Nesse sentido, há que se estudarem as bases históricas e políticas desta, a fim de revelar o que

o intelectual quis dizer, como ele cooperou com a reforma da escola pública no Brasil e como a sua produção didática, por meio do *Guia do Mestre*, que instrumentalizou o professorado brasileiro, que utilizava a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, contribuindo para consolidar a sua proposta educacional e a difusão de uma identidade nacional.

4.1. Fundamentos da Educação Nova e ação política

Lourenço Filho enfatizava que as renovações propostas à educação não se deram por simples desejo dos educadores, e sim pela busca de um caminho que resolvesse os problemas educacionais visualizados por estes intelectuais. A sua contribuição não se limitava a teoria educacional para explicar uma nova proposta metodológica, mas buscou instrumentalizar o professor para que ele a pudesse por em prática por meio dos livros de leitura. Nesse sentido, o autor era convicto de que a educação tinha que ser reorganizada, para suprir as carências de formação da sociedade brasileira, reiterava que:

[...] surgiram como solução, ou tentativas de soluções, de importantes problemas que ao trabalho escolar se apresentaram, uns pela falta de adaptação a escola e as novas exigências da vida social, e outros, por maior compreensão técnica do processo educacional” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 226).

Entre especialistas da didática e teóricos da vida social e política, a intencionalidade da educação foi considerada uma grande problemática. Esta ação intencional de educar visava situações futuras, o que ainda não estava ocorrendo, mas que poderia vir a acontecer, se assim quisesse. O pensamento tornava-se prospectivo, demandando coisas possíveis ou pensadas como aceitáveis entre as quais o homem deveria optar e decidir, daí a necessidade de imprimir a autonomia à vida de cada indivíduo (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 227). Assim, cada homem se caracterizava por um sistema peculiar de ação, pelo que lhe seja próprio. Nesse sentido, era livre.

Diante da reflexão filosófica, resultavam sistemas filosóficos diferenciados, possibilitando ao homem inspirar-se diferentemente na direção de sua própria conduta. Contudo, o autor ressaltava que:

A reflexão filosófica estende-se muito além. Empenha-se em analisar e justificar os valores, os de expressão pessoal e os de significação social, para o que confronta elementos da tradição, concepções religiosas, ou grandes generalizações do conhecimento científico, formulando síntese com base variável em tais elementos. Desse modo, a filosofia se torna um domínio especial de estudo, na qual, através de cogitações do mais alto nível, o homem tenta compreender o mundo em si mesmo, e a si mesmo no mundo (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 230).

Lourenço Filho (1961, p. 241) expôs as grandes correntes do pensamento filosófico, na qual ressaltava os pressupostos básicos do idealismo, realismo, pragmatismo, personalismo, humanismo e super-naturalismo⁴⁷. Abordando as relações entre a Filosofia e a Pedagogia, o autor considerava que, caso se admitisse a educação como uma atividade que tendia a formar atitudes de cunho intelectual e moral perante a natureza, o homem e o espírito, a própria filosofia passaria a ser entendidos como uma Teoria Geral da Educação. Na expressão de Dewey (1979) “[...] a educação é como que um laboratório onde as doutrinas filosóficas são concretizadas e postas a prova”

Lourenço Filho, assim, caracterizava alguns princípios da Escola Nova constantes nas transformações em que o movimento estava inserido.

O primeiro princípio, porque constante em todos os sistemas renovados, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. [...] O segundo princípio resulta da compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer social. [...] O terceiro princípio

⁴⁷ Nas correntes idealistas, a primeira e última realidade são as idéias e suas construções e, portanto, a razão e o espírito. O que nelas se postula é que tudo quanto o homem possa explicar e compreender há de constituir-se em termos da mente e suas combinações. As realistas opõem-se as idealistas por admitir um mundo material com existência própria, regulado por leis próprias também. Para esta corrente, os objetivos da educação podem ser fixados por meio de conhecimentos obtidos pela observação e experimentação. Para o pragmatismo as características e relações que nos objetos naturais possam perceber, dependem das capacidades naturais de ação e dos instrumentos, materiais ou simbólicos, que o homem tenha criado por efeito de uma compreensão tecnológica, aplicável também à vida social. As correntes personalistas ou humanistas acreditam que o problema da personalidade é relevante, tendo por fundamento o estudo dos valores, intuídos ou criados pelo homem. As supernalistas acreditam em um Deus pessoal, em que o conhecimento está diretamente ligado e revelado por ele (LOURENÇO FILHO, 1961, 230-239).

abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social. (LOURENÇO FILHO, 1961, p.244-245).

Considerava como princípio final que as características de cada indivíduo eram variáveis, dependendo da cultura da família, dos grupos de vizinhança, do trabalho, da recreação, da vida cívica e religiosa vivida por cada um. De acordo com Lourenço Filho, assim se delineavam os grandes pressupostos do movimento da escola nova. Ressaltava o intelectual que, quaisquer que fossem as correntes filosóficas a que os educadores se filiassem, nada os impediria de enriquecer seus princípios, como de renegá-los, desde que estivessem bem informados. Considerava que a dimensão própria da ação educativa era de ordem social e cultural. É essa dimensão que enlaça a instrumentalização e a finalidade, reclamando uma compreensão de ordem funcional geral, como complexo empreendimento da vida coletiva, por ação política, em seu mais largo sentido (LOURENÇO FILHO, 1961. p. 247).

Neste sentido, Lourenço Filho configurava a problemática da educação e da ação política e observava que a ação de educar não se dava isoladamente na vida da pessoa, mas integrada na vida de grupos e de instituições, em um complexo processo social, com abaixo:

Em outros termos, desde que se considerasse a ação de educar orientada por propósitos e valores, o processo educacional não se caracterizava apenas como algo historicamente determinado, mas em função da inteligência e compreensão humanas e, portanto, como algo de *histórico-cultural*. É assim que a educação pode e deve tomar uma feição programática não só quando a cada indivíduo separadamente, mas a grandes grupos, ou totalidades deles, em sua interação e formas de integração (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 248).

Essa integração assumia caráter de ação política, que envolvia a sociedade, o país e sua história, suas mudanças e conflitos; mas resultava em problemas de organização e administração cultural e, em conseqüência, da ação intencional de educar. Lourenço Filho (1961, p. 252) ressaltou:

[...] uma distribuição de responsabilidade, em conseqüência, da ação conjugada dos cidadãos deverá existir, reclamando o esclarecimento de cada um e de todos com relação à vida social, a qual sem isto não mantém a devida integração.

De acordo com o Lourenço Filho, a renovação política e a educacional teriam bases comuns, exprimindo em conjunto uma nova consciência do processo da cultura. Nesse processo de renovação, a idéia de democracia⁴⁸ determinava certos tipos de instituições, sendo considerado em sua existência dinâmica em função dos interesses de cada pessoa humana. Nesse sentido, cada cidadão fazia valer a sua própria personalidade respeitando a personalidade de cada um e a de todos. Para tanto, a escola pública foi um instrumento ou meio de divulgar esse ideário democrático.

Lourenço Filho referia-se à Dewey (1979) para afirmar os seus ideais democráticos “[...] uma democracia é mais do que uma forma de governo: é antes de tudo um sistema de vida de associação, de experiência conjunta, que mutuamente se comunique”.

Para analisar o pensamento democrático, Lourenço Filho apropriou-se das idéias abaixo resumidas:

A autonomia do indivíduo, ou primado da pessoa como um fim em si mesma; b) igualdade de direitos para todos, de tal modo que todos tenham as mesmas oportunidades de trabalho e segurança; c) compreensão de que a tais direitos correspondem deveres, pois que num sistema de vida associada, que tenha por base a compreensão de todos, cada um deve considerar não só o seu próprio bem, mas o da coletividade; d) convicção de que os problemas de interesse comum são passíveis de resolução inteligente, não simplesmente emocional, mas por esclarecimento e debate conjuntos (KILPATRICK, 1975).

No entendimento do intelectual Lourenço Filho, a filosofia política inerente não tinha outra expressão senão a de vida democrática. Ressaltava o autor, que o importante na problemática da ação educacional era a funcionalidade das ações que se propunha, portanto verificar quais as suas projeções reais na organização e administração das instituições educativas seria de suma relevância.

Em uma sociedade democrática, os indivíduos podiam ascender socialmente, uma vez que as bases sociais não eram definidas hereditariamente. Obviamente essa ascensão dependia do empenho dos indivíduos, desse modo eram por meio do trabalho que se

⁴⁸A democratização se tornou inevitável no século XIX, diante da necessidade de legitimar o princípio liberal de igualdade, e que, em certo sentido, podia conter as reivindicações operárias, sobretudo após breve existência da Comuna de Paris em 1871, suscitava problemas para a burguesia, sobretudo os relativos à unidade nacional e à sobrevivência da sociedade, ameaçada pelos movimentos revolucionários. O nacionalismo tornava-se “[...] uma ideologia unificadora, elaborada intencionalmente para garantir a coesão do povo no Estado” (BOBBIO, 1986, p. 80).

conquistavam para si os bens necessários para essa ascensão. Em uma sociedade em que a ascensão era possível a todos, evidenciava-se a possibilidade de uma ascensão coletiva, a idéia de progresso estava intrínseca no cerne de uma sociedade democrática (TOCQUEVILLE, 1977).

A afirmação político-social revelava-se em instituições de cunho jurídico e ganhavam projeções nos domínios da educação. Lourenço Filho (1961, p. 253-258) pontuava o que ficou estabelecido no tocante à educação:

a) Direito de todos à Educação; b) Desenvolvimento dos sistemas públicos; c) Obrigatoriedade escolar e sua extensão; d) Reflexos na organização e administração escolar; e) Orientação educacional e profissional; f) Relevantes problemas atuais, marcados nos países em que se observou rápida mudança da estrutura econômica.

No terreno educacional a questão fundamental continuava a ser a da busca de um possível equilíbrio entre o desenvolvimento individual e o político-social, em que o princípio central era a admissão de maiores possibilidades de mobilidade social. Lourenço Filho abordava então a mudança social, ressaltava que “[...] sua expressão total não é apenas de alteração da estrutura social existente, mas o resultado dessa alteração nos valores de toda espécie, individuais e sociais, os quais dão á vida histórico-cultural seu sentido, consistência e integração” (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 259).

Todas essas mudanças ocorreram em virtude de que os intelectuais atentos aos acontecimentos nacionais e internacionais, arriscaram-se a questionar a organização do Sistema Nacional de Ensino⁴⁹. Lourenço Filho foi uma destas pessoas que cooperaram para a renovação no campo educacional, com seu trabalho e seus escritos, tanto na área

⁴⁹“A Educação devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz, garantindo-se desta forma a efetivação da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para erradicação do analfabetismo, para a formação de técnicos básicos e médios necessários para os projectos agro-industriais, e para elevar a formação dos trabalhadores dos sectores considerados prioritários da economia nacional. O Sistema Nacional de Ensino colocava como exigência a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação”(SAVIANI, 2004, p. 19). Sob o ponto de vista político-ideológico, a educação deveria garantir o acesso dos trabalhadores à ciência e à técnica, de forma a tornarem-se dirigentes da sociedade, e assegurar a formação do homem novo, socialista, capaz de acompanhar o processo de transformação social.

administrativa quanto na instrumentalização dos “mestres atentos e dispostos” a enfrentar esse novo desafio.

Lourenço Filho acreditava em uma educação que era pensada como um instrumento de "renovação social". Ele defendia a necessidade da elevação dos níveis de instrução de toda a população como condição para o desenvolvimento econômico da nação. Suas iniciativas na administração pública, como a Campanha de Educação de Adultos, na década de 1940, visavam instituir políticas globais para tornar possível solucionar problemas (estando o analfabetismo acima de todos) e não simplesmente remediá-los (MONARCHA, 1997b, p. 115). Essa preocupação se tornou intensa com a experiência republicana:

“[...] a república veio acordar-nos da letargia, iniciamos, então, uma pregação da segunda metade do sec. XIX nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir “a ordem e o progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida” (TEIXEIRA, 1957, p. 89).

Em meio a todas essas transformações na sociedade brasileira, a educação, no entanto, não realizou um sistema de ensino. Buscaram-se várias reformas educacionais, que de fato não ocorreram. A descentralização do ensino na República provocou disparidade entre os níveis do ensino superior e médio e do ensino primário, como exposto anteriormente. Diante desse cenário educacional, Lourenço Filho contribuiu com o seu pensamento intelectual, por meio de sua vasta produção literária, abordada em seus livros de leitura, nos quais demonstrou como este instrumento foi utilizado para ensinar os brasileiros a serem brasileiros. Esse aspecto foi retratado nas lições em que o conteúdo abordava o patriotismo, por meio do culto ao hino e à bandeira nacional, bem como com a ênfase na educação moral e cívica (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 112).

O mundo estava dividido em duas grandes posições quanto à compreensão da vida político-institucional. No entanto, reconhecia-se que as relações políticas entre as nações, se quisessem preservar a paz, deveriam ser reelaboradas em um plano de maior integração, não só político, mas econômico e cultural. Essa idéia fundamental tomou

consistência com uma primeira reunião de estudos de caráter internacional, promovida pela UNESCO, em 1950, em Paris, para exame dos grandes problemas da mudança tecnológica e os sistemas de ensino. O evento teve como objetivo comum analisar os problemas de organização e administração em cada país e no mundo, com a elaboração de novos conceitos e critérios de ação política. Assim resumidas às proposições do congresso:

E aponta a ação política, no exame da problemática educacional, há de enfrentar uma situação de mudança e buscar resolvê-la traduzindo novas relações de interdependência entre indivíduos e grupos, e entre grupos sociais, com a maior harmonia da ação das instituições do Estado ou propriamente políticas. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 260).

Para o Lourenço Filho, a mudança social estava ocorrendo para que se internalizasse, mediante a utilização de meios educativos, um novo espírito de integração, que buscasse imprimir realidade e valores, fossem verbais ou escritos em documentos políticos formais. Entretanto, do ponto de vista educacional, o que se deveria desejar era que todos tivessem aspirações individuais de ascensão social, as quais estavam fundadas em conquistas de aperfeiçoamento individual, de aprimoramento de virtudes cívicas e da compreensão da vida democrática.

O sentido geral dos estudos, pesquisas e ensaios práticos desse intelectual deve reforçar nos educadores, administradores, pensadores sociais e homens públicos, a fé nas construções pacíficas para melhoria da vida de cada país e do mundo. As idéias de Lourenço Filho podem ser resumidas, por sua obra, que o mesmo disseminou por todo país em de seus escritos, em especial os seus livros didáticos (cartilhas de alfabetização e livros de leitura), que abriram um mundo novo aos olhos dos não letrados.

Cabe destacar que por meio de sua literatura Lourenço Filho imprimiu uma nova forma de pensar e agir em uma sociedade que não tinha a concepção, nem tão pouco o sentimento de nacionalismo e patriotismo bem claros, por isso precisavam aprender e por em práticas esses conceitos indispensáveis para o desenvolvimento social. Para tanto se fez necessário o ensino da leitura e da escrita, desde os anos iniciais da criança na escola, a fim de que esta aprendesse a ler, para logo depois, realmente ler com autonomia.

4.2. A importância do ensino da leitura e da escrita

A produção didática de Lourenço Filho iniciou-se com a *Cartilha do Povo*, para ensinar a ler rapidamente, publicada em 1928, sem indicação do nome do autor até a 115ª edição. A editora responsável pela publicação foi a Companhia Melhoramentos de São Paulo, editora da qual Lourenço Filho se aproximou para renovar a biblioteca infantil e atualizar a linguagem (MORTATTI, 2001, p. 127).

Esta cartilha possui como capa um fundo amarelo, a ilustração em tons de marrom, de uma professora segurando um livro aberto apoiado sobre o seu colo, rodeada por três alunos (dois meninos a sua direita e uma menina a sua esquerda) a lerem. Acima da ilustração está, sobre um retângulo marrom, o título “Cartilha”, e abaixo, o subtítulo, seguido do logotipo da editora e das informações, em caixa-alta e em letras marrons. Na folha de rosto, além das informações da capa, constam, entre o subtítulo da cartilha e o logotipo da editora, os seguintes dizeres: “Adotada em todos os estados do Brasil”.

Após a capa e a folha de rosto, há uma página de nota, na qual se lê a seguinte instrução: “O professor poderá iniciar o ensino desta cartilha pela terceira lição, que já oferece palavras e que é, portanto, mais interessante à criança”. A primeira das quarenta lições é apresentada na página seguinte, que se estende por quarenta e seis páginas.

A cartilha apresenta uma ilustração rica com cento e vinte e duas vinhetas em preto e branco, embora o nome do ilustrador não apareça. Destas trinta e quatro são de animais, peixes e aves (gato, galinha, sapo, pássaros); trinta e um de objetos de uso cotidiano (bule, cesta, caneta, bota); dezenove de brinquedos e brincadeiras infantis (crianças brincando com a Bandeira Nacional, nadando no rio, batendo bola, ninando boneca); dezesseis de figuras humanas (bebê, frade) e partes do corpo humano (mão, boca); quatorze de alimentos (bolo, uva, trigo, cebola); e oito de lugares (como escola, ninho, gramado).

As ilustrações da *Cartilha do Povo* demonstram a metodologia e organização do educador Lourenço Filho, nesse sentido foi considerada com um livro inovador, por seu

aspecto gráfico, mais bem elaborado em relação às outras cartilhas existentes na época. Como se pode visualizar nessa figura:



Esta revela um cuidado com o formato para que ela seja atrativo aos olhos das crianças. A imagem da professora rodeada de alunos transmite aos estudantes, que os melhores e mais inteligentes estão sempre próximos do mestre.

Lourenço Filho utilizou-se de uma ferramenta de grande eficácia para disseminar o ensino da leitura e da escrita por todo o país, a sua *Série de Leitura Gradua Pedrinho*. Aprender a ler era uma aventura para as crianças, estando nas mãos de cada professor torná-la agradável e proveitosa ou, ao contrário, aborrecida e fatigante, se desprovida de real sentido. Os livros didáticos produzidos por Lourenço Filho dividem-se em cartilhas, livros de leitura escolar, livros de exercícios de aritmética e livros do professor (*Guia do Mestre*, volumes I e II) e do aluno (MORTATTI, 2001, p.128).

Com o propósito de contribuir para a formação de uma mentalidade popular esclarecida com relação à educação, em 1927, Lourenço Filho buscou reeditar a “Revista do Ensino”, da Diretoria-Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Com inúmeros artigos voltados a educação, passando a chamar-se “Educação”, como reiterava que:

Nesta revista que teve o nome *Educação*, publicou: *Um Inquérito sobre o que os Moços Lêem*, em setembro de 1927; *A Uniformização do Ensino Primário no Brasil*, em janeiro de 1928; *A Moral no Teatro e Principalmente no Cinematógrafo*, em março de 1928; *Há uma vocação para o Magistério?*, em novembro de 1928; *A II Conferência Nacional de Educação*, em janeiro de 1929. Desse último ano são datados outros estudos: *Ação Social Brasileira*, e *A Propósito do Ensino Secundário*, depois publicado nos Anais da II Conferência Nacional de Educação, São Paulo, 1930 (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 194).

Este foi um dos instrumentos que teve expressado o pensamento de Lourenço Filho, que contribuiu diretamente para a formação de certo modo de pensar, sentir, querer e agir, no tocante a educação brasileira (MAGNANI, 1997, p. 146-147). No entendimento de Magnani, a despeito de sua extensa e diversificada carreira, Lourenço Filho dedicou-se as dificuldades enfrentadas pela educação no seu tempo, relativos ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, apresentando propostas de solução não só em nível institucional, mas, também, escrevendo cartilhas e livros de leitura.

O pensamento de Lourenço Filho esteve marcado por preocupações típicas da primeira metade do século XX, como a ruptura com o passado nas artes e na filosofia, a fascinação pelos avanços técnicos e a discussão sobre a racionalização do trabalho. De acordo com Nogueira (2005, p. 37), os elementos para reflexão deste intelectual estão fundamentados na luta ideológica que respaldava os reformadores e a normas orientadoras da política nacional da educação enfatizada na exigência a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. No entanto, a viga mestre de suas idéias tinha sustentação no Manifesto, com já referido no decorrer do texto, que objetivava a solução dos problemas educacionais, que deveriam estar no plano político-social, para além do campo administrativo, pois a educação situava-se em meio a um processo de mudança, firmando uma relação dialética, segundo a concepção que se expressava naquele documento.

Para rever os problemas educacionais então vigentes, no entendimento de Lourenço Filho era necessária a compreensão por parte de todos envolvidos, nos fatores que envolvessem a criança: biológicos, psicológicos, bem como os decorrentes de mudanças da vida social, para o futuro adulto. Com esse intuito, propusera uma nova Pedagogia fundamentada nos preceitos de uma ciência experimental da criança (na verdade, ainda

mais filosófica que científica, como já sucedera a obra de Herbart) (HILSDORF, 1998, p. 97).

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaios de instrumentação mais eficaz para a consecução de tais objetivos (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 18).

Lourenço Filho via a educação como um conjunto de técnicas relativamente desligadas de ideologia e injunções históricas. Apesar disso, sua obra se subordina à idéia do ensino como instrumento principal de transformações sociais, colaborando para elevar o tema da educação ao centro de um imaginário político no qual lhe cabia o papel de concretizar a reforma do Brasil, sua modernização e a superação do atraso (MONARCHA, 1997b, p. 66). Essa foi uma das concepções inspiradoras da proclamação da República, da crítica ao patriarcalismo, nos anos 1920, e de toda a concepção oficial de progresso que prevaleceu durante a era Vargas (1930-1945).

Nesse sentido, a educação ganhou destaque como um dos meios para se alcançar a modernização. Desde o final do século XIX, em especial com a República, a escola firmou-se como um lugar necessariamente sistematizado, a fim de formar as futuras gerações, com o intuito de disseminar os ideais republicanos, respaldados na necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. De acordo com Machado (2002, p. 106) a leitura e a escrita passam a ter novo significado para o homem, por meio delas seria possível romper distâncias.

A preocupação maior de Lourenço Filho era oferecer um instrumento de educação popular⁵⁰, relativa à técnica de ler e escrever. Para o educador essa técnica era um meio de adquirir cultura, individualmente, progresso, riqueza, ascensão social e prosperidade à Nação, a fim de que o país saísse do atraso e ingressasse na modernidade. Assim, o educador atribuía especial olhar para pensar a educação em termos nacional, sendo a educação popular o maior problema do país. Nesse sentido, Lourenço Filho concordava

⁵⁰ Educação popular era a democratização da cultura e da educação, a fim de conscientizar o povo dos problemas da realidade brasileira, no intuito de organizá-lo de forma que pudesse lutar por seus interesses.

com Rui Barbosa quando afirmava que “[...] todos quantos têm meditado na arte de governar o gênero humano, acabam por se convencer de que a sorte dos impérios depende da educação da sociedade (LOURENÇO FILHO, 1954, p. 27).

Para alcançar a modernidade, saber ler e escrever era primordial à população. Este instrumento tão indispensável, restrito a poucos, pois era transmitido de maneira elementar, precisava ser incrementado, para se alcançar à modernização e o desenvolvimento social. Para tanto, a leitura e a escrita tornaram-se elementos obrigatórios e objeto de ensino e aprendizagem⁵¹. As características dessa escola podem ser assim definida:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente e letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1957, p. 63).

Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita passava a ser um meio de se alcançar posição social. Este processo inicial de alfabetização transforma-se na relação dos integrantes desta entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado, que passa a defender a educação a todos, a fim de formar um novo homem, o cidadão. Nesse sentido, o livro e a leitura tornaram-se preocupação dos educadores e políticos. O livro passou de um simples depósito cultural, a uma fonte de experiência. O conhecimento da experiência acumulada era a possibilidade de construção de futuras experiências individuais (VIDAL, 2001, p. 93).

Eliminar o analfabetismo e democratizar o ensino era visto como requisitos para desenvolver a capacidade produtiva do educando e integrá-lo à sociedade. Com isso a educação passa a ser motivo de *status* e um dos meios para disseminar a iniciação ao trabalho e o amor à Pátria. Lourenço Filho declarou que a: “[...] nossa escola não se anima ainda ao calor de um ideal superior de vida em comunidade, nem se agita a luz de um seguro critério democrático”. Para Lourenço Filho (1961, p. 19-20), um dos erros da escola tradicional foi conceber um tipo de criança em abstrato, uma criança de tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente, haja vista, que a escola era a própria

⁵¹Para Lourenço Filho (1969, p. 9), ensinar era “[...] levar alguém a aprender numa determinada direção, como objetivo certo”.

vida. E esta só seria a escola do trabalho. O autor tinha clareza que a elitização e o intelectualismo da educação brasileira não atenderiam as necessidades das classes populares, a princípio as privariam de inserção no esquema de produção.

De acordo com Carvalho (2003, p. 79), a educação era a marca distintiva da elite política. Havia uma grande distância entre essa elite e o resto da população no campo educacional. A dimensão desse problema era constatada pelo alto índice de analfabetismo que predominava na sociedade. Tal problema não foi solucionado com o advento da República. A área educacional continuava com sérios problemas, por isso a necessidade de uma escola diferente da em vigor, com privilégios direcionados a poucos.

[...] a República veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submisso, havia de subsistir e de permitir “a ordem e progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida (TEIXEIRA, 1957, p. 89).

No entanto, o sistema educacional tinha como papel proporcionar uma educação que permitisse o livre desenvolvimento das aptidões e talentos individuais, a fim de que o acesso a educação fosse dado, no entanto, os mais capacitados pudessem conseguir ascender socialmente, superando todas as diferenças e as barreiras de classes sociais, deixando de ser privilégio de alguns. Nesse sentido, considerava-se que cabia a cada indivíduo a responsabilidade pela sua situação de riqueza ou de miséria, pois as oportunidades estavam postas para todos na sociedade. O forte apelo à reconstrução do país e a ênfase sobre a necessidade de se assumir o ponto de vista nacional e científico na consideração da questão da educação fazem sentido à luz do pensamento político da época, além do fato de que naquele período se cuidava efetivamente de dar forma e organizar ao Estado-Nação, que recentemente tornara-se República (MONARCHA, 1997a, p. 131).

A população, segundo Carvalho (1987), sabia que a República não era para valer, em razão de não existir meios nem caminhos de participação para toda essa gente, como exposto abaixo:

“[...] o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. Num sentido talvez ainda mais profundo que os dos anarquistas, a política era tribofe. Quem apenas assistia como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra” (CARVALHO, 1987, p. 169).

A promessa da “democracia” mostrava-se longe do alcance da maioria do povo. A política marginalizava a população. Daí a educação ser pensada como meio para preparar “o eleitor”. Este deveria comprometer-se com a manutenção do capitalismo. Nessa perspectiva, Leonel (1994, p. 217), afirmou que a escola nova saiu em defesa dessas idéias nacionalistas, deixando claro que a sua preocupação se voltava pelo combate de uma educação que enfatizava a luta pela vida. Assim, desenvolvendo nos homens, o egoísmo, dividindo-os, fragmentando a sociedade e, portanto, mostrando-se inadequado para preservar a unidade nacional. Uma educação fundamentada no livre desenvolvimento das forças individuais era uma iminência esta deveria ser seguida da educação moral, transformando a natureza egoísta em altruísta, enfatizando a educação cívica, que eleva o sentimentalismo humano. Esta exigia um cidadão dócil e ordeiro que suportasse as contradições sociais pelo bem da coletividade.

Diante dessa situação, Lourenço Filho defendia a idéia de se criar bons livros de leitura, que pudessem fazer uma ligação entre esse mundo do adulto e o da criança, mantendo-os em equilíbrio (MARINS, 1997, p. 83). Para o educador, a literatura deveria exercer uma função humanizadora, em conjunto com a fantasia, evasão e sonhos, possibilitando-a conhecer a si mesma e o mundo, desde que a seleção do material de leitura fosse obtida, por meio de convenientemente graduado, quanto à capacidade média dos alunos, em relação vocabulário empregado, aos assuntos, à própria forma de construção das frases, orações e parágrafos (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 14).

A leitura deveria ser vista como a expressão da linguagem cotidiana das crianças, na forma falada, mas para que isso ocorresse como eficácia os exercícios de expressão escrita deveria ser associados a essa atividade. No entendimento de Lourenço Filho essa

associação seria um recurso conveniente a aprendizagem, para tanto se dispôs a afirmar que:

É por meio da leitura que se dá a iniciação do que se pode chamar de gramática prática: ortografia, concordância. Daí a necessidade de pequenos exercícios a tal respeito, os quais não poderão estar apartados das situações reais de comunicação. O fim não é ensinar teoria gramatical, mas dar elementos fundamentais da organização e clareza do pensamento. Gramática também funcional, como a leitura (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 15).

No entanto, a alfabetização se apresentava como problema fundamental para Lourenço Filho “[...] que nenhum argumento logra iludir”, e se, concretizada, se tornaria sinônimo de economia e rendimento. O autor se dispôs a afirmar que “[...] onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, ao mestre, se apresenta como fundamental tanto pelas exigências da organização do ensino graduado quanto pelos reclamos sociais” (LOURENÇO FILHO, 1974, p.15). Para amenizar toda essa preocupação com a educação popular, Lourenço Filho dedica-se a elaboração de um instrumento prático, um *Guia*, para auxiliar os mestres envolvidos nessa árdua tarefa do ensino da leitura e da escrita, por meio da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*.

4.3. Uma produção didática em prol da educação nacional

Após ter lido milhares de bons e maus autores, e ter se aprofundado em estudos da Psicologia e da Educação, senhor da língua e dos caprichos da escrita, Lourenço Filho propôs-se a escrever e a dar seu contributo próprio com trabalhos destinados às crianças. No entendimento do autor, o material deveria possuir unidade e harmonia na concepção; sentido sugestivo ou poético; adequação na forma; bom vocabulário e ser direcionado a criança em sua respectiva idade (MARINS, 1997, p. 87). Os mestres deveriam dar oportunidade para que as crianças adquirissem, desde as primeiras lições, convenientes hábitos e atitudes. Lourenço Filho reiterava a idéia de que as crianças deveriam ter uma

leitura com entendimento “[...] leitura lenta e hesitante, mas consciente” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 12).

A nova mentalidade educacional foi sintetizada pela Escola Nova, propondo um tratamento diferenciado para os problemas educacionais, com o intuito de superar o ensino tradicional, fundamentadas na memorização e nos castigos, escolas em números insuficientes, mal-equipadas e moldadas para ensinar o básico (ler, escrever e contar). O novo projeto educacional buscava combater o analfabetismo, propagando o abasileiramento não somente nos conteúdos didáticos como também da escola, privilegiando idéias como o serviço militar, o voto e a representação política (BERTOLETTI, 2006, p. 55). Desta forma, a educação deveria ser adaptada a uma nova realidade e esta história deveria ser escrita por autores e poetas brasileiros.

A nacionalidade era identificada como a necessidade de tornar a população brasileira mais saudável, disciplinada e produtiva. Discutia-se, assim, a necessidade de formar o cidadão republicano para contribuir com a organização da nação brasileira, para tanto, ele precisava estar consciente de seus direitos e deveres. O nacionalismo não era uma novidade do século XX, desde o final do Império já se colocava essa preocupação, mas com a República tomou um novo impulso (ROCHA, 2004).

O termo nacionalismo havia sido utilizado num primeiro momento na Europa para:

[...] descrever grupos de ideólogos de direita na França e na Itália, que brandiam entusiasticamente a bandeira nacional contra os estrangeiros, os liberais e os socialistas, e a favor daquela expansão agressiva de seus próprios Estados, que viria a ser tão característica de tais movimentos (HOBSBAWM, 2002, p. 203).

Ligava-se o nacionalismo a grupos que se identificavam com sua nação, sua raça e pátria, e que eram contra os que não faziam parte dela. Esse movimento não se limitou a uma nação, adquiriu força em outros países, além da França e Itália, espalhando-se pelo continente europeu. Observa-se que o nacionalismo identificava-se com:

[...] todos os movimentos que consideravam a ‘causa nacional’ como de primordial importância política: mais exatamente, para todos os que exigiam o direito à autodeterminação, ou seja, em última análise, o direito de formar um Estado independente, destinado a algum grupo nacionalmente definido (HOBSBAWM, 2002a, p. 204).

Para Hobsbawm (2002b, p. 128), os movimentos nacionalistas eram os que se identificavam com a formação dos Estados, portanto tinham estreita relação com a política. Aos poucos, adquiriu tais proporções que as pessoas de um país sentiam-se responsáveis por este a ponto de guerrearem para defender sua nação. Alemães, franceses e ingleses, ao enfrentarem a Primeira Guerra Mundial, faziam-no pelo sentimento de patriotismo que haviam adquirido, eram cidadãos e defendiam a sua nação. Dessa forma, o nacionalismo colocava a lealdade ao Estado acima das demais organizações, como a religiosa ou a de classe.

O nacionalismo brasileiro identificava-se com o caracterizado por Hobsbawm (2002, p. 205) e, dessa forma, estava intimamente ligado à política e à economia. A escola teria papel fundamental nessa tarefa: contribuir com a construção da identidade nacional. Precisava-se formar a unidade nacional tão necessária ao país, devido à mistura de raças que compunha o povo brasileiro, a imigração, a grande extensão territorial do país, a diferenciação de clima, a Primeira Guerra Mundial, entre outras questões. Assim, um dos caminhos apontados para fortalecer o movimento nacionalista no país foi à educação, com ênfase no ensino da língua nacional, bem como a utilização de livros didáticos com conteúdo moral e cívico, voltado à formação moral, ligada aos sentimentos de pátria.

Com esse sentimento de amor a pátria, com resquícios deixados na sociedade brasileira desde a Semana de Arte Moderna de 1922, Lourenço Filho exaltou o Brasil em seus textos didáticos usando frases como: “Aprenda a conhecer o Brasil para mais estimá-lo” (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 123); “O menino preguiçoso viu que todos trabalhavam” (LOURENÇO FILHO, 1958, p. 9); “Em cada esquina há tabuletas com os nomes das ruas que aí se cruzem” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 30); “Tudo que existe no mundo de bom, de belo e de útil é resultado do trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 153); “Usar a inteligência de que jeito? perguntou Pedrinho” (LOURENÇO FILHO, 1959b, p. 40); e ainda, “Deixai que o estudo floresça que em cada infantil cabeça acorde um pátrio louvor; que em cada alma de criança desabroche uma esperança, num sorriso promissor” (LOURENÇO FILHO, 1958, p. 13), destacando a necessidade de incentivar a leitura, imprimir o nacionalismo, o trabalho na vida da

população e novos hábitos aos futuros adultos, por meio de uma disciplina e da leitura, da higiene, do progresso, do respeito à bandeira e ao hino nacional (BERTOLETTI, 2006, p. 25-26).

Lourenço Filho foi mais um dos propagadores da produção de livros elaborados por brasileiros em todos os seus aspectos. O autor defendia a idéia de que os livros deveriam ser escritos por brasileiros, com histórias que tratassem do país, como já afirmava Veríssimo (1985, p. 62) “[...] que clamava por um livro de leitura para brasileiros, escrito por brasileiros, [...] que seja brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores transladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o assume”.

Em 1952, Lourenço Filho começou a dar realidade a uma velha idéia, sempre adiada, não só por falta de tempo, mas por entender que, ocupando cargos de administração escolar, não deveria publicar livros didáticos⁵². Tal idéia era a de organizar uma série de textos de leitura, com orientação nova, por isso o nome *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. Publicou o primeiro volume em 1953 e, sucessivamente, a cada ano, um novo livro. Para dar suporte aos educadores preparou e editou um guia aos professores, chamado de *Guia do Mestre*, que correspondia a cada um dos livros utilizados, a fim de auxiliar professores, diretores, orientadores de ensino e inspetores escolares, senão também a professores de didática, ou de prática de ensino, em escolas normais e cursos de capacitação para professores não-diplomados (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 199).

Lourenço Filho elaborou essa a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, com o supracitado suporte de uma *Guia do Mestre*, a fim de que fosse impresso nas crianças animação e alegria ao ensino, inspirando nestas, crescente confiança em suas capacidades. Essa produção, enfatizada neste trabalho, é composta pelos seguintes títulos: *Pedrinho*, publicado em janeiro de 1953; *Pedrinho e seus amigos*, publicado em janeiro de 1954; *Aventuras de Pedrinho*, publicado em janeiro de 1955; *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, publicado em março de 1956; *Pedrinho e o mundo*, que parece não ter sido publicado, no entanto a Editora Melhoramentos o citava constantemente na propaganda

⁵² Esta é a explicação do autor pelo longo tempo de publicações sem menção do seu nome; só por exigência da legislação sobre o livro didático é que passou a mencioná-lo (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 199).

e descrição da Série; e *Upa, Cavalinho! Cartilha*, publicada em janeiro de 1957 (LOURENÇO FILHO, 2001, p.127).

O livro I *Pedrinho*, publicado pela primeira vez em 1953, destinava-se às crianças de sete a oito anos. A criança passava da leitura hesitante para a leitura corrente com a percepção de duas ou mais palavras a um golpe de vista; compreensão dos sinais comuns de pontuação; capacidade de compor e decompor quaisquer palavras; relacionamento das sentenças num texto seguido; compreensão total de períodos e pequenas narrativas; e o domínio geral do mecanismo e sentido da leitura (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 17).

No texto e nas ilustrações, do primeiro livro, verifica-se que se destina a crianças que tenham vencido a cartilha, mesmo com resultado relativamente fraco. As primeiras lições destacavam a dificuldade da aprendizagem que as crianças tinham encontrado no primeiro ano. O objetivo era que elas pudessem superar a leitura hesitante, realizando uma leitura com menos silábica, para tanto era necessário despertar o desejo de ler e de ler cada vez melhor. No livro *Pedrinho*, esse desejo é suscitado pela atração das gravuras, movimentação dos assuntos e naturalidade da linguagem (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 62).

As dez primeiras lições do primeiro livro estavam preparadas para que com elas os mestres pudessem rever e emendar os defeitos comuns dos alunos iniciantes. Esses eram geralmente de dois tipos. Uns decorrentes da má dicção do aluno, como a troca do “l” pelo “r”; a omissão do “r” e “s” finais; a transformação do “l” final em “u”; a omissão da letra “d” nos participios presentes, e, ainda, em palavras em que essa letra fosse precedida de sílaba nasal; a omissão do “i” e do “u”, em ditongos. Em outros casos poderiam representar defeitos propriamente de técnica da leitura: substituição de sílabas, inversão de sílabas, atropelo de sílabas finas em palavras mais longas, substituição de uma palavra por outra similar; a omissão de uma palavra ou de uma frase inteira (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 62).

Em relação a outros defeitos era necessário dar atenção. Os primeiros eram corrigidos, sobretudo, pelo exemplo, por análise de sílabas e letras, nas palavras em que incidiam. Os outros poderiam resultar de certo desajuste emocional no ato de ler, o qual era

preciso compreensão e paciência, para resolver; ou, então, de insuficiente disciplina dos movimentos oculares, na leitura de cada linha e na passagem de uma para outra. Os exercícios com marcação de pausas eram sempre úteis (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 62).

Em certos casos, a utilização de textos em caracteres de imprensa muito pequenas, ou sem estrelinha, ocasionariam os defeitos. Este ponto foi destacado com cuidado no livro *Pedrinho*. Aos poucos se apresentavam em exercícios menores que os das primeiras lições. Muitos defeitos na técnica da leitura advinham, no entanto, do emprego de textos com palavras e frases de nenhuma compreensão para as crianças. A persistência em tais defeitos se agravaria. Nesta fase intermediária, na qual se fixam bons ou maus hábitos de leitura, seria preciso que, entre a linguagem do texto e a linguagem corrente da criança, não tivesse nenhuma separação, tanto em relação ao vocabulário quando à construção das frases.

Na organização do texto de *Pedrinho* deu-se especial atenção a essa condição básica, segundo Lourenço Filho (1969, p. 63). Muitas das lições foram reescritas, depois de experimentadas com crianças de sete e oito anos. Diante de material assim preparado, a criança tenderia a ler sempre com exatidão, por não sentir as dificuldades da leitura acrescidas pelo esforço requerido para decifrar o texto. A leitura fluiria com a naturalidade, como a fala, firmando conveniente disposição para a prática da leitura.

Ao considerar todos esses fatos, o professor deveria se lembrar de que a leitura era um meio e um instrumento de linguagem, e nenhum instrumento vale por si só, mais pelo uso que dele se fizer. Dizer palavras correspondentes a um texto qualquer sem que representasse alguma coisa de realmente sentido, vivido, ou experimentado pela criança, levaria a fixação de uma maneira imprópria de ler. E isso prejudicaria não só a formação mental como a formação moral dos alunos (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 63). Essa segunda formatação era a mais importante na formação dos “brasileiros”.

A *Série de Leitura Graduada Pedrinho* combatia essa forma nociva de conduzir a leitura, em todos os livros, no vocabulário, nas formas de construção, nos assuntos. O aluno não era levado a separar a atividade de ler das demais de sua experiência, no meio doméstico e das lições que recebia na escola. Os temas referentes a estas últimas, no livro *Pedrinho*, não foram escolhidos porque se pensava que o texto devia ser

essencialmente informativo; mas, simplesmente porque no trato deles, se bem conduzida, a leitura poderia ter verdadeiro caráter funcional, ou atender a fins que o aluno sentisse como realmente úteis (LOURENÇO FILHO, 1969, p.64).

Aliás, os bons programas de 1.º ano, e mesmo de 2.º ano primário, não pediam senão a sistematização e o esclarecimento das noções que as crianças já possuíam, ou daquelas que pudessem adquirir em situações reais de vida. Ao professor caberia primeiramente renová-las, usando do mesmo vocabulário que as crianças usassem, para só então, pouco a pouco, discipliná-las e organizá-las em quadros mais amplos. Apresentar palavras novas, que pretendessem ser explicadas apenas por outras palavras (às vezes tão desconhecidas como as primeiras), em vocabulários apensos às lições de um 1º livro de leitura. Essa prática era, absolutamente, condenada por todos quantos não desconheciam a evolução psicológica da criança.

O trabalho com as palavras tinha o objetivo de aumentar o vocabulário da criança de forma coordenada e orgânica. A melhor e mais produtiva maneira de se conseguir isso seria fazendo a associação de palavras referentes a um mesmo grupo de coisas, plantas, animais ou pessoas; ou um mesmo grupo de impressões, colhidas em situações reais: cores, formas, tamanhos, posições relativas. Nessa a fase o uso dos alunos de um dicionário era indispensável, de acordo com as orientações do *Guia*.

O objetivo desse primeiro livro era proporcionar ao aluno à prática da leitura corrente respeitando a faixa etária, e facilitar a organização do seu pensamento, aproximando-o, gradativamente, das formas lógicas do adulto. O mundo das crianças de sete a oito anos giraria em torno da casa, da vizinhança e da escola ligados entre si a sentimentos, soluções emotivas ou satisfação de interesses imediatos, não organizadas. Nesse esforço de por ordem no mundo do conhecimento da criança, a atividade de ler e escrever passou a ter importância decisiva. Os primeiros problemas de consciência moral, que nessas idades se esboçassem haveria de ter o mesmo cuidadoso tratamento, com apoio nos fatos da vida social, no lar e na escola (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 73).

O livro II *Pedrinho e seus amigos*, publicado pela primeira vez em 1954, era direcionado às crianças de oito a nove anos, representava a passagem da leitura corrente para a leitura autônoma, desenvolvendo a percepção de frases inteiras; domínio geral da

função da pontuação; compreensão integral de narrativas simples; facilidades em ler para outrem e para si; solução pronta a perguntas com resposta implícita no texto; e reação inicial às idéias expostas no texto (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 17).

Este segundo livro acompanhava a ampliação natural dos interesses infantis no âmbito limitado da casa ou do lar, já tratado no primeiro livro da Série, para o da observação das coisas e das relações interpessoais na vizinhança, se estendendo depois às cidades e arredores; às da vida urbana e vida rural, para transmitir, enfim, uma primeira visão prática da organização municipal. Os temas são de diversão e trabalho, de meios de transporte, do uso de ferramentas, de questões de alimentação e de higiene (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 27).

O aluno passo a passo, era levado a ordenar as idéias sobre os Estados e mais divisões do país, como a compreensão da importância de alguns personagens históricos, por meio da história de suas vidas. Com esse conhecimento poderiam começar a perceber a existência da comunidade nacional, como um todo. Os títulos das lições permitem aprender as grandes linhas do plano educacional que o livro desenvolveria, tais como:

“[...] Pedrinho vai mudar de casa; O dia da mudança; A nova casa; O gato sem dono; Veludo e malhado; O novo bairro; O nome da escola; O amigo número um; Cidades pequenas e cidades grandes; Avós, bisavós e trisavós; Casa, família e lar; A casa; É perguntando que se aprende; Orientação na cidade; A visita dos velhos amigos; O sinaleiro da escola; O amigo n° 2; O segredo do marceneiro; Brio de estudante; Espécies de trabalho; O bode e a onça; trabalho escravo; O mundo não é só a cidade; A fazenda da Lagoa Dourada; Plantações da fazenda; As criações da fazenda; O amigo n° 3; O município; Uma história do Chico Tião; Orientação nos campos e matas; A viagem de volta; Trem de ferro; O amigo n° 4; A água, o gelo e o vapor; Amigos desconhecidos; Terras e águas; O mar; O rei das sereias; O teatro de sombrinhas; Uma descoberta do Zezinho; O Distrito Federal; a festa do Brasil; As cinco gotinhas d’água; O quintal começa a ser plantado; Os desenhos de Maria Clara; A plantação da horta; O amigo n° 5; Fome de goiabada; Alimentação; Por que precisamos de verduras; O pintinho cego; O corpo humano; O trabalho mais importante; O aniversário da vovó; Selos e bandeiras; “Independência ou morte”; O imperador menino; A proclamação da República e Oração à Bandeira (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 27-28).

Por meio dos títulos pode-se verificar que as doze primeiras lições abordavam, essencialmente, conteúdos sobre a casa, a família e a cidade. Já as dez seguintes referiam-se à vida no bairro, na cidade. Na sequência, de forma simplificada, aparecem os temas do trabalho na cidade e nos campos, o que fundamentava a idéia de continuidade nas terras do país, com menção as suas dimensões: estados, territórios e Distrito Federal. Alguns temas são retomados, como as noções de alimentação e higiene, apresentadas pretensamente de maneira atraente.

Todo conteúdo tratado no segundo livro envolve o lúdico ou o jogo. A organização de esquemas que pudessem conduzir o pensar e coordenar, passo a passo, as noções apresentadas. Para um melhor aproveitamento desse material, o *Guia* sugeria ao professores práticas de ensino, respectivos a cada lição, como: situar o livro nas relações da família e da vizinhança, realizar exercícios com os alunos, desde que sentisse a utilidade do trabalho, fazer observar animais domésticos, despertar a atenção para episódios da história pátria, realizar leitura em forma de diálogo, sugerir a convivência em sociedade, levar a criança a sentir o valor do trabalho.

O livro III *Aventuras de Pedrinho*, publicado pela primeira vez em 1955, destinava-se às crianças de nove e dez anos, objetivando o desenvolvimento e a afirmação de hábitos da leitura autônoma, por meio da leitura com intenção definida de compreensão de narrativas maiores; capacidade de isolar idéias, umas de outras; apreensão do sentido das palavras segundo o texto; solução a perguntas com respostas implícitas no texto; percepção das partes capitais de cada oração; e modificação, pela leitura, de modos de sentir e pensar (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 17).

Para Lourenço Filho (1969, p. 59), “[...] cada lição é uma unidade completa do ponto de vista lógico, mas incompleta sob o aspecto dramático”. Nessa perspectiva, as situações de imprevisto e surpresa mantinham a aperfeiçoavam a intenção de ler, e ler narrativas mais longas e complexas. Para concretizar esses objetivos, Lourenço Filho se utilizava da ação dramática a fim de propor, diferentes situações problemáticas, com base nos conhecimentos normais da idade. As leituras realizadas levavam as crianças a discutir consigo mesma, a lógica de seus pensamentos.

A noção de espaço e de tempo, aos poucos era alargada, fundamentando dados de geografia e história. O livro demonstrava de forma suave divertida, como se faz o agrupamento de animais, plantas, objetos, atividades humanas e expressões de linguagem em suas diferentes classes, gêneros e espécies. No entendimento de Lourenço Filho, esse tipo de exercício conduzia ao gosto pela ordem, na linguagem e nas idéias, com isso os alunos pensariam de maneira correta (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 59).

O autor trabalhava com a idéia de aventura, a fim de convidar a criança a vivenciar e recordar situações do passado. Cada aventura procurava inspirar no aluno uma visão estética e espiritual da vida e do mundo. Desse modo, as noções apresentadas poderiam incorporar-se na personalidade do aluno, sobretudo se o mestre relacionasse o trabalho da leitura às atividades escolares, como propostas no *Guia*.

Quanto às ilustrações e poesias, as fontes eram ricas. A maioria das poesias poderia ser explicada pelo professor, sem necessariamente a utilização exclusiva de a leitura ser direta pelo aluno. Para a formação desse aluno, os temas de civismo, vida moral e contemplação da natureza estavam implícitos ou explícitos nas lições, favorecendo a utilização destes, por parte do mestre (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 60).

O livro IV *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, publicado pela primeira vez em 1956 era direcionado às crianças entre dez e onze anos, com o objetivo do desenvolvimento da leitura autônoma com valor funcional. O conteúdo abordado era a compreensão do plano geral do texto e de suas partes; a compreensão do sentido de cada expressão do contexto; noção das palavras “de valor” na leitura em voz alta; rapidez na leitura silenciosa; compreensão das partes capitais e acessórias da oração e modificação, pela leitura, de modos de sentir, pensar e agir (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 18).

Neste quarto livro, o objetivo da leitura era ler com utilidade. Para isso, tornava-se imprescindível demonstrar como o material dos livros poderia e deveria ser utilizado, pelas pessoas que liam, por meio de novos arranjos ou formas que dêem a esse material, por intermédio do trabalho individual, uma reorganização muito variada, segundo o que se desejasse obter; ou, afinal, que o leitor pudesse realizar a síntese do texto lido (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 91).

Nas primeiras lições, a explicação dada pelos meninos Pedrinho e Maria Clara – personagens da história – quanto ao livro que preparavam e aos índices que organizavam, dava aos alunos um exemplo vivo de como deveria ser o cuidado com o material escolar. Na sequência, os textos exprimiam o valor da escrita, da invenção da imprensa e os diferentes modos de redigir.

Ao examinar a *Série Pedrinho* pode-se perceber que, enquanto a unidade dos livros anteriores utilizava as mesmas personagens; a feição dramática das aventuras; neste quarto livro, as atividades dos alunos eram mais enfatizadas, no intuito de compreender, interpretar e repensar os assuntos já apresentados. De acordo com Lourenço Filho (1968, p. 92), em vários países, algumas pesquisas demonstravam a vantagem da presença das mesmas personagens, nos primeiros textos de leitura, especialmente quando fossem da mesma idade dos escolares.

Essa prática foi utilizada, a fim de que os alunos se identificassem com essas personagens, cujas idéias e sentimentos pudessem ser compreendidos com maior facilidade. Uma nova fase na escola primária deveria ser experimentada, qual seja a de temas e personagens diversos. Para tanto, foi necessário exercitar a capacidade geral de leitura ativa, ou funcional, como já explicado, anteriormente, no *Guia* (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 92).

As duas lições iniciais, do Livro IV, apresentavam diálogos e trechos sob a forma de cartas, mantendo certa identificação entre os alunos e os dois supostos organizadores do livro. A riqueza e a variedade dos temas exigiam maior capacidade de análise própria e de autonomia do pensamento, no decorrer do trabalho. Para facilitar o trabalho do mestre, o *Guia* sugeria sugestões práticas para o ensino, como: leitura oral e silenciosa, individual e em diálogo, lenta e rápida, limitada a um único trecho ou logo associada a outros, dentre os do próprio livro, ou em material complementar de leitura (LOURENÇO FILHO, 1968, p.92).

Essa leitura poderia ser realizada como interpretação geral, para compreensão das partes constitutivas de cada trecho ou para resposta a questionários. No entanto, poderia ser trabalhada, no intuito de elaboração de um texto pelos próprios alunos, para aplicação

de uma determinada oração, ou expressão nova, para a elaboração de um quadro sinótico no quadro negro, para reprodução em exercício escrito ou oral, para coordenação com elementos de estudo em outra disciplina, para recitação, para realização de uma atividade prática, para a contemplação da beleza de certas formas poéticas, sejam em prosa ou em verso (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 93).

Lourenço Filho deu elementos aos mestres, pois as sugestões apresentadas visavam o enriquecimento do trabalho, não objetivando impor uma rígida esquematização. Cada atividade poderia ser realizada, buscando a capacidade de criação individual e modo de ensinar, de acordo com o interesse médio dos alunos. Os objetivos deste livro podiam ser identificados pelo índice organizado por assuntos, como os próprios meninos que preparavam o livro o apresentavam: “Cultivemos o jardim da linguagem”; “As plantas, amigas de sempre”; “Grande e formosa é a nossa terra”; “Isto agora é só para divertir”; “Quando o Brasil começava”; “As invenções, o trabalho e o trabalhador”; “Grande terra, grande gente”; “Dos velhos tempos à República”; e “Versos que nos falam à alma” (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 93-94).

O Livro V *Pedrinho e o mundo* representava o domínio da leitura funcional⁵³, adquirindo a criança boa capacidade de instruir-se por si, por meio da leitura; apreciação dos pontos de vista do autor, e de suas intenções, no que esteja escrito; capacidade crescente; para selecionar material de leitura adequado às necessidades de desenvolvimento do próprio leitor (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 18). Este último livro consta apenas dos catálogos da Editora Melhoramentos, no entanto não se tem certeza da sua publicação.

A Cartilha *Upa, Cavalinho!*, publicada pela primeira vez em 1957, com uma tiragem de um milhão de exemplares, também era de autoria de Lourenço Filho. Esta representava a fase inicial da aprendizagem. Esta cartilha era direcionada às crianças de sete anos, que deveriam realizar a percepção de pequenas frases, como um todo; reconhecimento de elementos comuns, nessas frases; recombinação de tais elementos em novas unidades; reconhecimento de sílabas e letras, e seu valor; recombinação desses

⁵³ A leitura funcional era o desenvolvimento nas crianças, do senso crítico. Esse estágio proporcionava a elas o discernimento entre o certo e errado, relativos à sua conduta. No limite da capacidade esses alunos deveriam ser preparados para que se beneficiassem de suas leituras (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 10).

elementos e a leitura lenta e hesitante, mas com exata compreensão de texto (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 16).

No estudo desenvolvido por Bertoletti (2006, p. 73), a autora faz menção a Lourenço Filho encerrar e não iniciar essa Série de Leitura com uma cartilha, no entanto deixa claro o entendimento do autor sobre a necessidade de primeiro aprender a ler, para depois, realmente, ler. Nesse sentido, cabe ressaltar que em seu primeiro livro *Pedrinho*, a criança inicia com uma leitura hesitante para depois alcançar a leitura corrente.

As lições da cartilha eram ilustradas em cores por Oswaldo Storni, ao longo de suas sessenta e cinco páginas. Na capa encontrava-se, embaixo da ilustração de um menino sobre um cavaleiro de pau, a chancela: “Uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura”- Registro n. 2.596. Na folha de rosto havia uma advertência aos professores:

AOS SRS. PROFESSORES

Nas últimas páginas desta cartilha encontram-se aos Srs. Professores indicações de ordem geral para o seu emprego. Haverá, no entanto, grande vantagem em que os Srs. Professores tenham a mão o folheto GUIA DO MESTRE (Cartilha UPA, CAVALINHO!) no qual minuciosamente se explicam as modernas bases da aprendizagem da leitura e da escrita, dão-se numerosos tipos de exercício e formas de verificação do ensino (LOURENÇO FILHO, 1957).

Na composição da cartilha *Upa, Cavaleiro!*, livro inicial da *Série de Leitura*, tem-se por objetivo a aquisição rápida da aprendizagem inicial de leitura, sem prejuízo dos objetivos educativos a serem alcançados, ou sem que se perturbe o desenvolvimento das crianças. Para tanto, era preciso que se analisassem as condições existentes nas próprias crianças, ao procurarem a escola, como: o nível de maturidade que cada uma apresentasse para aprender a leitura e a escrita; o desejo, ou boa disposição, que cada uma revelasse em aprender; as suas reações conseqüentes em face do material inicial da leitura, e dos exercícios que ele permitisse e as reações da criança em face da escola e do mestre, determinadas pelos atributos gerais da personalidade desse mestre, umas de ordem geral, que ao trabalho escolar comunicassem alegria, animação e entusiasmo, e outras, propriamente técnicas, que pudessem garantir a eficiência do trabalho da escola (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 20).

Lourenço Filho (1969, p. 21) sugeria aos professores conhecer o livro “Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, especialmente pelo aspecto maturidade. Esse livro continha material completo para exame das capacidades requeridas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Explicava aos mestres o que se deveria fazer com crianças que apresentassem algum tipo de deficiência, problemas emocionais ou que fossem canhotas. É evidente que, assim, o ensino tornaria-se mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto por parte dos alunos, quanto dos mestres. Igualmente, teriam inspetores e diretores mais precisas indicações sobre a tarefa entregue a de cada professor. O trabalho docente poderia ser, enfim, mais judiciosamente avaliado (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 9).

Essa Série foi recebida com muito entusiasmo pelo professorado de todo país, renovando a orientação à aprendizagem da leitura, baseada em estudos do vocabulário infantil, e dos interesses das crianças brasileiras, nas várias idades (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 199). De acordo com o autor, esse era um instrumento de caráter facilitador em relação ao trabalho dos mestres sobre os seus respectivos alunos, bem como, o meio que utilizou para consolidar a sua proposta educacional. No entendimento dos editores:

Nestes livros estão consubstanciadas as mais recentes orientações da moderna Pedagogia. Série acomodada às exigências do magistério e feita de modo a possibilitar às crianças do curso primário de todo o Brasil um aproveitamento fácil, agradável e integral (LOURENÇO FILHO, 1953, s/d).

Madeira (1959, p. 147) ao comentar a obra de Lourenço Filho destaca o pensamento social constante e equilibrado na sala de aula e no livro como nos mais altos centros da decisão administrativa. Nesse sentido, tece algumas considerações a respeito da *Série de Leitura*:

[...] a obra é um mosaico de fatos e valores ou instituições sociais que se confundem, entrelaçam e completam, mostrando à criança a própria trama da vida, vivendo. É toda uma história de grupos e pelos grupos humanos. De maneira que Pedrinho, à medida que vai crescendo em cada volume da coleção, nos vai dando – e o que mais importa, dando a meninos e meninas – a certeza de que viver é conviver [...] o pequeno leitor toma contato com esse sentido interativo da existência

humana; principalmente quando assiste ao encontro de Pedrinho com seus amigos, no segundo volume e, no último, com Maria Clara, justamente para trabalhar para fazer o livro [...] (MADEIRA, 1959, 165).

A criança tinha diante de si a afirmação de equilíbrio social, pelos exemplos expostos na coleção, bem como valores que informavam e motivavam a vida cotidiana de cada uma delas. O protagonista Pedrinho nunca estava sozinho, em função da integração no grupo, ficando claro o objetivo de Lourenço Filho quanto ao seu constante propósito de eficiência social. Ao realizar a leitura desses livros, as crianças “[...] vão vendo, vão sentindo, se traduzindo em eficiência social a vida de cada um e posteriormente, na sociedade como um todo” (MADEIRA, 1959, p. 165).

Nesse sentido, as crianças não deviam ser privadas por ninguém das oportunidades para desenvolver todas estas faculdades. Para Pestalozzi (s/d, p. 136) deve-se ter presente que o fim último da educação não é a perfeição nas tarefas escolares, mas sim a preparação para a vida; não a aquisição de hábitos de obediência cega e de diligência prescrita, mas uma preparação para uma ação independente.

A curiosidade, meio para a aprendizagem era uma espécie de apetite que impulsiona a criança a praticar novas experiências; no início faz prolongar as sensações, depois às faz repetir, variar e combinar, buscando as relações que tenham entre si e modificar o meio (DECROLY, s/d, p. 68). Por meio desses pressupostos, a coleção de leitura de Lourenço Filho, buscava conservar certos valores considerados adequados. Esses valores estavam presentes a cada lição da respectiva *Série de Leitura*, no intuito de que as crianças internalizassem esses sentimentos e os aplicassem na própria vida.

Lourenço Filho (1968, p. 98), ao associar as noções obtidas sobre a escrita, com os episódios da história do país objetivava fazer a criança compreender o enorme progresso alcançado nos meios de transportes, comunicações, na educação, na política e na agricultura desde o início da colonização brasileira. Para tanto, utilizou-se das riquezas naturais aqui existentes, como o açúcar, o couro e o ouro, bem como dos heróis brasileiros, que se esforçaram para que esta terra se tornasse juma grande terra de grande gente.

Nesse sentido, a lição “Amor ao trabalho” e “Honrai o trabalho e o trabalhador”, buscava fazer com que os alunos entendessem o respeito que merecia a memória de pessoas que haviam concorrido, por suas iniciativas junto ao comércio e a indústria, para o progresso do país. Lourenço Filho (1968, p. 117) destacou a figura de Visconde de Mauá, nos tempos do Império. A exaltação a dignidade do trabalho era ressaltada, não importando qual fosse a função do indivíduo dentro da sociedade. Este era digno de respeito e admiração.

Em outro momento, o autor se apropriou da lição “Grande e formosa é a nossa terra”, para ensinar o amor à pátria, destacando os grandes rios, florestas, matas e bosques existentes no território brasileiro (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 114). Demonstrava que não havia belezas somente nas obras feitas pelos homens, mas, sim, nas expressões da própria natureza. No intuito de enaltecer esse sentimento patriótico, Lourenço Filho (1968, p. 120-121) sugere, em seu *Guia*, aos professores recordar e ampliar a idéia sobre o regime republicano no Brasil, bem como a análise dos versos do Hino Nacional, à Bandeira e da Independência. Essa atividade propiciaria nas crianças versos que falaria à alma, por meio desse sentimento, a identidade nacional iria ser gerada e estruturada na sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

A sistematização do pensamento e das propostas educacionais de Lourenço Filho foi um trabalho árduo, finalizando-se com o desafio de realizar algumas reflexões à guisa de conclusão. Entretanto, tem-se consciência que não se esgotou todas as possibilidades de análise da contribuição de Lourenço Filho para História da Educação Brasileira, mas acredita-se ter cumprido o objetivo deste estudo. Algumas lacunas, certamente, que perduram, poderão ser preenchidas em futuros trabalhos.

Neste procurou-se evitar tratar o objeto isoladamente do contexto histórico do qual fez parte. O esforço foi de salvaguardar as especificidades do objeto sem separá-lo do movimento histórico concreto, buscando o nexo entre o conteúdo estudado e a história.

Para tanto, a categoria da mediação foi fundamental, relacionando aspectos específicos do objeto estudado com o movimento internacional do capital.

O trabalho tem por tema a obra do intelectual Lourenço Filho, tendo por foco o *Guia do Mestre*, volumes I e II, que busca orientar a utilização da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, na sala de aula. Esse material permite entender o pensamento educacional do intelectual e como o mesmo implementou as suas idéias na prática escolar, readequando o ensino de leitura aos pressupostos escolanovistas.

Para Lourenço Filho, o problema da educação nacional se confundiria com o da organização social, na qual a educação seria entendida como instrumento de muitas técnicas que deveriam ser harmonizadas para que se pudessem atingir os fins desejados, no caso: amor a Pátria, ao trabalho, hábitos de saúde e higiene, enfim, a modernização tão almejada ao longo do século XX. Lourenço Filho atento as discussões do período dedicou-se à questão educacional, contribuindo com seus livros em todos os níveis: desde a redação de cartilhas e livros infantis até artigos e livros sobre psicologia, estatística, educação comparada e organização escolar.

Lourenço Filho compartilhou muitas de suas idéias com outros autores do período, comprovando o enraizamento histórico e social de seu pensamento em consonância com seus interlocutores e outros pensadores envolvidos no debate educacional. No decorrer do estudo de sua obra, alguns elementos sobre suas concepções aparecem nas entrelinhas, dando condições de entender que o intelectual não estava desconectado dos acontecimentos para a construção histórica do capitalismo. Desta forma, como outros intelectuais, em diferentes setores da sociedade, estava preocupado com os novos rumos da educação brasileira e acreditava que ela era importante como paliativo para a crise social.

Lourenço Filho se destaca ao apontar para uma nova alternativa na área educacional, na qual propõe que o processo educativo tenha uma finalidade prática com vistas à mudança social. Nesta, o papel fundamental do Estado era o de estimular e ampliar as oportunidades escolares a toda população. Nesta perspectiva, dar-se-ia a efetivação da democracia, em uma sociedade que teria que assimilar e, mormente, aprender uma nova conduta social. Par alcançar essa aprendizagem, a educação escolar era o único meio.

Com isso a educação adquiriu uma nova função, a de promover mudanças. A necessidade de adequar as instituições políticas e sociais à nova dinâmica da história, de mobilizar os indivíduos em busca do progresso material e de prepará-los para exercer a soberania em uma sociedade democrática, atribuía à educação as finalidades e princípios conhecidos como escolanovistas.

A sociedade brasileira passou por várias modificações no século XX, ocasionadas por mudanças políticas, pelas novas relações de trabalho ligadas ao modelo capitalista e pela busca da democratização do país. Para alcançar a modernidade, a educação se apresentou para sociedade como uma saída para os problemas desta, considerada, ainda, como um meio de ascensão social. Para tanto, congressos, conferências e cruzadas foram o meio utilizado pelos intelectuais na difusão do pensamento escolanovista. Essas preocupações ultrapassavam os discursos, chegando até a sala de aula, aos professores e a uma escola que teria que valorizar a criança em si. O mestre deixaria de ser supremo na relação ensino-aprendizagem, pois se tornaria um facilitador do conhecimento.

Lourenço Filho acreditava que o sistema educacional era promotor da mudança social. Assim, em uma sociedade em transformação, esse instrumento era essencial. Em especial, no caso do Brasil, visto que foi atribuída à escola a missão de atender esses ideais sociais. Para isso, utilizou de todos os meios possíveis para disseminar as suas idéias nacionalistas, a fim de tornar o país “civilizado” e no caminho do progresso. A sua produção literária foi um dos instrumentos utilizados para incutir uma nova forma de comportamento, transmitindo valores e regras de convivência, de higiene, solidariedade, necessários ao desenvolvimento social.

O pioneirismo de Lourenço Filho apresenta-se na superação de uma tradição herdada, visto que a sociedade industrializada era composta pela pluralidade do seu tempo. Ele estava em sintonia com as idéias renovadoras e os anseios políticos, sociais e culturais brasileiros, desse período histórico. Esse intelectual, com rigor característico de uma investigação científica, destacou o fenômeno do analfabetismo no âmbito educacional, pela primeira vez, como resultado de uma pesquisa sistematizada produzida por um brasileiro. Desse processo surgiu o profissional ou especialista em alfabetização (MORTATTI, 2000, p. 214). Nesse nível produz-se:

[...] um discurso institucional que, visando a normatizar o ensino da leitura e da escrita, empreende um processo de institucionalização, normalização e rotinização dos fundamentos teóricos e da prática de diagnóstico e prognóstico, proposta em “Testes ABC”, e, em decorrência, do método eclético, como síntese do tipo de ensino mais adequado ao princípio da “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000, p. 215).

No entanto, ao facilitar esse conhecimento, justificado pela centralização do ensino na criança, Lourenço Filho não se precaveu quanto à qualidade do ensino. O conteúdo na escola tradicional, que era rígido e ocupava um papel central, foi suplantado com a escola nova, o que deixou lacunas no trabalho escolar, privilegiando o fazer e o sentir da criança. A escola nova não destruiu a base educativa anterior, mas apenas inverteu seus princípios, buscando no sujeito a ação social, não só pela inteligência e moral, mas também pela prática pessoal. A experiência passou a ser fundamental, ao lado do desenvolvimento intelectual, para permitir aos indivíduos o desenvolvimento de hábitos e virtudes sociais.

Nesse sentido, a educação continua a se apresentar para a sociedade como uma saída para os seus problemas. Mais do que isto: o que no século XIX eram discursos educacionais hoje se concretizou. É evidente o papel que a educação realiza atualmente para a manutenção da sociedade burguesa. Sabemos que, os nossos problemas como os do passado não se explicam ou se resolvem via educação, porém, por meio dela, ao tentar conciliar e harmonizar os interesses, a sociedade consegue, ao menos amenizá-los. A educação, como demonstrava Tocqueville (1977), não vai eliminar as desigualdades da sociedade, já que a desigualdade é inerente ao capitalismo, mas uma de suas funções mais importantes é fazer com que estas disparidades não perturbem a ordem social.

Lourenço Filho pensava ser a educação um importante elemento para as mudanças que se processavam na sociedade. Suas idéias pedagógicas contribuíram para criação de um instrumento muito utilizado nas escolas públicas na atualidade: o livro didático. Semelhante aos seus livros de leitura deixou a grande maioria dos professores com um trabalho engessado na escola. As aulas e tarefas diárias estavam sempre prontas. Nessa perspectiva, a escola apenas instruiria os indivíduos, contrariando sua tarefa de educar.

Ao centrar-se no livro de leitura ou didático os alunos não aprenderiam por reflexão ou experiência.

No processo de criação da escola primária, “[...] instrução não é moralizante, mas, na prática, pode se tornar causa de moralização” (LEONEL, 1994, p. 213). O conteúdo escolar não pode ser deixado de lado, nem tão pouco, pode se limitar a ser mais uma informação como todas as outras. Ao contrário, o ensino de todas as disciplinas deverá estar impregnado de moral e de civismo. A Escola Nova atribuiu aos novos professores a mais importante tarefa, que de simples mestres-escolas tornassem-se educadores. “Educar não é instruir, mas é causa de moralização” (LEONEL, 1994, p. 213).

À educação foi atribuída a capacidade de moralizar os homens, preparando-os para o trabalho e para os deveres sociais, fator que diminuiria a desordem e os prejuízos públicos decorrentes da mesma. A escola pública era vista como um fator preponderante para o desenvolvimento e aumento da produção e, sobretudo, para o enriquecimento e o progresso do país.

Lourenço Filho atribuiu ao Estado um papel de destaque para promover a ordem e o desenvolvimento do Brasil, garantindo, e, ao mesmo tempo, regulando as iniciativas individuais, no sentido de formar cidadãos dignos e trabalhadores. É nesse contexto que podemos observar a sua defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. No entanto, o sistema educacional teria como papel principal proporcionar uma educação que permitisse o livre desenvolvimento das aptidões e talentos individuais, a fim de que os mais capacitados pudessem conseguir se sobressair ou ascender socialmente, superando as diferenças e barreiras de classes sociais. Nesse sentido, caberia a cada indivíduo a responsabilidade pela sua situação de riqueza ou de miséria. A visão apriorística de Lourenço Filho corresponderia a proposta de um modelo seletivo de educação, no qual as escolas eram consideradas como agências seletivas cujo papel na sociedade era de distribuir os estudantes entre as diferentes ocupações de acordo com seu potencial intelectual herdado. As diferenças individuais não resultariam das contradições sociais, mas seria uma questão biológica. Desta forma, seria para ele, necessário selecionar os aptos dos não aptos. Contudo, todos deveriam ser educados de acordo com suas próprias aptidões. A escola era a mesma, bem como a metodologia usada, mas a apreensão por parte dos alunos far-se-ia de forma diferenciada.

Lourenço Filho contribuiu com seu pensamento intelectual nas questões que diziam respeito à educação e ao ensino, tendo a preocupação com a moral, sendo sua finalidade prática preparar seres humanos para a vida social, de acordo com as potencialidades de cada indivíduo. Assim, o sistema educacional tinha como papel oferecer uma educação que permitisse o livre desenvolvimento das capacidades e aptidões individuais, de forma que os “mais capazes” iriam conseguir ascender socialmente e superar as barreiras de classes sociais. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória e explica, por si só, a necessidade da educação com função pública. Essa situação resultou em uma Escola Pública, que defendia o ensino a todos com qualidade, distanciando-se do seu objetivo principal, ensinar. Na prática, esta produziu efeito inverso, tornando-se alvo de críticas severas, quanto à qualidade do ensino, bem como não correspondendo às necessidades sociais.

Compreender e realizar práticas educativas para além de atividades mecânicas, que põem as crianças a repetir sons sem significado e encantamento, implica em uma valorização de potencial da criança e do educador. Implica, portanto, na efetivação de instituições de educação infantil, como espaços privilegiados para aprender e não para permanecer por dez ou nove horas por dia, durante os seus primeiros anos de vida. Defende-se aqui que as crianças têm direito a aprender conteúdos, conceitos, valores que as elevem e que não “naturalize” práticas e condutas empobrecidas.

A nova escola foi uma proposta burguesa que se articulava em torno dos interesses dessa classe e dos elementos progressistas. De acordo com Saviani (1995, p.23), “[...] é dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes”. Nesse caminho, há que se estudar Lourenço Filho dentro de seus limites, pois apesar de todo o seu conhecimento e experiência, junto ao campo da educação, o autor estava vinculado a um dado momento histórico, ao posicionar-se favorável à sociedade de classes, datado temporalmente, limitando a possibilidade do exercício da crítica. Lourenço Filho atuou na história, de acordo com as condições materiais e ideais possíveis para a geração de intelectuais da qual fazia parte. Ao abordar o seu pensamento e sua prática educacional, há que se respeitarem as fronteiras de sua realidade e posicionamento.

Considera-se, assim, que o estudo sobre o educador Lourenço Filho hoje é importante por este intelectual nos proporcionar maior conhecimento da história da educação brasileira, no intuito de compreender o processo histórico da sua construção. Esta apresenta problemas de todas as ordens como: escolas com profissionais desqualificados e desestimulados; falta de estrutura adequada para o ensino; evasão escolar, repetência, professores com baixos salários; salas com alunos em excesso; material didático fragmentado; falta de uma maior participação por parte do Estado. Enfim, Lourenço Filho buscou a mudar a situação da ordem social, por meio da educação, acreditando ser possível no dado momento histórico, no entanto esta mudança só poderia se concretizar, de forma eficaz, pela mudança no conjunto social, considerando seus vários aspectos político, econômico, cultural e social.

O projeto de alfabetização idealizado por Lourenço Filho, por meio da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, foi concretizado e traduzido em práticas escolares. O autor sintetizou nestas páginas, a proposta educacional, os fundamentos teórico-metodológicos por ele formulados, em relação ao ensino da leitura e da escrita, teorias estas fundamentadas ao longo de suas experiências e escritos. De qualquer maneira, essa *Série*, destaca um pensamento atuante do passado, que não se concretizou com a eficácia almejada por Lourenço Filho. A escola pensada por este educador deveria ser ofertada pelo Estado, contudo, no Brasil, este nunca deu prioridade a ela. As consequências dessa ação refletem problemas que são enfrentados até hoje, tendo a escola que carregar a culpa por todas as mazelas sociais, sem questionamentos referentes às contradições sociais.

Os princípios educacionais defendidos hoje são semelhantes aos do século XIX, visto que, no imaginário social a figura do professor, em sala de aula, representa um sacerdócio. A questão da vocação, no sentido da predestinação, como identidade do bom mestre já fora desmistificado pelo autor:

A escola primária colocou, diante de seus olhos, a criança: compreendeu, desde logo, que a atitude do mestre com relação ao aluno teria de ser inspirada no estudo da própria criança, e a Psicologia passou a interessá-lo apaixonadamente. Penetrando cada vez mais nos mistérios humanos, para conduzir a ação pedagógica, segundo caminhos eficazes, respeitosos da personalidade (LOURENÇO FILHO, 2001b, p. 17).

Na pedagogia nova explicitou-se a contradição que a escola até hoje enfrenta, que é a de formar um cidadão com princípios de solidariedade, voltado para o bem comum, quando sua prática de vida o obriga a lutar pela sobrevivência, utilizando-se de artifícios individualistas e egoístas. Estas idéias, ainda, são promovidas nas escolas, sem a consciência da contradição que elas encerram. Propõe-se a solidariedade para resolver os problemas, mas a realidade material, que exige o individualismo na luta pela sobrevivência, revela que se atribui à escola uma função regeneradora que foge às suas possibilidades. Ignora-se que os fundamentos das teorias educacionais hoje adotadas não são atuais, foram respostas às transformações históricas nas formas de produção da vida, cujos resultados perduram em nossos dias.

Entretanto, estudar e conhecer a escola internamente permite a crença de que ela possa contribuir na busca de soluções para os diversos problemas da educação, presentes até hoje, isolando-a de um contexto mais amplo, produzido pelas lutas sociais. A leitura de Lourenço Filho e, sua compreensão contribuiu para alimentar a idéia de que a escola tem vida autônoma:

A escola primária colocou, diante de seus olhos, a criança: compreendeu, desde logo, que a atitude do mestre com relação ao aluno teria de ser inspirada no estudo da própria criança, e a Psicologia passou a interessá-lo apaixonadamente. Penetrando cada vez mais nos mistérios humanos, para conduzir a ação pedagógica, segundo caminhos eficazes, respeitosos da personalidade (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 225).

Nesse sentido, escola parece ser capaz de resolver as mazelas sociais. Entretanto isso não acontece. Esse seu limite, não deve levar a uma ação letárgica ou de descrença, pois os educadores não podem esquecer o espaço privilegiado no qual se constitui a instituição escolar. Educar crianças não é sinônimo de guardá-la ou entretê-las. Mas, com linguagem e recursos adequados, deve motivá-las a estágios cada vez mais avançados de desenvolvimento cultural, utilizando práticas condizentes com a instituição escolar. Somente com uma avaliação rigorosa destas práticas, interromperemos rotinas sem encanto, sem cor, sem sons, sem vida, vida que pode ser plena de cores e de sons para todas as crianças, no qual o conteúdo produzido historicamente seja a preocupação central.

Refletindo, por meio de experiências da história, podemos adquirir subsídios para questionar o presente diante de sua complexidade de relações, sobretudo a educação, em seus limites e possibilidades reais. A escola reflete a totalidade histórica, a crise do modo de produção capitalista, pois ela passa as contradições sociais. Essencial é conhecer essa totalidade, para que em um contexto mais amplo possamos entender e realizar reflexões contemporâneas sobre a educação, bem como colaborar para uma atuação mais responsável e comprometida por parte dos profissionais da área educacional envolvidos com o ensino da leitura e da escrita e seus problemas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Antonio de. Formação profissional de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. Livro Jubilar, São Paulo: Melhoramentos, 1959.

ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil: um estudo sobre a consciência de classe, da Revolução de 30 até Aliança Nacional Libertadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Ensaio; Autores Associados, 1988.

ARRUDA ARANHA, Maria Lucia. **História da educação**. 2. ed. rev. e atualizada, São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. A descentralização e a dualidade de sistemas. In: AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4. ed. Brasília, DF: UnB, 1963.

_____. Diálogo de uma vida com a educação. In: LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. Livro Jubilar, São Paulo: Melhoramentos, 1959.

BACON, Francis. **Novum Organum**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BANDEIRA, Moniz. **Presença dos Estados Unidos no Brasil** (Dois séculos de história). São Paulo: Civilização Brasileira, 1973.

BARROS, Edgard Luiz de. **A Guerra Fria**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988, p. 5.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **À Revista de Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho**. São Paulo: UNESP, 2006.

BOARINI, Lucia. **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá, PR: Eduem, 2003.

_____. A higiene mental e o saber instituído. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 2. ed., Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1986.

CAMPOS, R. H. de F. (Org). História da Psicologia. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n.15, p. 29-56, 1996.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob Medida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

_____. Rousseau y la significación de la infância. In: LUZURIAGA, Lorenzo. **Ideas Pedagógicas Del Siglo XX**. Buenos Aires: Losada S.A., 1968.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

DECROLY, Ovide. La función de globalización y su importancia Pedagógica. In: LUZURIAGA, Lorenzo. **Ideas Pedagógicas Del Siglo XX**. Buenos Aires: Losada S.A., 1968, p. 99-112.

_____. **Problemas de Psicología y de Pedagogía**. Madrid: Francisco Beltran Libreria Española y Extranjera, s/d.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spínola Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas 21).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa. **História**. São Paulo: Ed. Lê S/A, 1989, p. 57-70.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1978.

FAVERO Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros. **Dicionário dos Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio**. Campo grande, MS. v. 1, n. 1, p. 11-15, 1995.

GANDINI, Raquel. **Intelectuais, estado e educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Serviço de Educação e Bolsas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, Cynthia Pereira. **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 95-112.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos impérios**: 1875-1914. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780: programas, mito e realidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2002b.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comercio, 1917.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1994 (Tese de doutorado).

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, n. 65, v. 50, p. 255-272, 1984.

LOBATO, José Bento Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1946 (Obras Completas).

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Estatística e educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 31, p. 60-73, 1947.

_____. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Leituras de Pedrinho e Maria Clara**. Livro IV. São Paulo: Melhoramentos, 1956. (Série Leitura Graduada).

_____. **Upa, cavaleiro!** Cartilha. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Série Leitura Graduada).

_____. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. São Paulo: Melhoramentos, 1959a.

_____. **Aventuras de Pedrinho**. Livro III. São Paulo: Melhoramentos, 1959b. (Série Leitura Graduada).

_____. **Pedrinho**. Livro I. São Paulo: Melhoramentos, 1960. (Série Leitura Graduada).

_____. **Introdução a escola nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

_____. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

_____. **Pedrinho e seus amigos**. Livro II. São Paulo: Melhoramentos, 1967. (Série Leitura Graduada).

_____. **Guia do Mestre: para o ensino da leitura**. v. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

_____. **Guia do Mestre: para o ensino da leitura.** v. 2. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. **Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.** 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

_____. **Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação.** v. 3, Brasília, DF: INEP/MEC, 2001a.

_____. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação.** v. 4, Brasília, DF: INEP/MEC, 2001b.

_____. **Juazeiro do Padre Cícero.** v. 5, Brasília, DF: INEP/MEC, 2002a.

_____. **Tendências da educação brasileira.** v. 6, Brasília, DF: INEP/MEC, 2002b.

_____. **Educação Comparada.** v. 7, Brasília, DF: INEP/MEC, 2004.

LOURENÇO FILHO, Ruy C. B. e LOURENÇO FILHO, Marcio C. B. Notícia Bibliográfica de Lourenço Filho. In: **Um educador brasileiro: Lourenço Filho.** Livro Jubilar. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Reinações de um escritor: Monteiro Lobato.** Maringá, UEM, 1993 (dissertação de Mestrado).

_____. **Rui Barbosa: Pensamento e ação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **Novíssimo dicionário ilustrado URUPÊS.** 24. ed. Ver. São Paulo: Age, 1977.

MADEIRA, Marcos Almir. Pensamento social na obra de Lourenço Filho. In: LOURENÇO FILHO. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho.** São Paulo: Melhoramentos, 1959, p. 147-175.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e Cultura: considerações sobre a produção didática de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos. **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina, PR: Editora da UEL; Marília, SP: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

MARINS, Francisco. Literatura infantil e Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos. **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina, PR: Editora da UEL; Marília, SP: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997a.

_____. **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina, PR: Editora da UEL; Marília, SP: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997b.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Coleção Lourenço Filho, Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

MONTESSORI, Maria. El método Montessori y La educación. In: LUZURIAGA, Lorenzo. **Ideas Pedagógicas Del Siglo XX**. Buenos Aires: Losada S.A., 1968, p. 137-141.

_____. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. Trad. Mario M. Montessori. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

_____. Produção didática e de literatura infantil. In: MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

NADAI, Elza. NEVES, Neves. **História do Brasil**. 17. ed. reformulada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 1995.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/Editora da USP, 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira, 500 anos de história, 1500-2001**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A Prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2001.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Lourenço Filho: o mestre-escola e o cotidiano dos problemas educacionais. In: GOMES, Candido Alberto. **Educadores Brasileiros do século XX**. Brasília, DF: Liber Livro Ed. Universidade Católica de Brasília, 2005.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. São Paulo: Inijuí, 2000.

PAVLOV, Ivan Petrovich. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre La educación primaria dirigidas a J.P. Greaves**. Ciência y Educación. Madrir: Ediciones de la lectura, s'd.

_____. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada, 1946.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

QUEIROZ, Eça de. **A imigração como força civilizadora**. Lisboa: Perspectivas & Realidade, 1979.

RENAULT, Abgar. Lourenço Filho e a Pedagogia de Rui. In: LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Introdução à história da educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura, política e pensamento educacional no Brasil**. Brasília, DF: Plano/ Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Idéias Pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá, PR, Eduem, 1998.

SHWARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SMITH, Adam. **Riqueza das nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia editora Nacional, 1957.

_____. Lourenço Filho e a educação. In: LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Um educador brasileiro: Lourenço Filho**. Livro Jubilar. São Paulo: Melhoramentos, 1959, p. 65-68.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação – a escola Progressiva, ou, a Transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOCQUEVILLE, A. **Democracia na América**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, SP: Editora da Universidade de São Pulo, 1977.

VALENTE, W. R. (Org.) **Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais**. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed., Porto Alegre, RG: Mercado Livre, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas na escola brasileira dos anos 1920 a 1930. In: FARIA, FILHO, Luciano Mendes (Org). **Modos de ler, Formas de escrever: estudos da História da leitura e da Escrita no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001, p. 85-116.

VIDAL, Diana Gonçalves. PAULILO, André Luiz. Projetos e Estratégias de Implementação da Escola Nova na Capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana

Maria. ALVES, Cláudia. GONDRA, José G. (Orgs.). **Educação no Brasil: História, cultura e política**. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2003. p. 375-398.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo

APÊNDICE A

Biografia e Cronologia do intelectual Lourenço Filho

Em meio a essas transformações políticas, sociais e econômicas, nasceu no Estado de São Paulo, à beira de Moji-Guaçu, em Porto Ferreira, aos 10 de março de 1897, Manoel Bergström Lourenço Filho. “Esse nome, assim completo, denuncia a origem dos pais do biografado: Portugal – como acontece à maioria dos brasileiros; Suécia – como sucede a muito poucos” (ALMEIDA JUNIOR, 1959, p. 28). Influenciado pelo avô, João Pedro Bergström, que gostava de ler e tocar violino, *Manequinho*, apelido pelo qual Lourenço Filho era chamado em casa, aprendeu a ler muito cedo e, aos seis anos, iniciou os estudos primários em sua terra natal.

Em julho de 1905, Lourenço Filho foi influenciado pelas atividades do pai, um comerciante novidadeiro. Este inaugurou um comércio de livros e de arte fotográfica, instalou uma tipografia, fundou e manteve um semanário por trinta anos e montou um cinema. Lourenço Filho, participante das atividades do pai, adquiriu virtuosidades que vieram a ser-lhes úteis na vida de educador.

A experiência jornalística repetiu-se na adolescência. Aos dezoito anos, diplomado professor primário, organizou e dirigiu outro pequeno semanário; era como o título parece indicar “O Filhote”, um suplemento literário do que o pai continuava a publicar. De par com escritos puramente literários, nele surgiram as primeiras tentativas de crítica social e exame de problemas da cultura; aí colaboraram outros professores do grupo escolar local, como Sud Mennucci, Tales de Andrade e Júlio Dora (LOURENÇO FILHO; LOURENÇO FILHO, 1959, p. 190).

Em 1906, Manoel Bergström Lourenço Filho acompanhou seu pai, Manoel Lourenço Junior a Portugal. Este foi em busca de tratamento para os olhos. Nessa viagem,

Lourenço Filho, com nove anos, enriqueceu as suas experiências infantis. Concluiu seus estudos primários na primeira escola pública masculina de Santa Rita do Passa Quatro, regida pelo professor Ernesto Alves Moreira. Em 1910 foi para o ginásio, em Campinas, onde ficou por um ano e foi admitido já para o segundo ano escolar, porque já conhecia o programa do primeiro ano. Como sua família era numerosa, seu pai não podia custear seus estudos e ele interrompeu o curso. Em 1911, abriu-se uma escola normal em Pirassununga e, como o local era mais próximo, ele então pôde continuar os estudos.

Em 1913, anexo à Escola Normal de São Paulo instalou-se o segundo Laboratório de Psicologia, no qual eram realizadas pesquisas sobre o raciocínio infantil, grafismo e memória. Este foi desativado por algum tempo, voltando a funcionar sob a direção de Lourenço Filho, com a participação de Noemi Silveira. Nele eram utilizados testes de desenvolvimento mental, inquérito sobre os jogos, influência de leitura e dos cinemas (CAMPOS, 1996). Em 1914, concluiu o curso da escola normal primária e recebeu seu diploma de normalista. Aquela foi uma fase da escola chamada por Almeida Junior (1959), de fase heróica, que proporcionou a Lourenço Filho uma formação integral do educador que veio a ser.

Lourenço Filho, em 1915, aguardou nomeação para o grupo escolar, e foi nomeado substituto efetivo, o que significava que compareceria diariamente à escola, mas ganharia somente quando regesse classe de professor ausente. Terminado o ano de 1919, matriculou-se no terceiro ano da Escola Normal Secundária de São Paulo, o que permitiria melhorar a sua cultura geral e pedagógica. Após o término do curso, completou os preparatórios e matriculou-se na Faculdade de Medicina, com a intenção de dedicar-se à psiquiatria. No entanto, cursou somente dois anos e interrompeu o curso no fim de 1919.

Lourenço Filho cursou duas vezes a escola Normal (em Pirassununga e em São Paulo), fez dois anos de Medicina e formou-se em Direito pela Faculdade do Largo do São Francisco⁵⁴. Antes mesmo de concluir o curso, foi indicado, aos 24 anos, para diretor da Instrução Pública do Ceará, com a incumbência de reorganizar o ensino do Estado. Esse

⁵⁴ Em 1929, Lourenço Filho graduou-se como Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo (GANDINI, 1995) e elegeu-se para a Academia Paulista de Letras neste mesmo ano.

trabalho durou dois anos e meio, foi uma das primeiras realizações da escola Nova e obteve grande repercussão na época. Em virtude desse desempenho, recebeu um prêmio da Academia Brasileira de Letras. (GANDINI, 1995).

Trabalhou como redator do Jornal do Comércio (edição de São Paulo) e, assim, estabeleceu relações com jornalistas e escritores. Em 1918, entrou para a redação de O Estado de São Paulo, no qual conviveu com Júlio Mesquita (pai), Júlio Mesquita Filho e Nestor Rangel Pestana. Logo depois foi para a Revista do Brasil, tendo sido admitido por Monteiro Lobato na redação de modo permanente. Lourenço Filho deixou este cargo, pois foi designado por Sampaio Dória, Diretor da Instrução do Estado de São Paulo, como professor-substituto à cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária de São Paulo (ALMEIDA JUNIOR, 1959, p. 36).

Em janeiro de 1921, Lourenço Filho foi nomeado para a cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, e foi comissionado para reger a prática pedagógica. Iniciou a fase de professor do ensino secundário, que foi até 1930. Em companhia dos professores da escola, inclusive do diretor Honorato Faustino, fundou a primeira revista de educação, na qual publicou seu primeiro trabalho de Pedagogia Experimental; *Estudo da Atenção Escolar*. Depois, publicou o artigo *A Crise da Escola*, no qual examinou as falhas da escola e indicou “[...] a terrível distância que vai das afirmações teóricas à prática” (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 191).

No ano de 1922, publicou *Prática Pedagógica*, com exemplos anexos de questionários e guias da prática. Este trabalho foi transcrito nos anais da I Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro em 12 de outubro de 1921, na apresentação da “Memória sobre a Educação Nacional”, organizada por Sampaio Dória, representante da Liga Nacionalista de São Paulo⁵⁵.

Lourenço Filho, no decorrer de sua carreira enviou seus escritos para a melhor revista literária existente na capital do Estado de São Paulo, *A Vida Moderna*. Nesse período, por volta de 1920, trabalhando no Correio Paulista, no O Estado de São Paulo e no

⁵⁵ Esta Liga promovia intensa mobilização cívica pelo “soerguimento moral da nacionalidade”, pelo voto secreto, pelo serviço militar obrigatório, pelo combate ao analfabetismo e pela propagação da instrução. Sampaio Dória integrava o Conselho Deliberativo da Liga, juntamente com Oscar Thompson, então Diretor-Geral da instrução Pública de São Paulo (FÁVERO; BRITTO, 1999, p. 76).

Jornal do Comércio, publicou trabalhos de cunho pedagógico, resultado de pequenas pesquisas de Psicologia, como *O que a criança lê* (Jornal do Comércio, 24/05/1920), *Algumas Idéias sobre Educação* (Correio Paulistano, 26/06/1920), e um estudo muito longo, *A criança e o Cinema*, também nesse último jornal, em três artigos, o último do qual figura na educação de 08/11/1920. Subseqüentemente, já nomeado professor, no ano de 1921 colaborou no Jornal de Piracicaba e continuou a escrever para O Estado de São Paulo (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 191).

Nesse diário, publicou numerosos artigos sob a rubrica geral de Questões do Ensino. Ainda em Piracicaba, fundou uma revista pedagógica sob o título Revista de Educação, tendo dois artigos com maior fundamentação técnica, intitulados *A Crise na escola*, que renunciava o renovador pedagógico, e *Estudo da Atenção Escolar*, em que apresentava resultados numéricos de testes que havia aplicados na escola anexa à Escola Normal. Publicou, também, um minucioso plano para a organização da Prática de Ensino nas escolas normais (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 191).

Em 1925, Lourenço Filho foi removido para uma escola normal de São Paulo, em que lecionou Psicologia e Pedagogia até o fim do ano de 1930. Em novembro de 1925, começou a publicar, em capítulos, em O Estado de São Paulo, o livro *Juazeiro do Padre Cícero*⁵⁶, *cenos e quadros do fanatismo no nordeste*⁵⁷. Esta publicação tornou-se o seu primeiro livro, editado no ano de 1926, pela Editora Melhoramentos de São Paulo, que viria se tornar a editora da primeira coleção importante de textos pedagógicos no Brasil. Publicou em opúsculo, a *Escola Nova*, resposta ao inquérito que, acerca do Ensaio Paulista promoveu o jornal O Estado de São Paulo, em junho de 1926 (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 192).

⁵⁶ Essa obra rendeu-lhe, em 1927, o prêmio Ensaio, da Academia de Letras, e a Biblioteca de Educação, por ele dirigida até sua morte, em 1970.

⁵⁷ A obra *Juazeiro do Padre Cícero: cenos do fanatismo no Nordeste*, de 1926 é formada por quinze capítulos e retrata os fenômenos sociais dos sertões. “Juazeiro do padre Cícero é um ensaio de psicologia social; ao redor dele, desenvolve-se, porém, uma tese de reforma de costumes, a de reabilitação do Nordeste pelo esforço de preparação do homem, e não só por efeito de obras materiais que atenuem os resultados devastadores das secas periódicas. Essa tese, hoje geralmente admitida, não o era tempo. Ademais, num capítulo de conclusão, com fundamentos no retrato que havia traçado, o autor mostrava a necessidade urgente de formar grupos de elites, que melhor pudessem compreender os grandes problemas nacionais planejar as soluções e executá-las com espírito público. A educação deve, pensava o autor, ter um sentido nacional, imbuir-se de força “política”, no melhor sentido dessa palavra. No caso particular que serviu de tema ao livro, o do fanatismo de grandes grupos da população, assinalava, enfim, com documentos, a responsabilidade dos governantes, desprovidos da preparação necessária para solver tais problemas de forma conveniente” (LOURENÇO FILHO, 2002a, p. 12).

Os anos finais da década de 1920 foram de intenso trabalho na vida de Lourenço Filho. Foi um período de contatos com professores estrangeiros encarregados de cursos em São Paulo, como Pieron, Fauconnet, Leon Walther e Kohler, que foram para ele de grande valia e proveito. Ainda dedicou-se a traduções de livros e alguns deles para a “Coleção Biblioteca de Educação”. Retomou o curso de Direito, que iniciara em 1919, e que, por duas vezes, tivera de interromper, formando-se no início do ano de 1929, pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco em São Paulo (LOURENÇO FILHO, 1959a, p. 193).

Formou também pesquisadores em Psicologia Aplicada e em Pedagogia. Desenvolveu estudos de orientação educacional e seleção, publicando *Orientação profissional*, em maio de 1931. Orientou e realizou pesquisas e estudos pedagógicos. Escreveu muitos livros, artigos, prefácios e apresentações. De acordo com Gandini (1995, p. 29-45) participou de conferências, teve vinte e seis publicações pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), revista que era porta-voz dos atos oficiais do estado, sobretudo do poder executivo.

Em meio à reforma da educação e ensino, publicou, em 1927, a *Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito*, sendo esta a primeira pesquisa realizada no país em matéria de psicologia da aprendizagem. Nesse mesmo ano, propôs a organização de uma série pedagógica, em traduções e originais de educadores brasileiros, sob o título Biblioteca de Educação. Nesta obra, aparecem traduzidas: *Psicologia Experimental*, de Henri Piéron (1927); *A Escola e a Psicologia Experimental*, de Édouard Claparède (1928); e depois, *Educação e Sociologia*, de Emile Durkheim, e *Testes de Binet-Simon*, publicados ambos em 1929. Em junho de 1930, Lourenço Filho publicou: *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em que, mais que descrição de doutrinas ou técnicas pedagógicas, apontou os fundamentos científicos do currículo, com destaque para os de natureza psicológica.

Lourenço Filho foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, talvez o principal divulgador e estimulador das idéias e dos ideais da Escola Nova, no Brasil. No ano de 1933, publicou o livro *Testes ABC para verificação da*

*maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*⁵⁸. No Instituto de Educação, criou a sua segunda revista *Arquivos do Instituto de Educação*, no qual de documentou os trabalhos memoráveis dessa escola de educação, incorporada em 1935 à Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira.

A divulgação dos textos publicados na obra *Biblioteca de Educação* pôs o público brasileiro em contato com o pensamento renovador da educação de diversos países. Nesta obra constam duas de suas publicações de repercussão internacional *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de junho de 1930, e *Testes ABC*, de novembro de 1933. Editou, também, *Tendências da Educação Brasileira*, 1940⁵⁹, *Pedagogia de Rui Barbosa*, 1954⁶⁰, *Educação Comparada*, 1961⁶¹, *Organização e Administração Escolar*, 1963⁶², *Psicologia de Ontem e de Hoje*, s/d, *Psicologia Educacional*, s/d.

⁵⁸“Teste ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita” (1930, p. 271 p.). Estes testes caracterizavam-se como uma espécie de síntese do pensamento inovador e catalisador de Lourenço Filho a respeito do ensino da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo representava as aspirações educacionais características, do que considero um terceiro momento crucial da década de 1920 a meados da década de 1970, para a constituição da alfabetização como objeto de estudo; e da utilização de determinado tipo de abordagem histórica e de método de investigação” (MONARCHA, 1997b, p. 60). Neste livro, Lourenço Filho pontuou que: [...] na escola popular, a leitura e a escrita representam o problema crucial, que nenhum argumento logra iludir. A cultura não é apenas a escola de primeiras letras extensa: mas, onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, ao mestre, se apresenta com fundamental, tanto pelas exigências da organização do ensino graduado quanto pelos reclamos sociais (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 15)

⁵⁹“Esta obra reúne quatro capítulos: *Tendências da Educação Brasileira*; *Alguns aspectos da educação primária*; *Educação e Segurança Nacional*; e *Estatística e Educação*. “A intenção dos quatro pequenos estudos, reunidos neste volume, é a de sugerir, nessa base reflexões sobre a compreensão da mudança que se vem operando no espírito e nas realizações da educação brasileira. Dir-se-á que os períodos de mudança são períodos de crise e que não é chegada, assim, a hora de paciente análise e reflexão. Talvez melhor se diga que tais períodos representam não já a crise, mas os esforços para a sua debelação” (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.8-9).

⁶⁰ *A Pedagogia de Rui Barbosa* é mais um livro de Lourenço Filho. O título não dá a medida do conteúdo. É descritivo e linear, ao passo que o livro tem densidade e não é meramente expositivo: é, simultaneamente, exposição, análise crítica e estudo comparativo, e vem ocupar espaço importante na obra, por tantos títulos importantes, de Lourenço Filho, obra que raia por vinte e dois volumes, se incluirmos cinco traduções, o que se afigura justo, não só pela excelência do trabalho, senão ainda pelas anotações de que estão todas enriquecidas (RENAULT, 1959, p. 185).

⁶¹ Publicada em 1961, é composta de quatro partes, sendo: I Parte – Fundamentos da Educação Comparada, II Parte – Súmulas descritivas de dez sistemas de ensino, III Parte - Os programas de ensino primário na América Latina, IV parte – A Educação Rural no México. “Este livro especialmente se destina a estudantes dos cursos de Pedagogia; Didática; Ciências Sociais e Jornalismo, nas Faculdades de Filosofia. Interessa também, aos que se inscrevam nos cursos de Administração Escolar, dos Institutos de Educação, cujos estudos reclamam noções de educação comparada” (LOURENÇO FILHO, 2004, p.9).

⁶² Esta obra é composta de quatro partes, sendo: I Parte – Princípios de Organização e Administração Escolar, II Parte – A Organização e Administração Escolar no Brasil. “Os Estudos de Organização e Administração escolar comportam muitos ramos especializados. Todos hão de partir, porém, de certas

Em 1934, foi eleito Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1935, nomeado professor de Psicologia Educacional da UDF, organizou e dirigiu a Escola de Educação. Em 1936, como professor visitante, realiza cursos na Universidade de Buenos Aires e La Plata, na Argentina. Delegado do Brasil ao V Congresso Internacional de Ensino Técnico, em Roma, Itália, apresentou a comunicação: *A orientação profissional e sua continuidade*. Iniciou a elaboração da Bibliografia Brasileira de Educação, para o *Handbook of Latin American Studies*, publicado anualmente pela *Harvard University Press, Canbridge, Mass* (atividade que exerceu até o ano de 1952). Em 1937, Lourenço Filho foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, por indicação dos representantes do Ensino Normal de todo país, nele permaneceu até sua extinção em 1961.

É nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, por indicação dos representantes do Ensino Normal de todo país, nele permanecendo até sua extinção, em 1961. Deixou a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, mas continuou lecionando Psicologia Educacional até 1938. Lourenço Filho, de fevereiro a setembro de 1937, exerceu a direção geral do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde (Lei nº 378, de 13/01/1937). Em Buenos Aires, foi publicada a tradução do livro *Testes de ABC*.

Em julho de 1938 foi convidado pelo Ministro Gustavo Capanema para organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Permaneceu por sete anos na direção do Instituto, até janeiro de 1946. Auxiliou na seleção dos candidatos ao cargo de Técnico de Educação, que fizeram parte do quadro de funcionários do INEP. Após deixar a direção do INEP, assumiu a Cátedra de Psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Com a extinção da Universidade do Distrito Federal em 1939, foi transferido para Cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI). Em 1941, presidiu a Comissão Nacional do Ensino Primário, organizou e secretariou a I

noções básicas que lhes infundam unidade e coerência. Este livro pretende satisfazer a essa exigência, apresentando conceitos, princípios e instrumentos de análise, no plano das Faculdades de Filosofia e Institutos de Educação.” (LOURENÇO FILHO, 1961, p.9)

Conferência Nacional de Educação. Em 1947, a convite do Ministro da Educação Clemente Mariani, ocupou, pela segunda vez, o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação.

Lourenço Filho organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do Governo Federal. Em 1948 presidiu à Comissão Especial designada para elaborar o anteprojeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1949, organizou e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, promovido pela OEA e pela UNESCO, no Rio de Janeiro, oportunidade em que recebeu o título de *Maestro de las Americas*. Ao deixar a direção do Departamento Nacional de Educação em 1951, foi nomeado Presidente da Comissão Executiva do Centro de Formação Pessoal para Educação Fundamental na América Latina e representou o Brasil no Conselho Cultural Interamericano, ambos com sede no México.

Em 1952, foi eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Em 1953, declinou do convite formulado pela OEA para chefia de seu Departamento Cultural. Aposentou-se em 1957 no cargo de professor de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia, tendo, durante a sua vida acadêmica, integrado bancas de concurso e de defesas de teses. Após participar da elaboração da lei de regulamentação da profissão de psicólogo, foi, em 1962, designado Presidente da Comissão encarregada de opinar sobre os pedidos de registro profissional. No ano seguinte, compôs a equipe que preparou os relatórios do Grupo de Estudo e Reforma Do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A convite do Prof. Franco Lo Presti Seminerio, Diretor do Isop, em 1970, presidiu a comissão incumbida de planejar o curso de mestrado em Psicologia desse instituto, mais tarde incorporado ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O seu último trabalho foi o prefácio intitulado *Métodos de Ensino da Leitura*, de Berta P. de Braslavsky, editado em fevereiro de 1971. Lourenço Filho, em 03 de agosto de 1970, aos 73 anos faleceu no Rio de Janeiro, deixando sua esposa Aída, e seu filho Ruy. Foi enterrado no cemitério de São João Batista, no Rio de Janeiro.

ANEXO A

SÉRIE DE LEITURA GRADUADA "PEDRINHO"

Fase inicial da aprendizagem:

Cartilha:
UPA, CAVALINHO!
(7anos)

- a) Percepção de pequenas frases, como um todo;
- b) Reconhecimento de elementos comuns, nessas frases;
- c) Recombinação de tais elementos em novas unidades;
- d) Reconhecimento de sílabas e letras, e de seu valor
- e) Recombinação desses elementos;
- f) Leitura ainda lenta, ou hesitante, mas com exata compreensão de texto.

Passagem da leitura hesitante para a leitura corrente:

1º livro:
PEDRINHO
(7-8 anos)

- a) Percepção de duas ou mais palavras a um só golpe de vista;
- b) Compreensão e uso dos sinais de pontuação;
- c) Capacidade de compor e decompor quaisquer palavras;
- d) relacionamento das sentenças num texto seguido;
- e) Compreensão total de períodos e pequenas narrativas;
- f) Domínio do mecanismo e do sentido geral da leitura.

Passagem da leitura corrente para a leitura autônoma:

2º livro:
PEDRINHO E SEUS
AMIGOS
(8-9 anos)

- a) Desenvolvimento da percepção conjunta de cada período;
- b) Domínio geral das funções da pontuação;
- c) Compreensão integral de narrativas simples;
- d) Facilidade em ler para outrem e para si;
- e) resposta pronta a perguntas relativas ao texto;
- f) Reação inicial às idéias expostas no texto.

Afirmação de hábitos da leitura autônoma

3º livro:
AVENTURAS DE
PEDRINHO
(9-10 anos)

- a) Leitura com intenção definida; compreensão de narrativas maiores;
- b) Capacidade para isolar idéias, umas das outras;
- c) Apreensão do sentido das palavras, segundo o texto;
- d) Solução a perguntas com respostas implícitas no texto;
- e) Percepção das partes capitais de cada oração;
- f) Modificação, pela leitura, de modos de sentir e pensar

Desenvolvimento da leitura autônoma com valor funcional:

4º livro:
LEITURAS DE
PEDRINHO E
MARIA CLARA
(10-11 anos)

- a) Compreensão do plano geral do texto e de suas partes;
- b) Idem, do sentido de cada expressão no contexto;
- c) Noção das palavras "de valor" na leitura em voz alta;
- d) Rapidez na leitura silenciosa;
- e) Compreensão das partes capitais e acessórias da oração;
- f) Modificação, pela leitura, de modos de sentir, pensar e agir.

Domínio da leitura funcional

5º livro:
PEDRINHO E O
MUNDO

- a) Boa capacidade de instruir-se, por si, através da leitura;
- b) Apreciação dos pontos de vista do autor, e de suas intenções, no que esteja escrito;
- c) capacidade crescente para selecionar material de leitura adequado às necessidades de desenvolvimento do próprio leitor.

ANEXO B

TESES E DISSERTAÇÕES

Adão Luís Veiga. As perspectivas epistemológico-educacionais de Émile Durkheim (1858-1917) e Lourenço Filho (1897-1970): aproximações. 01/05/1999. 103 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – EDUCAÇÃO. Orientador: Elomar Antônio Callegaro Tambara.

Resumo: Procuraremos com esta Dissertação de Mestrado descrever de que forma ocorre a apreensão do discurso positivista francês sob orientação de Émile Durkheim na construção da pedagogia de Lourenço Filho e suas conseqüências na educação brasileira, analisando o limite da aproximação entre os sistemas de princípios sócio-educacionais representativos dos autores em questão, assentado, julgamos, nos conceitos de educação e solidariedade, com os quais buscamos identificar aspectos de aproximação entre os pensadores aqui considerados. Nessa apreciação buscaremos demonstrar que as perspectivas sócio-educacionais de Émile Durkheim e Lourenço Filho confluem num projeto comum que pretende a liberação progressiva e adaptativa do indivíduo praticada na liberdade do dever bem entendido em uma sociedade consensual (Durkheim) ou funcional (Lourenço Filho).

Ana Nicolaça Monteiro. O Cinema Educativo como Inovação Pedagógica na Escola Primária Paulista (1933-1944). 01/04/2006. 168 p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. Orientador: Diana Gonçalves Schmidt

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as iniciativas do Estado de São Paulo na difusão do Cinema Educativo nas escolas públicas primárias no período de 1933 a 1944. Considerou as finalidades apresentadas para a adoção desta tecnologia de ensino, a infra-estrutura para a sua utilização e a divulgação de filmes; buscou constatar a circulação de saberes e indicações pedagógicas para o uso desse recurso de ensino tentando, assim, perceber as práticas escolares. Em meio às transformações ocorridas no período marcado pela modernização do ensino este estudo pretende, ainda, entender a forma pela qual o Cinema Educativo contribuiu para a configuração da cultura escolar paulista. Nesse sentido, procuro atentar para os estudos sobre a história da escola primária dando ênfase à relação entre a cultura escolar, a inovação educacional e a circulação de modelos pedagógicos. O surgimento do Cinema Educativo no Brasil ocorreu nas décadas de 1920 e 1930 durante o movimento em prol da utilização do “bom cinema”, consolidando-se em 1937, com a criação, em âmbito federal, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (I.N.C.E.) que tinha por incumbência coordenar e divulgar as aquisições “de caráter técnico”, além de fornecer sugestões e viabilizar o funcionamento do Cinema Educativo de forma “eficiente e produtiva”. Quatro anos depois, em São Paulo, era realizada a Exposição Preparatória do Cinema Educativo no Instituto Pedagógico, por iniciativa da Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, na administração de Lourenço Filho. Ao assumir a Direção do Ensino em São Paulo, em 1933, Fernando de Azevedo retomou as preocupações presentes no Código de Ensino e determinou a utilização do Cinema

Educativo nas escolas paulistas. Em 1934, era publicada a Circular nº 24: instruções sobre o Serviço de Rádio e Cinema Educativo, veiculando normas para criação e funcionamento de um serviço especializado. Como contraponto às normas disseminadas pela Diretoria de Ensino, os relatórios elaborados por professores e delegados regionais de ensino do Estado de São Paulo (1933-1944) apontavam problemas enfrentados pelas escolas para incorporação da nova tecnologia, trazendo pistas sobre o uso desta inovação no cotidiano das escolas primárias. Foram muitos os obstáculos encontrados, durante a implementação e manutenção do Cinema Educativo nos Grupos Escolares do interior do Estado de São Paulo. Nos 67 relatórios lidos, ressaltam-se dificuldades na aquisição de filmes e recursos para a compra de equipamentos; problemas com a organização de programas “atraentes”; falta de salas e equipamentos apropriados, dentre outros fatores. Os custos dos aparelhos eram sanados geralmente pelo recurso às Caixas Escolares ou a doações de particulares. No entanto a necessidade de autorização da Diretoria para efetivação da compra por vezes retardava o processo. A introdução das novas tecnologias demandava também uma revisão dos métodos pedagógicos e uma reestruturação dos espaços e tempos escolares

Cecília Hanna Mate. Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando, uma escola nova. 01/11/1991. 120 p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. Orientadora: Antonacci Maria Antonieta.

Resumo: A pesquisa se centrou nos anos 20 em São Paulo a partir de 3 momentos: a chamada reforma Sampaio Dória de 1920, inquérito da instrução pública de 1926 realizado por Fernando Azevedo e a chamada reforma de 1931 efetuada por Lourenço Filho. A partir destas expressões discutimos como os projetos educacionais em São Paulo denominados de "renovadores" por seus autores, articularam-se a um projeto social mais amplo de reforma dos costumes. A partir de intervenções no plano social - fundamentadas na razão e na ciência - tentavam redefinir e padronizar formas de pensar, sentir, viver e trabalhar, dos diferentes grupos sociais prestem também, carregam intervenções, parcialidade, imposições, controle social. Portanto, as questões educacionais, que tanto preocupavam as elites patronais, intelectuais e institucionais, não tiveram, apenas, o objetivo de organizar um sistema de educação, mas de determinar e criar legitimidade em torno de uma forma de conceber a educação definindo claramente seus objetivos e seus meios.

Estela Natalina Mantovani Bertoletti. Cartilha do povo e Upa, Cavalinho. O Projeto de Alfabetização de Lourenço Filho. 01/10/1997. 129 p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO. Orientadora: Maria do Rosário Mortatti Magnani.

Resumo: Visando a contribuir para as pesquisas de fundo histórico sobre aspectos ainda pouco explorados da educação brasileira, especificamente os relativos a pesquisas sobre cartilhas de alfabetização, abordando um passado recente da história da alfabetização no Brasil, enfocam-se, nesta pesquisa, duas cartilhas produzidas pelo educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho (1897 - 1970): Cartilha do Povo - para ensinar a ler

rapidamente (1928) e Upa, cavalinho! (1957), ambas publicadas pela Editora Melhoramentos de São Paulo. Através da análise da configuração textual de ambas as cartilhas se objetiva compreender e explicar o projeto de alfabetização do autor nelas concretizado. Esse projeto, ratificado e reafirmado por Lourenço Filho ao longo do tempo, passa por poucas modificações e atualizações, adquirindo um caráter de permanência e sucesso que lhe garante durabilidade e presença mesmo nos dias atuais.

Djeissom Silva Ribeiro. Para uma teoria da administração escolar no Brasil: existe um modelo teórico? 01/11/2001. 196 p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO. Orientadora: Lourdes Marcelino Machado

Resumo: A presente pesquisa teve como objeto de estudo a evolução do conhecimento em administração escolar no Brasil. O resgate da teoria de administração escolar foi feito mediante análise de obras de seis autores selecionados a priori, tomando-se como referências as teorias dos modelos e dos enfoques, com base em livros de Licínio Lima e Benno Sander, respectivamente. O recorte histórico abrange o período correspondente às décadas de 50 até meados da de 80. Foram analisados livros de José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, M.B. Lourenço Filho, Myrtes Alonso, Maria de Fátima Costa Félix e Vitor Paro. Para cada um desses livros foi proposta uma entrevista com os autores ou continuadores das obras, a fim de se coletar dados sobre a propriedade da classificação/categorização feita na pesquisa. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo com base em duas técnicas distintas, em função dos dois tipos de materiais utilizados: análise do discurso e análise da enunciação.

Andréa Maria Lopes Dantas. A urdidura da revista brasileira de estudos pedagógicos nos bastidores do instituto nacional de estudos pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946). 01/10/2001. 220 p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. Orientadora: MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO

Resumo: Esta tese dedica-se ao estudo dos materiais editados pelo Instituto nacional de Estudos Pedagógicos entre os anos de 1938 a 1945, no período em que esse órgão foi dirigido por Lourenço Filho. Foram selecionados, como material de análise, duas séries periódicas editadas - Subsídios para a história da educação brasileira e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - a série Beloteim. A Pesquisa resultou na identificação de duas formas de assessoria técnica que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos oferecia aos estados. A edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos dá maior visibilidade à forma como o INEP tratava as questões relativas à educação nacional.

Dagoberto Buim Arena. A Leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver.. 01/09/1996. 186 p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCACAO. Orientadora. Maria Alice de Oliveira Faria.

Resumo: Este trabalho procura compreender os procedimentos e conceitos sobre a leitura utilizados nas salas de aula de escolas públicas para confrontá-los com as tendências atuais. A pesquisa discute os conceitos de Decroly, Claparède, Freinet e Lourenço Filho, educadores que contribuíram para a elaboração do ideário escolanivista da área. Enquanto Decroly e Freinet valorizam a função do olho diante o aprendizado da leitura, Lourenço Filho enfatiza o desempenho da audição. As pesquisas de educadores atuais como Jolibert, Foucambert e Charmeux recuperam, em muitos aspectos, os conceitos de Freinet e Decroly. Condenam, por essa razão, conceitos e práticas existentes nas escolas do mundo ocidental. Em escolas brasileiras é possível verificar práticas e uso de manuais legados pelo pensamento de Lourenço Filho. Este trabalho analisa algumas experiências com alguns tipos de textos em escolas de crianças no primeiro ano de escolaridade, em Garça (SP). Propõe, ainda, o esquecimento dos conceitos e práticas presentes na maioria das salas de aula, baseados no pensamento de Lourenço Filho. Em seu lugar, propõe o ensino e a aprendizagem da leitura como busca de respostas que o leitor formula diante do escrito.

Djeissom Silva Ribeiro. Teoria da administração escolar em Jose Quirino Ribeiro e M. B. Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos. 01/03/2006. 229 p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO. Orientadora: Lourdes Marcelino Machado

Resumo: O trabalho toma como fontes documentais os livros “Ensaio de uma teoria da Administração Escolar”, de José Querino Ribeiro, e “Organização e Administração Escolar”, de Manoel Bergström Lourenço Filho. Através dessas fontes, analisa-se a teoria de Administração Escolar produzida no Brasil, entre 1952 e 1963, objeto de estudo da pesquisa. A partir das datas de publicação dos livros referidos, o recorte histórico é delimitado entre 1930 e 1960. As três referências bibliográficas da área de Administração Escolar, comuns em ambos os livros, possibilitaram a investigação das raízes de modelos teóricos (racional/burocrático, de sistema social, político e anárquico) apresentados na obra “A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar”, de Licínio C. Lima, utilizada como referência teórica. Os três trabalhos identificados, escritos em língua inglesa, foram: “Public School Administration”, de Ellwood Cubberley; “School Administration. Its Development, Principles and Function in the United States”, de Arthur B. Moehlman; e “The Nature of the Administrative Process. With Special Reference to Public School Administration”, de Jesse B. Sears. Para a investigação dos processos e das condições de produção dessa teoria adotam-se como procedimentos metodológicos três conjuntos de técnicas: a Análise de Conteúdo, baseada nas vertentes francesa e norte-americana, a Análise do Discurso e a Análise Documental. A partir desse referencial teórico e metodológico, a pesquisa ensaiou uma abordagem sociológica na análise dos dados, apontando para a necessidade de um

aprofundamento na área da Sociologia da Ciência. A tese defendida é a de que havia, nos anos de 1930, uma concepção de ciência que possibilitou a constituição inicial do campo de estudos da Administração Escolar. Nos anos de 1950, condições e processos de produção científicos diferenciados permitiram identificar as raízes dos modelos teóricos, constituindo-se como instrumentos analíticos.

Estela Natalina Mantovani Bertoletti. A produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil (1940-1960): fundação de uma tradição. 01/02/2006. 275 p. Doutorado. Orientadora: Maria do Rosário Longo Mortatti.

Resumo: Apresentam-se, nesta Tese, os resultados de pesquisa de fundo histórico sobre a produção de Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) sobre e de literatura infantil e juvenil, publicada entre 1942 e 1968, que tem por objetivos: contribuir para a produção de uma história, teoria e crítica específicas da literatura infantil e juvenil brasileiras; compreender a produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil, mediante análise da configuração textual do corpus eleito; e compreender a relação entre essa produção e o lugar ocupado por seu autor no âmbito da história da literatura infantil e juvenil brasileira. Para a consecução dos objetivos, a abordagem histórica do tema está centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida mediante procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação da produção de Lourenço Filho sobre e de literatura infantil e juvenil e da bibliografia especializada sobre Lourenço Filho, sua obra e sua atuação profissional, assim como sobre literatura infantil e juvenil. Conclui-se que, em sua produção sobre e de literatura infantil e juvenil, Lourenço Filho funda uma tradição, característica de determinada época, que serve de referência a seus pósteros, influenciando sobremaneira a produção sobre e de literatura infantil e juvenil até os dias atuais.

Karina Pereira Pinto. Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937). 01/02/2006. 379 p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. Orientadora: Marta Maria Chagas de Carvalho.

Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo a Prática de Ensino na formação de professores primários, compreendendo ser esse o eixo ao redor do qual se organiza o principal dispositivo de renovação da formação de professores do Distrito Federal no período de 1932 a 1937: o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Como objetivo estabelece a análise de dispositivos privilegiados de organização da Prática de Ensino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no âmbito da constituição de uma nova cultura pedagógica: o slogan "reforma do ensino primário pela reforma da formação de professores"; o Instituto de Educação do Rio de Janeiro; a Escola Primária do Instituto de Educação, analisada como um dispositivo da reforma do ensino por sua dupla configuração como escola primária municipal e como escola de experimentação, demonstração e prática da Escola de Professores; os Programas de ensino primário do Distrito Federal publicados em 1934 e 1937; e, por fim, os dispositivos de organização das práticas das professorandas durante os períodos de Prática de Ensino. O corpus

documental delineou-se no bojo das tensões estabelecidas entre os atores centrais para a condução da narrativa: Anísio Teixeira, pelo fato de o Instituto de Educação do Rio de Janeiro ter sido idealizado e criado no âmbito da reforma por ele empreendida no Distrito Federal; e Lourenço Filho, por ser o principal ator nesse processo de implementação de reforma da formação do professorado primário. A documentação central deste trabalho constitui-se, principalmente, a partir de quatro conjuntos de fontes textuais: os documentos dos Arquivos Lourenço Filho e Anísio Teixeira do CPDOC/FGV; os documentos do Arquivo do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro; e a revista Arquivos do Instituto de Educação.

Regina Helena de Freitas Campos. *Conflicting Interpretations of intellectual abilities among Brazilian psychologists and their impact on Primary Schoolin (1930 - 1960)*. 01/07/1989. 233 p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – PSICOLOGIA. Orientador: não informado.

Resumo: a tese investiga o desenvolvimento de abordagens divergentes sobre a origem da inteligência, entre psicólogos educacionais brasileiros, e o pacto dessas abordagens sobre a evolução do sistema de ensino publica o nos país. O surgimento de diferentes teorias da inteligência e da relação entre capacidade intelectual e sucesso escolar foi examinado através do estudo comparado do pensamento de dois líderes da psicologia educacional no Brasil durante os anos 30 e 40: Lourenço Filho e Helena Antipoff. O impacto dessas teorias sobre a educação primaria foi investigado através de estudo de caso da aplicação da psicologia a educação nu cativa. A visão apriorística de Lourenço Filho correspondia a proposta de um modelo seletivo de educação, no qual as escolas são consideradas como agências seletivas cujo papel na sociedade e de distribuir os estudantes entre as diferentes ocupações de acordo com seu potencial intelectual herdado. A visão construtivista de Helena Antipoff correspondia a um modelo educacional democrático.

Virginia Sales Gebrim. *Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança*. 01/12/2006. 126 p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). Orientadora: Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar e investigar um projeto editorial pioneiro, voltado para a formação do professorado brasileiro, a Coleção "Bibliotheca de Educação, dirigida e organizada por Lourenço Filho. Com isso, espera-se conhecer mais profundamente uma das contribuições da psicologia para a educação, que visam à formação de uma "pedagógica" sobre a criança, especialmente nas décadas de 1920 e 1930. Buscou-se trazer à tona, por intermédio da análise de duas obras selecionadas: A lei biogenética e a escola ativa, de Adolphe Ferrière, e Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, de Lourenço Filho, as teorias e as formulações pedagógicas, oriundas de um conhecimento psicológico que, possivelmente, contribuíram, naquele momento, para sustentar, informar e engendrar uma concepção de criança. Essas obras indicam que as formulações propostas nesses

discursos trazem uma perspectiva de aprendizagem que, via de regra, subordina a criança a uma perspectiva psicométrica, destacando a escola como instituição socializadora. Frente a isto, há evidências de que o conhecimento experimental, proposto nessas obras, posiciona-se favorável aos mecanismos de adaptação social, legitimados por procedimentos psicotécnicos que, em nome da ciência, foram divulgados e veiculados aos educadores brasileiros.