

Arquivos do Instituto de Educação

Suporte de memória da educação nova no Distrito Federal (anos de 1930)

*Sonia de Castro Lopes**

A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi o primeiro curso superior destinado a formar docentes para a rede escolar “primária” do então Distrito Federal. Em nosso entender, essa instituição procurou materializar a idéia de que *todos os professores, de todos os graus de ensino, deveriam ter sua formação elevada ao nível superior*, conforme sugestão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado na mesma data da criação do Instituto (19 de março de 1932). Este artigo busca compreender aspectos da cultura escolar da nova instituição, por meio do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*. Atribuímos a esse veículo a função de suporte de memória – produto da estratégia desenvolvida por seus autores com o objetivo de marcar uma nova cultura pedagógica, legitimando, assim, o movimento renovador do qual o Instituto de Educação seria o *locus* referencial.

EDUCAÇÃO NOVA; INSTITUTO DE EDUCAÇÃO; ESCOLA DE PROFESSORES; CULTURA ESCOLAR; MEMÓRIA.

The Education Institute Teacher’s School of Rio de Janeiro was the first superior course to graduate docents for primary school in Federal District. As we believe, this institution intended to materialize the idea that *every teacher, from every levels of teaching, should have their formation elevated to the superior level*, as suggested in the New Education Pioneer’s Manifest, published on the same date of the Institute’s foundation (March 19th, 1932). This article intends to understand school culture’s aspects of the new institution through the journal *Arquivos do Instituto de Educação*. We impute to this vehicle the function of memory’s support – product of the strategy developed by their authors with the purpose of registering a new pedagogic culture, offering legitimacy to the renovating movement whose reference’s *locus* would be the Education Institute.

NEW EDUCATION; EDUCATION INSTITUTE; TEACHER’S SCHOOL; SCHOOL CULTURE; MEMORY.

* Doutora em Ciências Humanas – (Educação) da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio).

Há pouco mais de duas décadas, as pesquisas no campo de história da educação têm sido revitalizadas em função da ascensão da história cultural no panorama historiográfico mundial. Por essa ótica, sujeitos, saberes e práticas escolares têm adquirido centralidade como objetos de pesquisa, estabelecendo assim as necessárias conexões entre história e história da educação. Paralelamente a esse alargamento de objetos assistiu-se também a uma diversificação no repertório do *corpus* documental, permanentemente problematizado e reinterpretado à luz de novos referenciais teóricos.

Tomando como referência a década de 1930 como um momento de profundas mudanças no cenário político e educacional do país, este artigo procura reconstruir algumas práticas escolares desenvolvidas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, à luz das inovações pedagógicas preconizadas pelos educadores ligados ao Movimento da Escola Nova. Criado em 1932, durante a gestão de Anísio Teixeira à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, o Instituto de Educação tornou-se uma unidade educacional completa, da qual faziam parte uma *escola secundária* nos moldes da reforma implementada pelo ministro Francisco Campos (decreto n. 19.890/1931) e uma escola de professores, em nível superior, além dos campos de aplicação para as práticas docentes: a escola primária e a pré-escola.

A nova instituição passaria a ser o centro responsável pela formação e aperfeiçoamento dos profissionais que deveriam reger as classes de alunos da rede educacional da cidade e sua escola de professores destacou-se por ser o primeiro curso superior destinado a formar professores primários no Brasil, ainda que por breve tempo, conforme demonstrado na tese de doutorado (Lopes, 2003). Esse curso, na verdade, parece ter sido o ponto de partida para a realização de um projeto mais ambicioso: a Universidade do Distrito Federal (UDF), cuja criação em 1935 foi interpretada por Mendonça (2002) como o “ponto culminante de um processo que se iniciara com a transformação ampliativa da Escola Normal em Instituto de Educação” (p. 30).

Tal acepção permite argumentar que o Instituto não representa uma simples extensão ou aperfeiçoamento da escola normal, cujas raízes se encontravam no Império, mas foi criado com o objetivo de fornecer a

estrutura de que necessitava a UDF, materializando a idéia veiculada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, segundo a qual a formação do magistério em todos os níveis deveria ocorrer em cursos superiores ligados à universidade. Por isso, talvez não seja mera coincidência o decreto de criação do Instituto ter sido assinado na mesma data em que todos os jornais do país publicavam o referido Manifesto 19 de março de 1932.

Selecionamos como principal fonte documental para embasar nossa argumentação o periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, por entender como Catani e Bastos (2002) a imprensa educacional como “um testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional” (p. 5). A revista, publicada anualmente por iniciativa do diretor geral da instituição, professor Lourenço Filho, destinava-se a divulgar os relatórios das atividades administrativas e relatos de práticas pedagógicas e culturais, contando com a colaboração de professores dos vários cursos mantidos pelo instituto e alguns alunos da Escola de Professores que se dispunham a narrar experiências e pesquisas ali realizadas.

A hipótese central desta pesquisa baseia-se na idéia de que o referido impresso além da função de objeto cultural (Chartier, 1990), ou seja, um veículo de práticas escolares e dispositivos normatizadores de saberes destinados a um determinado público, propõe-se também a funcionar como suporte de memória (Nora, 1993), devido à estratégia desenvolvida pelo seu produtor a fim de marcar uma nova cultura pedagógica entre professores e alunos, com o objetivo de legitimar o movimento renovador do qual o Instituto de Educação seria o *locus* referencial.

Vale observar que a revista, sobretudo a publicação de 1934, tem sido, de forma recorrente, utilizada como referência documental por diversos trabalhos que elegeram como objeto o Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 1930. Em especial, nos referimos às pesquisas de Liétte Accácio (1993), que busca realizar uma análise histórica da formação do professor primário no Rio de Janeiro, recuperando a organização e transformação por que passou o Instituto de Educação desde o projeto inicial de sua criação com Fernando de Azevedo até a integração à UDF, e de Diana Vidal (2001), que focaliza fundamentalmente essa escola-la-

boratório, na qual realiza uma investigação profunda sobre as práticas de formação docente, sobretudo as de leitura, inventariando as obras disponíveis na Biblioteca Central de Educação, bem como a frequência com que seus usuários a consultavam. Destaca-se ainda o esforço pioneiro de Léa Viveiros de Castro (1986), que lançou luz sobre as práticas docentes/discentes desenvolvidas na escola de professores.

Nos limites deste texto, opta-se por dividir a exposição em três momentos: em primeiro lugar, procede-se à análise do periódico, destacando seu papel de lugar de memória material do movimento de renovação educacional implementado na capital do país; em seguida serão tecidas considerações acerca de práticas escolares desenvolvidas em algumas escolas do Instituto de Educação, com destaque para a Escola de Professores e a escola primária, e, finalmente, o relato de fragmentos de algumas dessas práticas por meio das lembranças de antigas alunas-mestras, que possibilitaram trazer à tona questões nem sempre contempladas nas páginas dos Arquivos.

Os Arquivos como lugares materiais de memória

A especificidade do título escolhido para o periódico – Arquivos do Instituto de Educação – demonstra com clareza os objetivos perseguidos por seu criador, pois embora pertencendo ao domínio da materialidade (um arquivo) aparentemente simples registro de dados, esse tipo de suporte penetra também no terreno do simbólico e do funcional, uma vez que se propõe a marcar o “seu tempo” como revolucionário, adotando um tipo de linguagem e práticas específicas de um determinado grupo, autor de um projeto para a nação pela educação renovada. Segundo Nora (1993, p. 22), “a razão fundamental de ser um lugar de memória é parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial”.

Para o historiador francês, os lugares de memória surgem a partir do esquecimento das tradições, dando ensejo à criação de uma memória voluntária que começa a ser construída em função da inevitável perda da própria memória. Percebendo a importância de seu cargo e a instabi-

lidade do momento em que vivia, Lourenço Filho provavelmente cultivou essa memória como um dever, com um sentido de pertencimento, segredo da própria identidade individual e coletiva. Incomodava-o o fato de alguém referir-se ao Instituto pelo nome da instituição que o precedera. Escola normal era uma expressão que condenava. “Pois não se estava realizando uma verdadeira revolução? Métodos e nomes antigos indicam uma resistência ao progresso” (Brito, 1959, p. 72).

Durante sua gestão frente ao Instituto, foi publicado o primeiro volume dos Arquivos, composto por três números: 1934 (vol. 1, n. 1), 1936 (vol. 1, n. 2) e 1937 (vol. 1, n. 3). O cuidado com essas edições revela a estratégia do produtor no sentido de legitimar o projeto de reconstrução do país pela educação, dar-lhe maior visibilidade, tomando por base a experiência desenvolvida no Instituto de Educação do Distrito Federal, escola laboratório e referencial para todo o país.

O conjunto dos três primeiros volumes apresenta-se em formato brochura, com dimensões padronizadas (0,17 x 0,22 cm), capa marrom, com título centralizado em letras pretas, caixa alta, trazendo abaixo, em letras menores, a referência ao órgão responsável pela publicação: Instituto de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro – Brasil. O número referente ao ano de 1935 é inexistente, sendo eliminada da publicação de 1936 qualquer referência ao conflito político que resultou na demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em consequência das supostas “afinidades” do educador com o levante comunista deflagrado em novembro de 1935. Aliás, a sugestão de continuidade da obra educacional torna-se a característica marcante do primeiro volume desse periódico, a começar pela numeração contínua de páginas entre os três números e pela temática abordada.

Na ausência de um editorial, os Arquivos trazem impressos no verso da folha de sumário, a seguinte inscrição:

Estes Arquivos têm por fim registrar e divulgar trabalhos e investigações sobre ensino e organização escolar, realizados no Instituto de Educação, do Rio de Janeiro, Brasil. Toda correspondência deve ser remetida ao Prof. Lourenço Filho, Diretor do Instituto de Educação, Rua Mariz e Barros, 227, Rio de Janeiro, Brasil.

Evidenciava-se assim o caráter modelar da escola-laboratório e a função de suporte de memória conferida aos Arquivos. Produzido na gráfica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o periódico possuía divulgação e circulação garantidas em todo o país, pois era enviado gratuitamente a toda rede escolar do Distrito Federal, bem como às secretarias estaduais de educação. Na verdade, a circulação do periódico ultrapassava mesmo os limites nacionais, sendo divulgado também no exterior, como é o caso, por exemplo, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, em cuja biblioteca se encontram alguns exemplares, em bom estado de conservação (Almeida, 1998, p. 224).

Os Arquivos de 1934, que particularmente nos interessam como fonte documental para elucidar a estrutura e o funcionamento da Escola de Professores nos dois primeiros anos de existência, contêm duas formas de suporte: registros escritos e fotográficos. Ambos revelam a intenção não só de dar publicidade à obra de educação renovada que era implementada no Instituto de Educação, mas sobretudo registrá-la, perpetuando-a para a posteridade.

A preocupação com a unidade da obra que se estava erigindo pode ser sentida pela amostra significativa de textos produzidos por representantes dos vários segmentos que compunham o Instituto. Em relação aos cursos com maior representatividade nesses Arquivos, há uma visível supremacia de artigos produzidos por docentes e alunos da escola de professores (seis artigos) enquanto a escola secundária se encontra representada em três artigos, a escola primária em dois e o jardim-de-infância em um artigo. Essa amostra é reveladora da missão incorporada pelo instituto – formar mestres através de sua Escola de Professores em nível superior. A inclusão de experiências desenvolvidas nos demais segmentos revela a dimensão integradora que se queria imprimir à instituição, uma vez que o papel da escola secundária era absolutamente relevante, no sentido de selecionar e desenvolver as aptidões dos futuros mestres. Da mesma forma, as escolas de aplicação para o professorado primário – escola primária e jardim-de-infância – consagravam-se como campos de aplicação e laboratórios para as novas experiências educacionais que se desejava irradiar para toda a rede escolar do Distrito Federal.

Acentua-se, pelo texto dos Arquivos, a idéia de um sistema educacional completo, com oportunidade de educação em todos os graus, em que o mesmo aluno poderia passar dezesseis anos seguidos (três no jardim-de-infância, cinco na escola primária, seis na escola secundária e dois ou mais na Escola de Professores). Essa circunstância permitiria não só a observação contínua da criança e do adolescente, nas fases de maior interesse para a educação escolar, a conseqüente experimentação com rigoroso controle dos resultados dos processos didáticos preconizados pela Escola Nova, bem como facilitaria o armazenamento de dados objetivos para o estudo da educação brasileira – um verdadeiro laboratório de práticas e pesquisas educacionais. Além disso, possuía caráter seletivo, uma vez que o acesso à instituição se dava por concurso de admissão à escola secundária.

Do ponto de vista metodológico, os Arquivos configuram-se como uma produção textual composta por uma série de aspectos inter-relacionados que dizem respeito às escolhas temáticas, ao tipo de linguagem utilizada, aos autores (de onde falam e em que contexto histórico), aos interesses em jogo, objetivos a serem alcançados e, sobretudo, a quem se dirigem. A esse respeito, Chartier (1990) nos previne que as diferentes maneiras de agir e pensar se articulam aos “laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas do poder” (p. 25). Portanto, a leitura não se configura como uma relação transparente e direta entre o texto e o leitor, mas é mediada por apropriações variáveis, construídas pela prática histórica e social.

Tomando como referência a reflexão de Chauí (1982), podemos qualificar o discurso presente nos Arquivos discurso competente, não só porque utilizava uma linguagem institucionalmente permitida ou autorizada para legitimar-se, mas sobretudo por sustentar uma ideologia. De acordo com a autora, “o campo da ideologia é o campo do imaginário, não no sentido de irrealidade ou fantasia, mas no sentido do conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta” (p. 19).

Assim, a grande virtude do discurso ideológico consiste em transmitir credibilidade exatamente por não dizer tudo o que pretende. Sua

força origina-se a partir de uma lógica que Chauí nomeia “lógica da lacuna”. “Se disser tudo o que pretende, se preencher todas as lacunas, ele se auto-destrói como ideologia” (p. 22). É exatamente por essa ótica que o texto dos Arquivos deve ser analisado.

Registro de práticas escolares: a Escola de Professores

A estrutura e o funcionamento da Escola de Professores talvez seja a peça central do primeiro número da revista, como sugere o subtítulo do artigo de Lourenço Filho: “A Escola de Professores do Instituto de Educação – *notícia histórica*” (Lourenço Filho, 1934).

Nesse artigo, o organizador do Instituto de Educação expõe a estrutura curricular do curso de formação de professores, caracterizado por disciplinas agrupadas em seções de ensino: biologia educacional e higiene, educação, matérias de ensino, desenho e artes, música, educação física, recreação e jogos, prática de ensino.

Pelas informações colhidas no periódico, no primeiro ano da Escola de Professores, estudavam-se, prioritariamente, os fundamentos da educação e no segundo, a aplicação. Compreendendo o último trimestre do 1º ano e parte do 2º ano, para unir a parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontravam-se os estudos de caráter intermediário, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática eram confrontados.

Como cada ano letivo se dividia em três períodos, no 1º ano cursava-se intensivamente, nos três períodos: a) biologia educacional, b) psicologia educacional; c) sociologia educacional. Paralelamente, por todos os períodos, estendia-se o curso de história da educação, além dos cursos de artes, música e educação física. Era ministrada, ainda no 1º ano, uma disciplina denominada introdução ao ensino, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas, nas quais se destacavam as funções da escola e as competências do professor.

O 2º ano, de aplicação, tinha como ponto alto a prática de ensino, desenvolvida em três fases: observação, participação e direção de clas-

se. Mais da metade da carga horária semanal era dedicada à prática e todas as demais matérias a ela se articulavam. Os estudos intermediários, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no 1º trimestre do 2º ano e, ao final, os alunos eram levados aos debates das questões propostas pelo curso de filosofia da educação.

Os chamados estudos intermediários compreendiam a seção de matérias de ensino. Tratava-se, na prática, de uma adaptação dos “conhecimentos vistos do ponto de vista do ensino”, peculiar aos *Teachers Colleges* norte-americanos e que não se confundiam com didática ou metodologia. Estudava-se individualmente e com professores especializados: *cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, ciências naturais e estudos sociais*.

A importância dispensada às matérias de ensino na grade curricular do curso da escola de professores traduzia-se como produto das reflexões de Anísio Teixeira à luz do pensamento de John Dewey, para quem o material básico de estudo não poderia ser colhido de maneira acidental e desordenada e sim da experiência atual do aluno, em que residem as fontes dos problemas a serem investigados (Dewey, 1971, p. 80). Partindo desse princípio, Anísio justificava a inclusão dessas matérias no currículo da Escola de Professores:

As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinados do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau do magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças da escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la, dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância [Teixeira, 1934, p. 7].

Era fundamental para Anísio que as matérias de ensino partissem de questões propostas pelos programas da escola primária, que por sua vez deveriam ser construídos tendo em vista o crescimento da criança e a

realidade da vida social¹. Essas sugestões do educador serviam para todas as escolas do Instituto e pautavam-se nos pressupostos de Dewey e Kilpatrick, apropriados por Anísio em um pequeno texto que seria mais tarde desenvolvido na sua *Educação progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação*².

Anísio acreditava que “a aprendizagem é intrínseca à vida, funcionando no seu lugar real, no próprio processo de viver”³, enquanto a aprendizagem escolar é geralmente extrínseca à vida, sem relação com ela. A escola seria a instituição pela qual a sociedade transmite à criança a experiência adulta, e para que os resultados educacionais sejam seguros e completos é preciso que haja, por parte do aluno, interesse para aprender a fim de que a nova atividade seja articulada à sua personalidade que, por sua vez, induzirá e orientará seus esforços para desenvolver novas atividades. A aprendizagem reside, portanto, na reconstrução da experiência que se opera por meio desse processo. “O saber acumulado da espécie humana estimula, pois, a aprendizagem e fornece os meios e os modelos pelos quais se pode vir a adquirir-la”⁴.

Em seu entender, a nova pedagogia deveria privilegiar a organização psicológica da criança, de caráter generalista, contrapondo-se à organização lógica do especialista. Por essas novas bases, o ensino deveria ser ministrado através de projetos, em vez de lições. Os projetos não acompanhariam a seqüência lógica em que a matéria normalmente é apresentada ao aluno, mas seriam organizados em harmonia com os interesses, tendências e capacidades das crianças. As matérias fluiriam naturalmente, à medida que fossem necessárias, na seqüência de cada projeto. Dessa forma, concluía:

-
1. *Orientação aos professores do Instituto de Educação para o preparo de programas*. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC/FGV. AT pi 1932.00.00.
 2. A obra pela primeira vez publicada em 1934 encontra-se na 6ª edição (2000) com o título: *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*.
 3. *Alguns aspectos da teoria de Dewey*. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC / FGV. AT pi 27/36.00.00/3
 4. *Alguns aspectos da teoria de Dewey*. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC / FGV. AT pi 27/36.00.00/3

A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência do adulto; o programa escolar deve ser organizado em atividades, *unidades de trabalho* ou *projetos*; o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor; a criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; essas atividades devem ser reais, semelhantes à vida prática, e reconhecidas pelas crianças como próprias [p. 90].

Passamos a entender a razão de inserir no currículo da Escola de Professores o que Lourenço chamou de estudos intermediários que, na verdade, se traduziam nas matérias de ensino, já desenvolvidas no *Teachers College*, e que se constituíam na grande inovação implementada na matriz curricular dos estudos superiores do magistério primário. Tais matérias, estudadas à luz da ciência articulavam o saber científico da seção de educação com a prática docente. Não se tratava apenas de transmitir conhecimentos básicos, entretanto não se resumiam a simples métodos, mas um processo global pelo qual o conteúdo e a metodologia apresentavam-se inseparáveis, rompendo as fronteiras disciplinares, desenvolvidos na forma de projetos, a partir dos interesses do aluno.

De acordo com os Arquivos, inferimos que três características fundamentais informavam a estrutura interna da Escola de Professores: a feição profissional que se procurou imprimir ao curso, a integração entre os níveis de ensino e a flexibilização – não só das matérias entre si, mas das seções de matérias em relação umas às outras e da escola em relação aos demais segmentos em que se dividia o Instituto.

A idéia de unidade – integração entre as várias partes em que se compunha o Instituto – materializava-se em dois níveis: no critério de admissão à escola de professores, só permitida aos alunos que ingresassem no 1º ano da escola secundária do próprio Instituto, e na verdadeira articulação que a Escola de Professores operava com a escola elementar – as classes primárias e o jardim-de-infância – verdadeiros laboratórios em que os professorandos observavam, pesquisavam e praticavam a fundamentação teórica obtida no curso superior. A relação teoria/prática ali se efetivava, seja pela participação das professoras primárias na prática de ensino, cujo desenrolar acompanhavam meticulo-

samente, seja por meio da seção das matérias de ensino, em que as alunas estudavam a fundo os conteúdos a serem ensinados nas classes da escola primária. Era por essas matérias que a teoria aprendida no núcleo dos fundamentos da educação se articulava à prática docente.

Os Arquivos nos revelam que na escola de professores os futuros mestres se instrumentalizavam para abraçar o ofício escolhido, seja pelo aprofundamento nas disciplinas de fundamentos, seja na prática de ensino. A impressão que se tem, pela leitura do periódico, é a de que nessa escola não se encontrava a estrutura habitual dos cursos superiores com uma divisão clássica de disciplinas, isoladas umas das outras, mas um grande agrupamento de matérias, numa perspectiva interdisciplinar, reproduzindo o que naturalmente se realiza nas escolas primárias. Percebia-se o conhecimento como um todo, mas um todo articulado, cujas partes se relacionavam, se interpenetravam de tal forma que era impossível separá-las numa visão disciplinar e estanque de especialistas. Se pensarmos que o ensino primário possui um caráter generalista, pois a criança apreende o conjunto, muito mais do que as partes; assim também os mestres primários deveriam ser generalistas quanto ao conteúdo, porém especialistas no que se refere aos processos de ensino.

Para Anísio Teixeira, a formação de professores assim concebida seria de tal forma prática que o eixo central da escola seria os estabelecimentos anexos de ensino primário e a pré-escola, verdadeiros laboratórios de observação, experimentação e aplicação do ensino. Dessa maneira, projetava-se uma escola que fosse realmente um instituto para a formação profissional do mestre e que, elevado a nível universitário, pudesse mais tarde consagrar-se como centro de pesquisas e de cultura superior na área educacional.

Relatos de experiências na Escola Primária

Exemplos de apropriação, muitas vezes de forma reducionista, dos princípios da Escola Nova por parte dos agentes envolvidos em sua implementação podem ser encontrados nos diversos artigos que compõem a revista, revelando uma certa urgência em demonstrar a utilidade

dos novos métodos, que deveriam atender às transformações por que vinha passando a sociedade. Nesse sentido, são relevantes os artigos das professoras Ondina e Ormindia Marques, ambas assistentes de prática de ensino da Escola de Professores que se propõem a relatar pesquisas implementadas na escola primária do Instituto de Educação.

A frequência insatisfatória dos alunos levou a professora Ondina Marques a realizar sua experiência, tendo em vista os dados estatísticos publicados pelo Departamento de Educação em 1932, segundo os quais a rede pública da cidade atendia apenas a 45% de crianças em idade escolar. Uma providencial nota de pé de página atualiza a informação, assegurando que a situação se modificou sensivelmente no ano de 1934, momento em que o relatório foi redigido (Marques, 1934).

Segundo a professora, em razão da dificuldade de absorção de todas as crianças em idade escolar pela rede pública, seria inadmissível o descompromisso dos alunos matriculados com a frequência às aulas. Após uma preleção sobre o valor educativo da frequência do ponto de vista moral, tendo em vista a “necessidade da formação de caracteres morais muito fortes pelas tentações da vida moderna” (p. 92), a professora afirma que, antes de tudo, “é preciso que a criança sinta a necessidade de frequentar a escola, e tenha nisso interesse vivo” (p. 93).

Para educar a criança, a escola precisa oferecer os aspectos da própria vida, fazendo-a perceber como as faltas e impontualidades repercutem negativamente no trabalho do grupo. [...] Toda a habilidade do educador está em trabalhar, discretamente, apenas sugerindo, indicando, mas nunca impondo atividades. Deixar à criança o prazer de investigar, de concluir, é dar vida à escola [p. 94].

Pelas observações realizadas diariamente nessa escola, concluiu-se que apenas 40% dos faltosos o faziam por motivos de doença, enquanto a maioria por motivos comuns: compras, visitas a parentes, consultas médicas, questões religiosas⁵. Aqui se evidenciava, segundo opinião da

5. As *questões religiosas* a que se refere o relatório da professora diziam respeito a alguns alunos judeus que, habitualmente faltavam as aulas de sábado, tendo em

autora, a falta de compreensão das famílias, que deveriam ser sensibilizadas pelas próprias crianças para que colaborassem com a escola. Os alunos construíram então um gráfico da percentagem diária e, em cada turma, um aluno ficava encarregado de registrar a percentagem do dia.

Com base nos interesses das crianças, como afirma a professora, nas turmas de 3ª e 4ª séries surgiram dúvidas sobre cálculo de percentagem, ocasião em que se introduziram exercícios dessa natureza, assim como a necessidade de saberem os motivos pelos quais os colegas faltavam, resultou numa regular correspondência que trouxe vantagens para o ensino de linguagem. A campanha, ao que parece, surtiu efeito, aumentando o índice de freqüência às aulas e, em seu entender, dois fatores foram conclusivos para explicar o seu êxito: a compreensão dos alunos sobre as vantagens de uma boa freqüência às aulas e o fato de se assinalar no gráfico geral, semanalmente, a turma menos faltosa, distinguindo-a das outras com uma bandeira nacional, colocada na sala da turma vitoriosa.

[...] Foi, portanto, a emulação que concorreu de uma forma decisiva para o bom resultado de nosso trabalho, mas emulação que não deve ser condenada, por não ser individual e em torno dela desenvolveu-se um produtivo trabalho, não sendo verificado nenhum sentimento de rivalidade entre elas. Houve sim, sadia emulação entre as classes, de que resultou maior freqüência para a escola [p. 97].

Se alguns princípios da escola renovada encontram-se presentes no discurso da professora – o compromisso social com o grupo, o interesse vivo da criança pelas atividades desenvolvidas, o entrelaçamento dos conteúdos disciplinares com a questão real vivenciada pelos alunos, a atitude discreta do mestre, sugerindo, sem impor as atividades aos alunos – contraditoriamente, parece que outros valores subjazem a essa prática. Métodos ativos coexistem com processos tradicionais de ensino, seja pela for-

vista seus hábitos religiosos. Curiosamente, Ondina parece desvalorizar esse traço cultural de seus alunos, uma vez que engloba as faltas por motivos religiosos no rol dos motivos comuns, como visita a parentes, compras etc.

mação de caracteres morais diante das tentações da vida moderna ou o recurso da emulação como estímulo ao trabalho dos alunos. Tratava-se, portanto de inovar os métodos de ensino sem alterar a realidade social, confirmando-se o sentido da escola como legitimadora da ordem vigente.

Em outra pesquisa experimental, Orminda Marques (1934), orientada pelo professor Lourenço Filho, defende o uso de uma didática racional da escrita, a partir do uso da caligrafia como forma de obter uma escrita clara, legível e mais rápida para atender às *exigências da vida moderna* (p. 58). Apropriando-se dos pressupostos teóricos de Lister, Palmer, Thorndike e Freeman, autores americanos preocupados com a importância do ensino da caligrafia nas escolas primárias dos Estados Unidos, a professora expunha argumentos que justificavam a utilização do novo método:

[...] A escrita, como meio de comunicação exige legibilidade, clareza, uniformidade na inclinação, nas ligações e nos espaçamentos, permitindo leitura fácil e rápida;

[...] A escrita exige rapidez, velocidade, para que possa atender às exigências da vida moderna, em que o fator tempo é capital;

[...] Pela disposição elegante, e certa liberdade de execução, a escrita concorre para a educação artística, e como tal, deve ser encarada na escola [pp. 59-60].

A pesquisa baseava-se nas teorias que defendiam a escrita por tração, em que o lápis ou a caneta deslizam sobre o papel, tornando a escrita mais clara e legível, em detrimento da escrita por pressão, a caligrafia vertical, tradicionalmente utilizada. Segundo Lister, defensor da técnica de caligrafia muscular baseada na inclinação, o bom desempenho dependeria dos movimentos desembaraçados do antebraço, conferindo mais rapidez e legibilidade à escrita. A experiência de treino do sistema de caligrafia muscular, ao que parece, foi introduzida na escola primária do Instituto, tal como era utilizado nas escolas de Nova Iorque.

Passaram a ser realizados exercícios caligráficos diários nas turmas da escola primária do Instituto, sendo de 15 minutos para as turmas de 1º e 2º anos e trinta minutos para as turmas mais adiantadas. Na experiência, a professora dispensou especial atenção à posição correta do corpo, do

papel, da caneta e aos exercícios preparatórios que deveriam anteceder o uso do lápis ou da caneta que envolviam movimentos do antebraço, das mãos e dos dedos. A aprendizagem previa dois momentos: no primeiro, haveria a preocupação com a qualidade da letra, a escrita clara e legível; no segundo, em intensificar os exercícios de treino, no sentido de conseguir aumentar a velocidade da escrita. Entretanto, segundo suas próprias conclusões, “na medida em que se observava o progresso dos alunos em relação à qualidade da escrita, também se observavam progressos na velocidade, que se desenvolvia naturalmente” (p. 74).

Com base nessa experiência, Diana Vidal (2000, 2001) analisa as práticas de escrita e leitura na escola-laboratório do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930, pela inspiração dos princípios da escola renovada, orientadas pelo professor Lourenço Filho. Sobre a prática da escrita baseada na caligrafia muscular nos diz a autora:

A velocidade acelerada das transformações sociais e a preocupação com a otimização das tarefas levaram os educadores renovados a considerar maneiras de “racionalizar” a técnica da escrita. Apesar de não hegemônica a proposta da “caligrafia muscular”, que associava à disciplinarização corporal do aluno um controle mais minucioso do tempo individual, permitia compreender os novos desafios da escrita [Vidal, 2000, p. 500].

De acordo com o relatório da professora-pesquisadora, na escola primária do Instituto, a experiência foi bem recebida pela quase totalidade de professoras e alunos e a caligrafia muscular trouxe melhores condições quanto à higiene da escrita, bem como à sua rapidez. Entretanto, submetido à apreciação das professoras da rede escolar do Distrito Federal, a proposta da caligrafia muscular não foi bem aceita, levando em conta que das 83 professoras consultadas, apenas 9,64% declararam que seus alunos melhoraram em clareza e objetividade, após oito meses letivos de treino. Cerca de 78,32% declararam preferir o tipo vertical porque é mais fácil de ensinar, embora a pesquisadora revele que dessas, cerca de 70% utilizavam habitualmente a letra inclinada. Vale observar que a principal razão da resistência apresentada pelas professoras da rede em relação ao treinamento da caligrafia muscular resu-

mia-se ao argumento de que “não deve haver sistematização em relação à escrita “ ou “as crianças devem escrever com a máxima liberdade” (p. 81).

Na conclusão final de sua experiência, Orminda observa que “Escola renovada não significa abandono das técnicas fundamentais da escola primária e a escrita tem nela uma importância tanto no valor estético, hábitos de ordem e asseio, educação social e disciplina mental” (p. 86).

A inculcação de hábitos, tais como a necessidade de ser pontual aos compromissos ante as demandas da organização do novo mundo do trabalho ou o treino de caligrafia para tornar a escrita mais clara e rápida, adequando-a às novas exigências da vida moderna, forneceram argumentação a alguns críticos da Escola Nova, que aproximaram o treino de caligrafia de um projeto mais técnico e racional, comprometido com a consolidação de uma ordem capitalista, beneficiando sobretudo a burguesia, classe em ascensão⁶.

É possível notar por meio do texto uma resistência expressiva em relação à racionalidade dos novos métodos empregados, bem como à disciplinarização dos hábitos impostos pelas experiências implementadas na escola-laboratório, sobretudo por parte de professoras de outras escolas da rede. Infere-se pelo relato dessas práticas, como observa Julia (2001), que a cultura escolar⁷ não pode ser compreendida sem o exame das relações que a mesma mantém com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas – realidades sociais, políticas, econômicas, religiosas – e como, muitas vezes, essa relação encontra-se carregada de conflitos e resistências.

6. Refere-se especificamente à obra de Saviani, 1999. Ver ainda Brandão, 1999, no trabalho em que discute as diversas tendências historiográficas sobre a obra dos Pioneiros da Educação.

7. Na concepção de Julia (2001), entende-se por *cultura escolar* “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 9).

Para além dos Arquivos: fragmentos de memórias e práticas escolares

Convém examinar o funcionamento interno da escola para que se perceba como as lutas, concorrências e mecanismos de apropriação e/ou resistência se estabelecem dentro dela, relativizando a ilusão de poder absoluto que se costuma conferir a esse tipo de instituição (Julia, 2001). Cruzando as informações obtidas no anuário Arquivos do Instituto de Educação com vestígios das práticas escolares e a memória de antigas alunas, talvez seja possível traçar um quadro aproximado da cultura escolar que ali se desenvolvia, desvendando um pouco do que não interessava aos Arquivos divulgar.

As lembranças de ex-alunas nos fornecem uma idéia aproximada de como se processavam as práticas escolares no interior da instituição durante a década em que por lá passaram. Vejamos o que elas nos dizem sobre os novos métodos de ensino ali implementados:

Os novos métodos eram empolgantes, eu gostava. Foi uma evolução, o pessoal se dedicava, aceitávamos com muito prazer. A Escola Nova foi uma coisa formidável, havia uma contradição muito grande com o sistema antigo, nem há comparação. A criança era respeitada na sua individualidade [...] Trabalhei com método de projetos na Escola Sarmiento e na Escola Uruguai. Na Escola Argentina tive uma turma muito boa que alfabetizei com o método fônico. Havia três métodos: a palavrção, a sentencição e o método fônico. O método da sentencição era o mais empregado. Introduzia-se uma sentença, depois destacam-se as palavras, chegando até às letras. O fônico era um pouco mais difícil, mas era aplicado a turmas de crianças mais apuradas, hoje não, se mistura tudo, botam todas as crianças juntas, um aprende rápido, depois fica sendo um elemento de conduta difícil, porque não há aquela homogeneidade. Eu acho que grupo é tudo [Alda, turma de 1934].

A nossa situação não nos permitia analisar se aquilo era bom ou ruim. Era prestar atenção e fazer as coisas direitinho [...] Mas hoje eu acho que a Escola Nova era tão boa que chega às raias da fantasia, ou melhor, da utopia[...] A gente, sempre que podia, tentava fazer [...] [Baptistina, turma de 1936].

Só se trabalhava com método de projetos, não havia outro jeito...Eu tinha uma turma de segundo ano, muito boa. Isso era resolvido com as crianças, não era imposto. Ficou resolvido fazer uma casa de bonecas, compramos madeira e fizemos. Então todo o trabalho era em redor da casa de boneca, tudo o que você precisava dar tinha que ser encaixado naquele projeto. Partia do interesse da criança. Em parte era a pedagogia da Escola Nova, mas graças a Deus, ainda tinha muito da tradicional [...] Em outras escolas em que trabalhei era difícil aplicar esses métodos. Era tudo muito bonito, mas na prática, a realidade era outra [Marília, turma de 1937].

As entrevistadas concluíram o curso na década de 1930. Alda e Baptistina pertenceram às primeiras turmas, que tiveram o sistema de estudos adaptados por força do decreto 3.810, Marília cursou seis anos de escola secundária e dois da Escola de Professores que a partir de 1935 passou a chamar-se Escola de Educação com a criação da Universidade do Distrito Federal. Porém, apenas as duas últimas, formadas respectivamente em 1936 e 1937, puderam exibir, com certo orgulho, o diploma expedido pela UDF, visto que um ano depois a universidade seria extinta.

A maneira como as antigas alunas qualificavam as inovações operadas na cultura escolar refletem, de certa forma, diferentes visões de mundo. Apesar de inseridas na mesma década e partilharem uma memória comum sobre o período, vivenciaram conjunturas políticas distintas no interior da instituição. O fato de Alda tecer elogios aos novos métodos, bem como a facilidade que dizia ter em empregá-los, qualquer que fosse a escola ou categoria socioeconômica de seus alunos, evidencia não apenas a internalização da ideologia contida no discurso do poder, mas também uma percepção do momento peculiar pelo qual não só a instituição, mas o país passava até 1935. Se a legitimidade do movimento dos Pioneiros e, sobretudo de Anísio Teixeira, nesse primeiro momento era reconhecida, o mesmo não aconteceu na fase posterior, na qual essa imagem foi maculada pelos acontecimentos políticos que resultaram em seu afastamento da administração do Distrito Federal e que, obrigatoriamente, repercutiram junto à opinião pública.

De qualquer forma, apenas esse fato não é suficiente para explicar a resistência de Marília aos métodos impostos pelo novo sistema de ensi-

no. A prática era realmente bem diversa da teoria, como ela nos diz, ou “utópica”, como assinala Baptistina. Professores intransigentes, sistema de avaliação rígido, disciplina vigiada pela temível inspetora-chefe, dona Palmira que as impedia de falar alto, deslizar pelos corredores encerados, limitando seus gestos e espaços, mesmo no recreio ou à saída das aulas. “Havia muito da escola tradicional, graças a Deus!”. Observa Marília, aos 85 anos, que se orgulha de não sorrir muito para seus alunos, exigindo-lhes disciplina e respeito, ao mesmo tempo que reconhece ter aprendido a respeitar a individualidade de cada um, identificando problemas, seja de ordem física ou emocional.

Estudávamos muita psicologia, justamente para entender a criança, seus problemas, suas limitações e seus interesses. Eu tinha uma turma indisciplinada de 3ª série [...] Pois bem: consegui disciplinar a turma com um esqueleto que nós estudávamos todos os dias nos últimos quinze minutos da aula. Aprenderam o nome de todos os ossos, para que servissem as articulações [...] O esqueleto me serviu muito. Quando deixei a turma, as crianças choraram [...].

Marília driblava a agitação de seus alunos utilizando uma atividade que lhes despertava o interesse: “Criança só aprende quando se interessa pelo assunto” repete ainda hoje, naturalizando um dos princípios da Escola Nova, ainda que a apropriação desses métodos tenha ocorrido pela via utilitária.

Ao revelar que estudava muita psicologia e que se utilizava de um esqueleto humano para prender a atenção da turma, Marília, sem o saber, referia-se à privilegiada carga horária que os fundamentos biopsicológicos da educação desfrutavam na matriz curricular da Escola de Professores: biologia (7h) e psicologia (12h) em detrimento das outras disciplinas, como história da educação (4h), sociologia (6h) e filosofia (4h)⁸. Na verdade, psicologia era oferecida nos três trimestres do 1º ano

8. A carga horária referente às disciplinas constantes da grade curricular da Escola de Professores encontra-se no documento *Estrutura do Instituto de Educação* localizado no Arquivo de Lourenço Filho. CPDOC / FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, pasta II.

dividida em psicologia da criança (4h/a no 1º trimestre) e psicologia educacional (6h/a no 2º trimestre e 2 h/a no 3º trimestre).

Revelou-nos ainda a entrevistada que “seus professores eram quase todos médicos” e que muitos levavam os alunos para assistir às aulas práticas no Hospital Gafrée Guinle. O relato sobre a utilização do esqueleto para conseguir a atenção das crianças para sua aula e o orgulho com que argumenta saber diagnosticar várias enfermidades e perturbações nas crianças pequenas que qualifica como “fatores dificultadores da aprendizagem” revelam, em larga medida, uma realidade que a matriz curricular, como instrumento material das práticas pedagógicas, de fato, confirmam.

Tomando por base os trabalhos de Apple (1982, 1989) entendemos que o currículo não se configura como um *corpus* neutro de conhecimento, inocente e desinteressado, ou seja, o conhecimento presente no currículo é selecionado e resulta de um processo que reflete interesses de determinados grupos. Esses conhecimentos, tidos como legítimos, são sempre considerados verdadeiros em detrimento de outros. Na perspectiva do autor, para quem o currículo é sempre um espaço de lutas e resistências, logo um espaço de poder, faz-se necessário indagar que interesses mobilizam a seleção desses conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas no processo de escolha de um currículo específico.

Se nos reportarmos aos núcleos institucionalizados de saber existentes no Brasil até as duas primeiras décadas do século XX, como o faz Mariza Corrêa (1998), é possível constatar a presença de diversos higienistas, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, antropólogos, criminólogos egressos do campo do saber médico, atuando no processo de “medicalização” da sociedade. A fé que esses homens, partidários do evolucionismo, tinham no progresso do país pela modernização era a mesma que tinham no progresso da raça humana pela higiene; assim, propunham “medicamentar” todas as áreas do conhecimento, sobretudo a educação, utilizando-se de leis eugênicas como instrumentos de profilaxia e correção para desvios morais e comportamentais. A frenologia, ciência emergente, defendia a predisposição biológica da “natureza criminoso”, afirmando que essa inclinação poderia ser determinada e “corrigida” pelo exame preventivo, com base em características físicas peculiares. Mesmo recebendo críticas de seus contemporâ-

neos por seu reducionismo, essa teoria informou as práticas da medicina, higiene, direito e educação durante a primeira metade do século XX.

Propostas de higienização do social, associadas à eugenia, circularam intensamente no Brasil dos anos de 1920-1930, sobretudo na capital federal, dispondo-se a disciplinarizar a cidade, vítima dos vícios e flagelos decorrentes do alto grau de miscigenação étnico-cultural a que era submetida, especialmente por encarnar a missão de “vitrine do Brasil”.

Entretanto, é preciso considerar que, a partir dos anos de 1920, ocorrem mudanças no discurso pedagógico, em direção a uma visão mais otimista da criança e de sua natureza, quanto ao seu poder de ação, e sem tantas limitações deterministas. Uma nova compreensão da vida como mundo da indústria e da técnica subsidiava algumas interpretações da pedagogia da Escola Nova, definida como progressista e renovadora. A biologia e a higiene tiveram um papel central para fundamentar essa nova pedagogia, por um lado, oferecendo meios de desenvolver a “base biológica” por meio da defesa da saúde individual, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A fundamentação biológica que justificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social, bem como a fisiologia da aprendizagem, foi, de certa forma, encampada pela área de conhecimentos psicológicos, que tomou a biologia como fonte científica.

Visto que os estudos de caráter objetivo da psicologia tiveram início no campo da medicina, ou mais precisamente, no campo da psiquiatria e medicina social, foi neste último que os esforços dos médicos se articularam aos dos educadores, fundamentando princípios de higiene mental e possibilitando a prática de diagnósticos, por meio da introdução dos testes mentais⁹.

9. No capítulo sobre psicologia, parte da obra organizada por Azevedo – *As ciências sociais no Brasil* (1955) – Lourenço Filho comenta a dificuldade encontrada pela psicologia para tornar-se um campo autônomo da medicina, fazendo menção à reação negativa diante da proposta de se estabelecer o 1º laboratório de psicologia experimental no Rio de Janeiro em 1897, uma vez que, na opinião dos opositores, “seria ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos”. Também Farias Brito, em 1912, teria sentenciado a falência dos estudos da psicologia empírica, enquanto Almáquio Diniz defendia que a psicologia nada mais era “do que a extensão da Fisiologia” (vol. 2, p. 267).

No início do século XX, em 1905, foram criados os testes de Binet que foram usados para mensurar a inteligência e para, de certa forma, justificar as diferenças sociais como diferenças individuais. Foram muito utilizados pela sociedade norte-americana e serviram como legitimadores e perpetuadores das diferenças sociais e do racismo, pois os sujeitos sociais marginalizados (prostitutas, latinos, hispânicos, negros, presidiários etc.), ao serem testados, apresentavam sempre um coeficiente intelectual abaixo do normal. Ou seja, os testes anteriormente mencionados foram construídos para a cultura dominante, sem levar em conta as demais variantes culturais, afastando da escola os alunos que possuíam o coeficiente abaixo da média, exercendo, portanto, uma função de controle e seleção.

O primeiro teste aplicado em grande escala foi o teste Alfa, do Exército dos Estados Unidos, durante a primeira guerra mundial e, por incrível que pareça, esse mesmo teste era aplicado às crianças que se aventuravam a concorrer às poucas vagas existentes para a escola secundária do Instituto de Educação durante as décadas de 1930-1940. A partir do teste Alfa muitos outros foram produzidos para serem utilizados na indústria, seleção de pessoal e em todos os níveis do sistema educativo.

Segundo Lourenço Filho (1955), a consolidação da psicologia como ciência e campo disciplinar foi viabilizada pelos movimentos da renovação escolar e pela racionalização do mundo do trabalho, quando educadores e administradores, interessados nos problemas de formação e seleção de pessoal, “mais rapidamente estabeleceram liames de entendimento e colaboração” com especialistas médicos¹⁰.

Na verdade, bem antes do movimento da renovação educacional, surgiram, no Rio de Janeiro, tentativas experimentais como a instalação de um laboratório de psicologia pedagógica no *Pedagogium*, instituição criada por Benjamin Constant em 1890, que funcionou como museu

10. Em 1914, especialistas estrangeiros são convidados a vir ao Brasil a fim de instalar laboratórios de psicologia aplicada à educação em São Paulo, à psiquiatria, no Rio de Janeiro, em 1922 e à organização do trabalho, em São Paulo, 1929. Ver Lourenço Filho, 1995, p. 268.

pedagógico – um centro de cultura superior aberto ao público – até o final dos anos de 1910. Esse laboratório, entregue à supervisão de Manoel Bonfim, médico e professor da escola normal, funcionou por quinze anos, produzindo pesquisas, algumas delas publicadas na revista *Educação e Pediatria*¹¹.

Mas foi no início dos anos de 1930 que dezenas de educadores passaram a receber cursos de especialização em psicologia nas universidades norte-americanas, ao mesmo tempo em que vários especialistas são contratados para atuar em escolas brasileiras. Consuma-se, então, a autonomização da disciplina, que adquire um peso significativo nos currículos dos primeiros cursos de aperfeiçoamento para professores primários – em Minas Gerais e São Paulo – e nos primeiros cursos de formação do magistério primário em nível superior – os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo – ligados, respectivamente, à UDF e à USP.

No Distrito Federal, ainda na época da reforma Fernando de Azevedo, reformaram-se os programas de Psicologia da Escola Normal, mas foi na gestão de Anísio Teixeira que se instituiu um Serviço de Testes e Medidas escolares, confiado ao baiano Isaías Alves, enquanto o ensino

11. Em São Paulo, quase à mesma época do Rio de Janeiro, fortalecia-se o movimento da psicologia pedagógica, por meio da inauguração de um laboratório experimental na Escola Normal da Praça da República, em setembro de 1914, em que Sampaio Dória assumira a cátedra de psicologia e pedagogia. Nessa mesma época, Lourenço Filho, que fora aluno de Dória, inicia sua carreira na Escola Normal de Piracicaba, em que, por intermédio de uma fundação norte-americana mantinha contato com a bibliografia sobre psicologia educacional procedente dos Estados Unidos e começa a realizar pesquisas utilizando-se dos testes. Em 1922, com a reforma do estado do Ceará prossegue suas investigações, montando um laboratório na Escola Normal de Fortaleza para o estudo biológico e psicológico dos alunos. Segundo o próprio educador, o fato de haver cursado os dois primeiros anos de medicina talvez tenha influenciado essa orientação que viria a se manifestar com mais intensidade quando, em 1925, assume a cátedra de psicologia na Escola Normal de São Paulo. No laboratório dessa escola utiliza testes de desenvolvimento mental, realiza inquéritos e desenvolve pesquisas sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Sua ação culmina com a criação de um Serviço de Psicologia Aplicada, do qual resultaria o Laboratório de Psicologia Educacional do *Instituto Pedagógico*, também criação sua. Ver Lourenço Filho, 1955, pp. 275-277.

de psicologia na escola de professores ficou sob a responsabilidade de Lourenço Filho. Esse educador realmente deixou sua marca no Instituto de Educação, primeiramente através de seus auxiliares diretos, Heloísa Marinho e Murilo Braga, que lá ingressaram na década de 1930 e, posteriormente, por meio de vários discípulos, dos quais Iva Waisberg talvez tenha sido a mais expressiva devido às suas atividades por mais de duas décadas como pesquisadora na instituição.

Considerada “brilhante” pelos colegas, Iva formou-se na primeira turma da escola de professores, tendo depois cursado psicologia na Universidade do Distrito Federal. Em 1943, passou a reger a cadeira de psicologia educacional no curso normal do instituto de educação, em que permaneceu até o final dos anos de 1960. Em sua atividade como pesquisadora, procurou dar continuidade ao trabalho de Lourenço Filho, assegurando à psicologia uma posição privilegiada na área das ciências da educação¹².

Esta constatação, de certa forma, relativiza a concepção de Marcus Vinicius da Cunha (1995), cujo estudo procura demonstrar a inadequação do rótulo de psicologismo ao pensamento da Escola Nova no Brasil. Trabalhando com a documentação normalizadora dos cursos de formação de professores primários no estado de São Paulo e com as matrizes curriculares, inclusive durante a década de 1930¹³, o autor conclui que não se pode afirmar o predomínio da psicologia, tanto no pensamento da Escola Nova quanto nas orientações para a formação de professores. Talvez suas considerações se restrinjam à realidade paulista, uma vez que a implementação do Instituto de Educação articulado à Universidade de São Paulo, foi obra de Fernando de Azevedo, enquanto diretor da instrução naquele estado.

12. Várias professoras em exercício no atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), ex-alunas de Iva Waisberg lembram-se da organização e até do certo “luxo” do gabinete de psicologia, o que o distinguia dos demais. Além disso, todas as pesquisas desenvolvidas no instituto entre as décadas de 1930 e 1970 deveram-se ao esforço e interesse dos professores desse gabinete. Ver a respeito Villas Boas et al., 1994.

13. Decreto n. 5.846/1933.

No caso do Rio de Janeiro, a meu ver, não se poderia fazer semelhante afirmativa. É possível, inclusive, que a matriz biopsicológica tenha marcado, por Lourenço Filho, o curso de professores do Rio de Janeiro, enquanto o caráter sociológico tenha predominado em São Paulo. Vale a pena uma pesquisa comparativa das matrizes curriculares dos dois cursos, com o objetivo de se tentar realizar uma análise mais profunda sobre a questão, proposta que não cabe nos limites deste trabalho.

Considerações finais

Como se percebe pelo exame dos Arquivos publicados em 1934, uma nova cultura pedagógica se construía a partir da escola-modelo e pretendia impor-se à rede escolar da cidade. Evidentemente, essas normas e práticas estão articuladas a objetivos que variam de acordo com a época e não podem ser analisadas se não levarmos em conta o grau de apropriação e/ou resistência do corpo de agentes profissionais que são levados a executar essas ordens, utilizando métodos, processos e dispositivos ditados pela nova concepção pedagógica que se quer estabelecer. Os artigos demonstrativos de experiências do grupo de professores e alunos que representavam todas as escolas do Instituto de Educação, dos quais extraímos apenas alguns exemplos, nos oferecem pistas para perceber como os ensinamentos da educação renovada vinham sendo por eles assimilados.

As opiniões a respeito dos novos métodos de ensino, bem como as táticas desenvolvidas pelos alunos/as e professores/as para driblar ou resistir à nova ordem que se impunha, revelam faces do trabalho escolar que escapava aos Arquivos. Como texto legitimador do poder, o anuário revela-se seletivo e, muitas vezes, omisso em relação a determinadas idéias e práticas correntes na instituição, em que contradições e conflitos são apagados, oferecendo ao leitor a idéia de harmonia e coesão, fatores necessários à construção de uma memória vitoriosa.

A supressão do impresso entre 1937 e 1945 é bastante significativa, na medida em que se pode perceber a manipulação da memória pelo poder, por meio do silêncio deliberado sobre a obra protagonizada pelos pioneiros no Instituto. A retomada da publicação em 1945, quando um

dos signatários do Manifesto, o professor Francisco Venâncio Filho assume temporariamente a direção da casa, traduziu-se numa tentativa de recriar, embora sem êxito, o clima reinante no período da gestão de Lourenço Filho à frente da instituição. Apesar de contar com alguns professores que procuravam dar continuidade à obra iniciada nos anos de 1930, o espírito renovador talvez já não fosse sentido coletivamente, o que sugere a possibilidade de nos referirmos ao instituto como um lugar de memória da renovação educacional. Para Pierre Nora (1993) uma das características desses lugares seria justamente “a sua derrota em se tornar aquilo que quiseram seus fundadores, pois se estivéssemos ainda hoje, vivendo sob seu ritmo, teriam perdido a virtude de lugares de memória” (p. 23).

Encaminhando os alunos pela observação de suas aptidões, valendo-se de instrumentos de controle e padronização, o Instituto de Educação levou a termo, durante a década de 1930, uma experiência de alto cunho social, selecionando e preparando os mais capazes para a função de educar. À luz dos paradigmas que transformavam o pensamento educacional da época, pretendeu-se fixar na memória coletiva as imagens do Instituto de Educação do Rio de Janeiro como centro irradiador de uma nova ordem, uma nova cultura pedagógica que se expandiria para o restante do país. Os agentes construtores dessa memória, tendo à frente Lourenço Filho, orgulhavam-se da obra que, estrategicamente, iam moldando – *a obra-síntese da reconstrução educacional*¹⁴, que por seus olhos, adquiria formas, contornos mais nítidos, saía do decreto, simples papel, para ganhar vida.

Referências documentais

ARQUIVO ANÍSIO TEIXEIRA (CPDOC/FGV)

AT pi Instituto de Educação 1932.00.00.

14. A expressão foi criada por Francisco Venâncio Filho, professor do Instituto de Educação e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Venâncio Filho, 1945, p. 24).

AT pi 27/36.00.00/3. CPDOC/FGV.

Arquivo Lourenço Filho (CPDOC/FGV).

LF pi /s. ass. 30/32.00.00.

LF pi Instituto de Educação, pasta II.

LF Instituto de Educação, pasta VII.

BERTHIER, Baptistina Osório. (2003). Entrevista concedida à autora em 24 de jun.

CARVALHO, Alda Gomes de. (2001). Entrevista concedida à autora em 9 de out.

COSTA, Marília Marques da. (2001). Entrevista concedida à autora em 2 de out.

PREFEITURA do Distrito Federal. (1934). *Arquivos do Instituto de Educação*, vol. I, n. 1.

PREFEITURA do Distrito Federal. (1945). *Arquivos do Instituto de Educação*, vol. II, n. 1, dez.

PREFEITURA do Distrito Federal. (1934). *Boletim de Educação Pública*, ano IV, n. 1, jul./dez.

PREFEITURA do Distrito Federal. *Decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932*. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Referências bibliográficas

ACCÁCIO, Liétte (1993). *Instituto de educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFRJ.

ALMEIDA, Jane Soares de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP.

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

_____. (1989). “Currículo e poder”. *Educação e realidade*, Porto Alegre, vol. 14, n. 2, pp. 46-57.

BRANDÃO, Zaia (1999). *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.

BRITO, Mário de (1959). “Lourenço Filho e o Instituto de Educação”. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. Livro jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE). São Paulo: Melhoramentos.

CASTRO, Lea Viveiros de (1986). *Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-1935)*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, PUC-Rio.

CATANI, Denice & BASTOS, Maria Helena C. (orgs.) (2002). *Educação em revista – a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

CHAUÍ, Marilena (1982). *Cultura e democracia*. 3. ed. São Paulo: Moderna.

CORRÊA, Mariza (1998). *As ilusões da liberdade: a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil*. São Paulo: EDUSF.

CUNHA, Marcus Vinicius da (1995). *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado as Letras.

_____. (1998). *John Dewey uma filosofia para educadores em sala de aula*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.

DEWEY, J. (1971). “A organização progressiva das matérias de estudo”. In: *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional

JULIA, Dominique (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, pp. 9-43, jan./jun.

LOPES, Sonia de Castro (2003). *A oficina de mestres do Distrito Federal: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, vol. 2, n. 1, dez., p. 24.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. (1934). “A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – notícia histórica”. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol. 1, n. 1, pp. 15-26, jun.

_____. (1955). “Psicologia”. In: AZEVEDO, Fernando de (org. e dir.). *As ciências sociais no Brasil*, vol. 2. São Paulo: Melhoramentos.

MARQUES, Ondina (1934a). “Como melhorar a frequência escolar”. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol. 1, n. 1, pp. 91-98, jun.

_____. (1934b). “Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias”. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol. 1, n. 1, pp. 57-87, jun.

MENDONÇA, Ana Waleska (2002). *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

NORA, Pierre (1993). “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Trad. Yara Khoury. *Projeto História*, PUC-SP, pp. 7-28, dez.

SAVIANI, Dermeval (1998). *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados.

TEIXEIRA, Anísio (1934). “Como ajustar os ‘cursos de matérias’ na escola normal com os ‘cursos de prática de ensino’”. *Boletim de Educação Pública: Distrito Federal*, vol. 3, n. 5-6, p. 7, jul./dez.

_____. (2000). *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

VIDAL, Diana Gonçalves (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-37)*. Bragança Paulista: EDUSF.

_____. (2000). “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

VENÂNCIO FILHO, F. (1945). “O Instituto de Educação do Distrito Federal”. *Arquivo do Instituto de Educação*, vol. 2, n. 1, p. 24, dez.

VILLAS BOAS, Maria Violeta et al. (1994). *Resgate da memória do Instituto de Educação: anos 30-70*. UERJ (mimeo.).

XAVIER, Libânia Nacif (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF.

Recebido: 27 de jun. de 2004

Aprovado: 5 de abr. de 2005

Modificado: 12 de maio de 2005