

Ensino secundário e psicologia na década de 1930: a perspectiva de Antônio Carneiro Leão

Odair Sass*

Maria Angélica Pedra Minhoto**

Resumo:

Analisa-se a organização do ensino secundário em duas obras de Antônio Carneiro Leão (1887-1966), intituladas *Tendências e diretrizes da escola secundária* (1936) e *Introdução à administração escolar* (1939). Explora-se a hipótese de que a recorrência à psicologia associa-se às exigências da industrialização: a crítica da educação fundamentada nas ciências e a difusão, no campo educacional, da razão instrumental, ideologia imanente à sociedade industrial. As proposições do educador vinculam-se àquelas que propugnaram a modernização do país, mediante a ciência e a educação, o ensino profissional baseado no trabalho, os princípios da Escola Nova, da psicologia experimental e dos métodos ativos, o nacionalismo e um desenvolvimento social e econômico dentro da ordem (positivismo e evolucionismo).

Palavras-chave:

ensino secundário; Carneiro Leão; psicologia; razão instrumental; ideologia.

* Odair Sass é psicólogo, doutor em psicologia (psicologia social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é assistente/doutor da PUC-SP, lotado no Departamento de Psicologia Social do curso de psicologia, da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, docente permanente do programa de Estudos Pós-graduados em educação: história, política, sociedade (EHPS).

** Maria Angélica Pedra Minhoto é pedagoga e economista, mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), lotada no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Secondary education and psychology in the decade of 1930: the Antônio Carneiro Leão perspective

Odair Sass

Maria Angélica Pedra Minhoto

Abstract:

The paper analyzes the organization of secondary education based on two works by Antônio Carneiro Leão (1887-1966): *Tendências e diretrizes da escola secundária* (1936) and *Introdução à Administração Escolar* (1939). It explores the hypothesis that the recurrence of psychology joins the demands of industrialization, as in his works Carneiro Leão criticizes education based on science knowledge, which leads to the spread of instrumental reason and the strengthening of industrial society ideology. Carneiro Leão's propositions are linked to those that endorse the country modernization through science and education; vocational education based on work; new school principles; experimental psychology and active methods; nationalism and social and economic development within order (positivism and evolutionism).

Keywords:

secondary education; Carneiro Leão; psychology; instrumental reason; ideology.

Introdução

O papel da psicologia na constituição do campo educacional tem sido explorado predominantemente em relação ao ensino primário e à educação da criança. Visando ampliar o escopo da relação entre a psicologia e a educação, procura-se explorar as funções que essa disciplina desempenhou na organização das práticas escolares do ensino secundário, entre os anos de 1920 e 1930. Toma-se como referência principal uma obra escrita em 1936, por Antônio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966), intitulada *Tendências e diretrizes da escola secundária*, cotejada com outra de suas obras, *Introdução à administração escolar*, publicada em 1939, que, sob vários aspectos, reproduz e complementa aquela (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 265; 1939, p. 262).

Dessas obras específicas, procura-se evidenciar que o autor lança mão da psicologia como uma referência importante para formalizar a crítica do ensino brasileiro em seus diferentes graus, por ele denominados amiúde de planos de ensino, em especial do ensino secundário, e explorar a hipótese de que a recorrência à psicologia está associada a duas exigências essenciais da sociedade em processo de industrialização, tal como era o caso da sociedade brasileira, a saber: 1^a) fundamentar a crítica da educação, preferencialmente em termos das ciências sociais e biológicas emergentes – tendência social e política acentuadamente estimulada desde o último quartel do século XIX; 2^a) difundir, no campo educacional, a razão instrumental assentada na ideologia da racionalidade tecnológica, imanente à sociedade industrial¹.

1 Carneiro Leão, baseado em uma convicção quanto ao descompasso entre a educação e a sociedade brasileiras, em processo de industrialização, propõe a reforma do ensino secundário com o objetivo de torná-lo mais adaptado às exigências do novo padrão de relações sociais e do mercado de trabalho em expansão. Nesse sentido, foram empregados aqui os conceitos de razão instrumental e racionalidade tecnológica, especialmente no que diz respeito à utilização da psicologia experimental (ou científica) e a consequente valorização do aprendizado pela experiência, visando procedimentos e resolução de problemas concretos, e pela crítica da formação humanística clássica. Essa perspectiva foi conceituada por Horkheimer e Adorno (1986) com base em suas investigações acerca da sociedade industrial, especialmente a estadunidense, como a

Carneiro Leão foi um intelectual de destaque da educação brasileira. Além de ser reconhecido como um reformador importante dos anos de 1920, quando atuou como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926) e do estado de Pernambuco (1929-1930), realizou diversas pesquisas educacionais e publicou uma gama variada de livros sobre a educação nacional (NAGLE, 1976). Bacharel em direito, assim como tantos outros de seus contemporâneos, dedicou-se desde a sua formação aos problemas da educação e às ciências, admitindo essas duas esferas como meios indispensáveis para compreender e superar o atraso econômico e social brasileiro e impulsionar a modernização do país; sua trajetória política marcadamente nacionalista deve ser associada às suas adesões científicas – positivismo, evolucionismo, eugenismo (ALBUQUERQUE ARAUJO, 2002, p. 114-122). Seu pensamento exerceu influência significativa na época, defendendo tanto a organização e a administração da escola baseadas em evidências científicas – psicologia, biologia, sociologia – como a organização de um currículo que deveria superar a velha divisão estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho braçal.

As ideias de Carneiro Leão representam uma fração importante do pensamento educacional que circulava na primeira metade do século XX, permeado por disputas pela hegemonia política e pelo controle da escola secundária e engendrado no movimento de ascensão da modernidade capitalista – um processo de longa duração, que demandou a escolarização ampliada da população brasileira. Os temas de educação e cultura entusiasmaram os intelectuais e provocaram divergências entre eles, que consideravam estar em jogo o processo de civilização da sociedade e a iniciativa de sair do estado de atraso econômico e cultural brasileiro. Para tanto, entendiam como necessária a formação do caráter nacional, a construção da alma do país, da competência profissional, da moralidade do cidadão, como determinantes do futuro esperado para a nação.

primazia da razão instrumental que se desenvolve *pari passu* à compreensão de que conhecer é dominar e controlar a natureza e os homens, de que o desenvolvimento científico deve privilegiar os procedimentos e meios, em detrimento da reflexão sobre os fins. Os autores afirmam que a razão se torna instrumento ao abrir mão de sua autonomia, ao se deixar conduzir pela lógica do sujeito.

É possível acompanhar algumas das ideias da época em órgãos e eventos que reúnem a intelectualidade e dos tópicos em torno dos quais se realizava o debate político e intelectual da área, tais como o Inquérito promovido por Fernando de Azevedo, em 1926, para o jornal *O Estado de S. Paulo*; os dispostos da II Conferência Nacional de Educação, em 1928; o Inquérito sobre o ensino secundário, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1929; e as conclusões apresentadas na III Conferência Nacional de Educação, sobre esse nível de ensino, também em 1929.

Carneiro Leão deu seu depoimento sobre o secundário para o Inquérito da ABE que, além de perguntas sobre a organização dessa etapa de ensino, apresentava um anteprojeto de lei para reformá-lo. Na coletânea dos depoimentos, é possível verificar entendimentos díspares do que deveria ser a renovação na esfera educacional: disputas em torno da estruturação do curso em humanidades clássicas, ciências ou línguas modernas; tentativas de conciliação dessas tendências; a defesa de especialização já nessa etapa de ensino ou a adoção de um curso de cultura geral média, necessária a toda e qualquer carreira profissional de formação média ou superior; o controle da administração política e pedagógica, com a centralização das responsabilidades na União, ou com a descentralização por meio dos estados, municípios e dos estabelecimentos de ensino particulares; as diferentes definições acerca de sua finalidade e os diversos projetos de composição de uma elite dirigente para a nação; visões diferentes na maneira de articular o secundário aos outros níveis ou ramos do ensino.

Os depoimentos marcam, de maneira geral, por promover o entendimento de que a organização do secundário vinha se mostrando, até então, deficiente, já que é quase unânime a constatação da impropriedade da formação que se estava oferecendo às elites. Em inúmeros relatos, o secundário é visto como uma fábrica de diplomas, organizado de forma irracional, não estimulando nem a erudição clássica e nem a cultura científica. Um ensino que primava pela ausência de moral, percebida na forma como eram organizados os exames e as bancas e na constatação de “cola” entre os alunos, sem firme coibição. Fazia-se necessária, portanto, uma mudança de atitude radical, uma mudança cultural, dentro e fora da escola.

Outra característica comum a muitos depoimentos é de que operam por cisões, no intuito de construir, para as posições defendidas, a imagem de uma educação moderna, na qual a escola cumpriria o papel civilizador, adotando uma pedagogia moderna, com métodos e procedimentos específicos, visando à formação integral do homem, em oposição à mera instrução em um secundário como ponte para o ensino superior. Essa dicotomia tende a harmonizar as divergências, ajudando a apagar conflitos políticos, pedagógicos e ideológicos.

Entretanto, a posição de Carneiro Leão destaca-se, entre outros pontos, por pregar o abandono do “conceito tradicional de escola secundária”, homogênea, cujos defeitos, na era industrializada, eram o de formar para o ócio e de situar socialmente o indivíduo. De acordo com Carneiro Leão, a escola devia ser: acessível a todos, propiciar o progresso dos diferentes tipos de capacidade, de interesses e de tendências vocacionais, tendo por base as necessidades econômicas e sociais a que deveria servir. Essa postura era contrária àqueles favoráveis a um ensino secundário clássico e único, como o padre Leonel Franca, professor do Colégio Santo Ignácio e membro atuante entre as lideranças católicas que apoiavam o ensino particular e confessional, e pela bancada de professores paulistas, composta por Mário de Sousa Lima, Alexandre Corrêa e Augusto de Souza Barros, docentes do Ginásio do Estado de São Paulo.

Carneiro Leão também opunha-se à defesa do ensino religioso como caminho para a formação moral do jovem, posição defendida, entre outros, por Alceu Amoroso Lima, intelectual católico muito respeitado à época; Isabel Jacobina Lacombe, diretora do Colégio Jacobina, instituição católica tradicional do Rio de Janeiro; e Amélia de Rezende Martins, filha do Barão Geraldo de Rezende e vice-presidente da Associação das Mães Cristãs de Campinas.

Em relação ao caráter científico da administração escolar, Carneiro Leão (1939, p.13) afirma:

Ao lado da “psicologia”, cujo escopo é o conhecimento preciso do indivíduo, suas possibilidades, suas aptidões, suas oportunidades, seus limites, da “sociologia”, cujos objetivos são a indicação das condições, tendências e imposições dos diferentes meios sociais, a “Administração Escolar” é a matéria de maior importância e de alcance mais profundo numa escola de educação.

Para operar com segurança e proveito, segundo o autor, a administração escolar necessita que suas técnicas específicas sejam “tomadas em seu verdadeiro sentido”, o que, por sua vez, exige que “temos de recorrer à: filosofia da educação, sociologia, psicologia, história da educação e educação comparada”. Desse modo, a administração “requer, preliminarmente, para a solução de seus problemas, estudos acurados de todas aquelas disciplinas” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p.14).

Vale observar, de passagem, que o autor não inclui, no excerto acima, a biologia como disciplina de referência, embora, nas obras aqui consideradas, ele sublinhe a razão biológica como um elemento essencial da educação flexível. Esse descuido é aparente, pois é evidente que para ele a biologia, como fundamento explicativo, é a base do desenvolvimento físico da criança e do adolescente, na mesma medida em que tal desenvolvimento é visto como indissociável do desenvolvimento psicológico; em síntese, a psicologia é admitida mais propriamente como ciência biológica do que como uma ciência social, posição predominante à época, aspecto retomado adiante. Reforça essa interpretação o fato de justificar as razões biológicas como aquelas que não podem ser elididas da “educação de adolescência”, pois, “na escola secundária a educação é também vida, isto é, crescimento, expansão, aperfeiçoamento individuais, em todas as suas modalidades: física, mental, moral e social” (idem, p. 278), recorrendo a autores proeminentes à época – John Dewey, William James e Edouard Claparède –, cujas obras são, como é sabido, essencialmente psicológicas.

É notável, além de tudo, que Carneiro Leão é um dos primeiros educadores a ocupar-se de uma questão psicológica imanente ao ensino secundário, isto é, a preocupação com a psicologia da adolescência, visto que, até então, a ênfase sobre a escola primária tornou predominante a preocupação dos educadores com a psicologia da criança; uma história da psicologia da adolescência e da educação secundária no Brasil não deveria passar ao largo, portanto, da obra do educador e reformador brasileiro.

Quanto à organização do ensino secundário, dispôs-se contra a opinião de boa parte dos intelectuais da época, criticando a reforma estabelecida por Francisco Campos, bem como as ideias então aceitas de Omer Buyse, a propósito da educação técnica (CARNEIRO LEÃO, 1936; 1939), pois a educação fundamentada no trabalho não pode ser reduzida à dimensão

técnica, à simples adaptação do indivíduo à indústria. Em *Tendências e diretrizes da escola secundária*, o autor contrapõe-se aos modelos de formação geral para o ensino secundário, seja aquele “de base clássica, com a obsessão do latim”, seja o “de base moderna, com a significação de plano inflexível de línguas vivas e de determinadas ciências, ou ainda com a possibilidade de escolher apenas um dos dois tipos” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 24). Para ele, a tese do latim e da matemática como disciplinas que favoreciam a ginástica da inteligência já havia sido devidamente refutada. Além disso, afirma que os planos rígidos do ensino matam o interesse dos estudantes e considera um erro grave separar pensamento e ação, pois “o indivíduo pensa para agir e age porque pensa”, motivo pelo qual defende a necessidade de relevar que: “Na vida não há funções separadas. Todas se ligam e harmonizam para o equilíbrio da sociedade... o necessário é que a ação física exterior se integre na ação mental interior. A mão seja conduzida pela inteligência” (idem, p. 65).

Da análise empreendida ao longo desta exposição destacam-se duas conclusões principais, a saber: 1) as proposições de Carneiro Leão, de um lado, corroboram o esforço de uma parcela significativa de intelectuais brasileiros que propugnaram a modernização do país – diga-se, a inserção do Brasil entre as sociedades industrializadas –, fundamentada no conhecimento científico e na educação, e, de outro, marcadas pela crença no caráter formador do trabalho (ensino profissional), nos princípios da Escola Nova (psicologia experimental e métodos ativos) e pelo nacionalismo, propugnaram por um desenvolvimento social e econômico realizável dentro da ordem (positivismo e evolucionismo) – em resumo, tais proposições contribuíram decididamente para a redução da razão à esfera instrumental; 2) a psicologia desempenha, nas obras analisadas, uma dupla função: ordenadora da crítica encetada contra a educação clássico-literária e organizadora do ensino secundário voltado para a formação profissional. Registre-se, por fim, que a peculiaridade das obras referidas repousa também no fato de deslocar o objeto de estudo para o ensino após o primário, quando a primeira etapa da escolarização era um tema privilegiado do período considerado, o que pode ser associado ao deslocamento da psicologia da criança para a psicologia da adolescência, mencionado acima.

Razões sociais, psicológicas e razão instrumental

De plano vale registrar, de acordo com o nosso entendimento, o fato de o autor orientar-se por uma perspectiva biológica da psicologia; o título privilegia esta, sem pretender obscurecer o destaque que as obras conferem à razão biológica. O prefácio da obra publicada em 1936 é peça significativa para que se compreenda o escopo das proposições do autor. Escrito por I. L. Kandel, professor de educação e membro do Teachers College da Universidade de Columbia, arrola dois argumentos subjacentes a toda a obra em pauta e recorrentes à época, os quais expressam posicionamentos e cisões presentes em debates dos intelectuais brasileiros ocupados com o tema da educação². De acordo com Kandel, a preocupação àquela altura do

-
- 2 Isaac Leon Kandel (1881-1965) foi um eminente estudioso da educação comparada. Filho de ingleses, nasceu na Romênia, mas cresceu e estudou em Manchester (Inglaterra) até completar o mestrado (1906). Doutorou-se no Teachers College da Universidade de Columbia (1910) e tornou-se cidadão americano em 1920. No Teachers College, foi nomeado instrutor (1913), professor associado (1915), professor titular (1923) e professor emérito (1947). Passou por várias universidades, em inúmeros países, na qualidade de professor visitante e palestrante, entre elas, Yale, Johns Hopkins, Universidade da Califórnia, Universidade do México, Universidade de Londres e Harvard. Foi o primeiro judeu a ter uma cadeira no Teachers College, tendo sido por vinte anos o editor do popular *Yearbooks*, fonte e referência mundial em educação comparada e internacional. Poliglota, fluente em mais de dez línguas: inglês, alemão, francês, espanhol, latim, grego, português, holandês, suaili (nigero-congolesa), norueguês, foi editor de mais de 40 livros e autor de mais de 300 artigos e 40 livros, entre eles *Comparative education* (1933), referência mundial no campo por muitos anos, tendo sido traduzido para o espanhol, o chinês e o árabe, e *The making of nazis* (1934), cujo objetivo foi colocar em evidência os esforços de Hitler para controlar o sistema educacional alemão e infundir os ideais do nacional-socialismo pelo país, principalmente por meio da formação de professores. De 1946 a 1962 trabalhou na Organizações das Nações Unidas (ONU) e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sendo que, de março a setembro de 1955, foi consultor da Divisão de Direitos Humanos da ONU. Kandel foi um dos fundadores do funcionalismo-histórico para o estudo da educação comparada, fundamentando-se na ideia de que os sistemas de ensino estão intimamente ligados a outras instituições sociais e políticas e que podem ser melhor compreendidos com a análise dos contextos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Seguindo os ensinamentos de um de seus professores do departamento de educação da Universidade de Manchester (Sir

desenvolvimento social – seja nos Estados Unidos da América (EUA) como em qualquer lugar do mundo – deveria ser a de desenvolver um “verdadeiro sistema nacional de educação”, que organizasse e articulasse o primário e o secundário, superando o conceito “tradicional” de escola secundária. Além disso, para o prefaciador, a educação secundária deveria ser acessível e gradativamente diferenciada, pois a sua função precípua seria a de aumentar os tipos de capacidade, de interesses e de tendências vocacionais; a ela caberia não apenas aceitar e identificar as diferenças individuais, já que, antes, precisaria desenvolvê-las tendo em vista as necessidades econômicas e sociais a que deveria servir.

Kandel advogava que as soluções educacionais encontradas em um país não poderiam ser totalmente incorporadas aos sistemas de ensino de outras nações, mas deveriam ser adaptadas para cada quadro sociopolítico, cultural e econômico (POLLAK, 1993). Colocava-se, portanto, contra a incorporação de modelos utilizados em países industrializados para os sistemas educativos dos países pobres, afirmando a necessidade de buscar modelos educacionais apropriados, que visassem primordialmente a melhoria das condições básicas de vida das pessoas. Em relação ao ensino secundário, reconhecia que os problemas eram bem complexos, principalmente nos países em desenvolvimento, pois geralmente estruturavam-no com base no trabalho acadêmico. Kandel recomendava baseá-lo em programas de formação vocacional, tal como nos EUA e na União Soviética. Os programas orientados para a promoção de habilidades requeridas no mundo do trabalho poderiam ajudar as populações desses países a superar a percepção de que o ensino profissional era de menor importância (idem).

No Brasil, a contraposição entre ensino *tradicional*, usualmente caracterizado pela finalidade de formar minorias sociais a partir de uma educação voltada à cultura geral, identificada pelo currículo de humani-

Michael Sadler), que afirmava que a abordagem comparativa exigia valorização do intangível, impalpável, forças espirituais e culturais subjacentes a qualquer sistema de ensino, Kandel atribuía muita importância a fatores externos às escolas para a compreensão dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, acreditava também que pelo estudo do pensamento e das práticas educacionais das nações poderia compreender suas dinâmicas sociais (NULL, 2007; POLLACK, 1993).

dades clássicas, e a educação de *todos os jovens*, como etapa do processo educativo voltada ao preparo profissional, esteve presente desde fins do século XIX. Independente da posição assumida em relação à forma de organização do secundário, é possível notar que os argumentos e as críticas usualmente presentes nos debates estiveram assentados na defesa de diferentes modelos pedagógicos europeus, em especial o francês e o alemão, mesmo que a eles fossem atribuídas características contraditórias, a depender da posição do debatedor. A esse propósito, registre-se esses dois lanços: “Temos a pretensão, em educação secundária, de seguir o modelo francês ou, pelo menos de nos inspirarmos nele. Nosso equívoco é palmar” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 25). Após cotejar as diferenças entre o Brasil e a França (e outros países europeus), conclui:

Por isso a cópia do ensino secundário francês, realizado na forma (porque no fundo a diferença, como vimos, foi sempre enorme), constitui um êrro funesto. Adveiu [sic] da observação superficial de nossas coisas e de nossa gente. A França – e, como a França, toda a Europa – havia povoado suas terras, resolvido seus problemas raciais, organizado seu trabalho e sua economia (idem, p. 27).

Apesar do quadro róseo que o autor procura pintar de uma Europa em luta, ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, o que há de destacar é o acento nacionalista e sombrio com que carrega a sua análise acerca do ensino secundário brasileiro.

O prefácio elaborado por um professor do Teachers College indica de plano as bases de sustentação dos argumentos de nosso autor: as contendas entre as “modernas” ideias educacionais norte-americanas, em consonância com a nova era industrial – ideias que circulavam fortemente no cenário paulista a partir da Primeira República (WARDE, 2000). É importante ainda mencionar que a referência a modelos pedagógicos possui um sentido prático: “trata-se de ferramenta para contendas na arena política; para concorrências pelo controle do mercado; para disputas no campo educacional” (WARDE, 2001, p. 4), indissociável, é claro, de acordo com as nossas premissas, da perspectiva ideológica que tais modelos carregam.

É importante destacar também que Kandel acreditava na tradição cultural e valorizava seus altos padrões, sem, no entanto, pregar um ensino elitista, que desdenhasse do desafio de uma educação democrática. Acreditava e praticava uma educação liberal para todos (NULL, 2007). Por conta de seus esforços para manter um currículo voltado às “artes liberais”, procurando ainda expandir o seu escopo para todos os americanos, Kandel pode ser descrito como um “democrata tradicionalista”, ao defender um legado cultural comum a todas as gerações como fundamento para a democracia americana.

Aceitava o uso de modernas técnicas sociais e científicas para melhorar o currículo, mas acreditava que o ensino era fundamentalmente um ato moral, político e social, sendo impossível separar fatos de valores. Rejeitava, assim, o pragmatismo e o industrialismo como fins em si mesmos: para ele, eram meios. Defendia que uma educação baseada em habilidades deveria ser considerada após a juventude ter tido acesso à herança cultural.

No caso do reformador brasileiro, introduz sua obra argumentando que ciência e civilização tiveram enorme desenvolvimento, nos últimos anos, produzindo profundas transformações na vida e gerando a necessidade de integrar o homem a essa nova situação. Como consequência da rápida transformação social, econômica e científica, Carneiro Leão explica o fosso aberto entre o progresso cultural e a escola, levando à desintegração e ao desajustamento social. Para minorar tal situação não seria possível, nem desejável, transpor o “taylorismo” para a escola; ao contrário, era preciso inverter os papéis: “nunca adaptar o homem às necessidades industriais, mas dirigi-lo segundo aptidões e interesses comprovados” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 19). O ensino secundário deveria fundar-se na verdade científica, contrapondo-se à velha divisão estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho braçal, e, para tanto, deveria organizar-se em cursos flexíveis, de acordo com tendências e interesses; ser compulsório, gratuito, aberto e formar qualquer espírito. Flexibilidade, diga-se, que deve ter por referência o indivíduo e ser fundamentada em dois princípios, a saber: “*liberdade de movimentos e de aspirações individuais*”, os quais “implicam autonomia de pensamento e autonomia de ação, dentro dos interesses gerais da comunhão social” (idem, p. 267, grifo do autor). Em consequência, a

psicologia da adolescência passa a ser uma exigência da organização dos níveis do ensino primário e secundário, na acepção discutida mais adiante. Insista-se: a psicologia é ressaltada, pelo autor, a fim de sustentar sua argumentação a favor de um modelo de ensino secundário que atenda aos interesses do jovem, em contraposição aos modelos que visam a atender aos interesses da escola (CARNEIRO LEÃO, 1936; 1939).

O desenvolvimento científico aplicado à educação – em especial da psicologia, sociologia, antropologia e da administração científica – permite ao autor expressar a crença no potencial da escola para superar o anacronismo em que ela estava enredada, de sorte a acompanhar e potencializar o progresso social e oferecer condições para a resolução dos problemas sociais e individuais; em suma, crê em uma escola eminentemente transformadora, pois, em suas palavras: “a mecanização vertiginosa da indústria criou problemas cuja solução somente a educação conseguirá” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 60; 1939, p. 272). Afirmar ainda que, se cada sociedade em cada época precisa ajustar a vida coletiva e a de cada um às necessidades que as determinam, levando em conta que educação é vida, conforme o preceito da escola ativa, a escola primária deve ser seguida de uma segunda educação, caso contrário, se os adolescentes “não obtiverem uma segunda educação (educação secundária) capaz de lhes fornecer a formação e a cultura exigidas por eles e solicitadas pela sociedade, estarão comprometidos” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 60; 1939, p. 272). Além disso, como foi apontado antes, tal educação deve proporcionar a superação do condenável dualismo “educação acadêmica para uma classe e educação manual ou mecânica para outra” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 64).

Da argumentação apresentada pelo educador, parece razoável concluir que, conforme foi em parte antecipado, ele acompanha a tendência de sua época, ao considerar a educação escolar como uma espécie de alavanca principal das transformações que vinham sendo introduzidas no país, mediante a formação do jovem proporcionada por uma escola secundária articuladora dos níveis de ensino em vez de desagregadora, como a que até então existia; flexível em lugar da rigidez da escola tradicional; unificadora do trabalho intelectual e manual em vez de preservadora da cisão entre o

pensar e o fazer; reparadora do dualismo então vigente entre a educação acadêmica e a educação técnica e entre a formação intelectual e moral. Para se alcançar tal intento, considera indispensável a ação do Estado, de par com a recorrência às ciências sociais experimentais – especialmente a psicologia e a sociologia –, de modo a elevar a administração escolar à condição de uma efetiva administração científica. Entretanto, ele se distingue, ao lado de uns poucos eméritos educadores contemporâneos, por insistir na crítica ao reducionismo, a que estava relegada a escola primária limitada apenas a alfabetizar (ler, escrever e contar) (CARNEIRO LEÃO, 1939), e, decididamente, à desarticulação entre o ensino primário e secundário, bem como ao caráter seletivo e acadêmico da educação secundária.

No entanto, ressalte-se que as críticas do autor se esgotam, convertendo-se em ideologia, à medida que reduzem a formação do indivíduo (entenda-se da criança e do adolescente) à adaptação às novas exigências da indústria nascente e da prestação de serviços a ela associada. A sua ideia de autonomia do sujeito, como capacidade de tomar decisões e de desenvolver a ampliação e diversificação das competências e habilidades, visto que, em suas palavras, “quanto maior o número de competências e habilidades e maior o número de carreiras existentes, num país, tanto mais ricos e venturosos serão a comunidade e os indivíduos que a constituem” (idem, p. 30), é a de que aquele se conforme às novas demandas impostas pela indústria e preste adesão ao progresso dentro da ordem. A sua objeção ao ensino profissional, nos moldes até então propostos, e ao taylorismo incide tão somente no papel restritivo e parcial que essas realizações atribuem ao trabalho, ou, como se registrou no início deste estudo: a crítica de Carneiro Leão à educação cinge-se ao fato de que seus proponentes reduzem o caráter educativo do trabalho à sua dimensão técnica; em contrapartida, parece lícito considerar que ele defende, como princípio educativo, o trabalho alienado, distanciando-se, assim, de uma crítica radical do trabalho alienado como princípio educativo. Do mesmo modo, a democracia por ele reivindicada, como condição de uma educação ativa, é similar à noção apresentada por William James, John Dewey e boa parte dos pragmatistas norte-americanos, qual seja: a democracia não é só um sistema de governo da sociedade, é uma condição do governo dos

indivíduos, do autogoverno, realizada pela ação reflexiva e racional, isto é, pela ação inteligente da qual todos os indivíduos devem ser dotados. Democracia é assim definida pelas funções sociais e políticas exercidas pelos homens, independentemente do descumprimento das promessas que tal sistema diz sustentar. A acentuação subjetiva, reduzida aos mecanismos funcionais, contribui para a reprodução da totalidade existente, em nome da autonomia do indivíduo, da igualdade dos direitos e da produção social.

Abstraídos de suas consequências e das promessas não cumpridas, progresso e democracia são espectros pálidos sob o domínio da sociedade industrial e servem à razão instrumental reinante. A racionalidade irracional que daí decorre é estranha ao nosso autor, crente que é de um progresso passível de ser controlado pela educação, em especial pela educação voltada para a tecnologia, bem como do caráter afirmativo da cultura determinada pela indústria.

O progresso – conceito formulado pelo Esclarecimento –, entretanto, apresenta tendências históricas contraditórias, à medida que aponta tanto para a emancipação individual e social quanto para um crescente nível de dominação e controle (ADORNO, 1995a). Em sua face “verdadeira”, visível a Carneiro Leão, mostra ser possível a elevação do bem-estar social para um número cada vez maior de pessoas, inclusive pelo acesso paulatinamente mais amplo à escola. Contudo, no mesmo compasso da elevação do bem-estar social recrudescem as relações de produção, aumentando a exploração do capital sobre o trabalho e a conformação do indivíduo à sociedade, no caso, mediada pela educação, o outro lado da face que permanece intocada e oculta do ponto de vista de nosso autor.

Além disso, para Carneiro Leão (1936, p. 24), o passado deveria ser encarado como estágio da evolução humana e não como um molde para o presente e o futuro. Sua crítica à reforma do ensino secundário efetuada por Francisco Campos, em 1931, evidencia a urgência em superar o passado. Caracteriza essa reforma como anacrônica por:

Querer estabelecer, ainda agora, no Brasil, como norma de formação geral do espírito, imposta a toda gente e a todas as aptidões, um ensino secundário de base clássica, com a obsessão do latim, de base moderna, com a significação

de plano inflexível de línguas vivas e de determinadas ciências, ou ainda com a possibilidade de escolher apenas um dos dois tipos.

Em termos objetivos, o educador propõe praticamente que se desconsidere a história (o passado) para balizar os novos valores educacionais. A rejeição ao passado antes do que à sua elaboração, paradoxalmente, converte-se em uma posição que milita a favor da reprodução da miséria reinante, por ele enfaticamente criticada, embora, como afirmado anteriormente, ele não percebesse que a penúria material que, durante tanto tempo, “pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer fome sobre a face da terra” (ADORNO, 1995a, p. 38).

Utilizando-se da comparação do Brasil com outros países como instrumento de luta política, Carneiro Leão (1936, p. 209) conclui que por aqui a rigidez dos programas foi conservada, enquanto “por toda a parte, o estudo da personalidade e sua adaptação à profissão escolhida, entra na ordem do dia”. Para ele, seria necessário evitar o desperdício da energia dos jovens e fazer uma educação vocacional desde o início, evitando a queda no aproveitamento, a “cola”, as equiparações em massa, os exames por decreto, a redução das médias, entre outras intervenções públicas.

Consciente de que a flexibilidade curricular traria a preocupação com a homogeneidade das classes escolares, afirma que, por meios científicos, seria possível resolver o problema dos “supernormais e dos infranormais”, regulando a progressão dos alunos de acordo com os diferentes tempos de aprendizagem. Por fim, como antes se disse, considera que a tese do latim e da matemática, como disciplinas que supostamente favoreciam a ginástica da inteligência, já havia sido devidamente refutada, e que planos de ensino rígidos matavam o interesse dos alunos. Em suma, aciona, como se verá adiante, os conhecimentos produzidos pela psicologia como tecnologia, isto é, como componente relevante para o exercício do controle social sobre o indivíduo, realizado por intermédio da constituição de uma pedagogia científica, legitimada politicamente, sustentada institucionalmente, e fundamentada em uma administração científica da educação. De resto, propõe que a educação é o meio de realizar a razão instrumental da nova sociedade e de harmonizar ativamente as classes sociais, mais do que superar as diferenças que as põem em contradição.

Educação para além da alfabetização: articulação entre primário e secundário

Carneiro Leão recorre sistematicamente à sua rede de relações sociais – que inclui, entre outros, nomes importantes tais como: Anísio Teixeira, Teixeira de Freitas, Lourenço Filho e Sud Menucci – para sustentar a ideia de que “mais do que alfabetizar” seria preciso “uma educação capaz de prender o homem a seu ambiente físico e social, torná-lo um fator consciente do bem estar de sua comunidade” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 41)³. Seria preciso educar o povo e formar o professor de acordo com essa necessidade, daí a importância do ensino secundário, ou seja, seria preciso instituir uma escola normal para o magistério rural e sertanejo, visando à adaptação inteligente do homem ao meio, de sorte a impedir o êxodo para os centros urbanos.

Propõe a mudança da educação secundária, negando, de plano, que seria:

Na escola da tradição e da rotina que a educação edificará[ia]. Ela necessita de uma escola cuja preocupação seja conferir o bem estar, o desenvolvimento das personalidades, não impondo do exterior e sim desenvolvendo, naturalmente, o indivíduo de acordo com os seus interesses, seus gostos e as carências sociais. Felizmente a obra dos pioneiros em psicologia genética, sociologia, administração escolar e filosofia da educação está traçando a diretriz (idem, p. 49-50).

Nota-se, novamente, que diferentes ciências são evocadas para justificar a necessidade de reorganizar a escola da juventude e o argumento

3 Carneiro Leão resume a posição de seus contemporâneos da seguinte maneira: para Anísio Teixeira, apenas alfabetizar seria uma ilusão, produziria mais mal do que bem, afinal conservar poucas letras seria iludir o ignorante, tornando-o presa fácil para “propagandas perturbadoras”; como solução, propugna por uma educação eficiente e harmoniosa; para Teixeira de Freitas, o interiorano é o protótipo do jeca-tatu doente, indolente, fatalista e incapaz, devendo ser educado e não apenas alfabetizado, de modo que possa contribuir com o bem geral da comunidade, caso contrário, seria valor social negativo e permaneceria em seu local de origem; para Lourenço Filho, alfabetizar seria uma ideia demasiadamente simples, já que uma população semiculta acreditaria tão somente na palavra escrita, sendo esse o maior perigo; para Sud Menucci, alfabetizar seria um “tóxico violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 40).

principal se assenta na falta de adequação dos métodos de ensino que querem impor “do exterior” a boa educação ao jovem, sem considerar seu desenvolvimento psíquico e seu interesse. Nessa medida, nosso autor converte a psicologia em instrumento essencial para operar e legitimar as reformas institucionais e sociais.

Para o reformador, a escola primária tinha um importante papel a cumprir na renovação da escola secundária, pois já teria incorporado as prescrições da escola ativa, o que viabilizaria aos alunos chegar ao secundário flexível, atento às diversas funções sociais e necessidades individuais, prontos para: *aprender*, mesmo tendo completado o desenvolvimento biológico; *manifestar o desejo de aprender* (o autor não nega que tanto a escola quanto o professor facilitam meios, mas considera a educação obra do próprio educando, este é quem pode “aprender a aprender”, seguindo o preceito deweyano); *aceitar a alteração do currículo*, em consonância com os interesses e desejos legítimos dos adolescentes; e *serem jovens participativos*, tanto na vida doméstica, quanto na vida industrial e social (CARNEIRO LEÃO, 1936; 1939).

O ensino secundário não deveria ser, portanto, seletivo e único, mas multiforme. Relembrando que somente a educação conseguirá solucionar os problemas decorrentes da “mecanização vertiginosa da indústria” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 60), à medida que contemple a diversidade crescente de habilidades, competências e ocupações, o educador conclui que não deveria haver apenas uma única direção; antes, deveria ser realizada uma revisão completa dos meios e fins da educação. Afinal, bolsas para poucos, em escolas secundárias tradicionais, não solucionariam o problema, e induziriam o seu leitor a acreditar que naquele momento a “massa” estaria aspirando à educação secundária.

De seu ponto de vista, além do exposto, era inconcebível persistir em caracterizar a educação como exclusivamente liberal ou utilitária, pois as matérias que para uns seriam “profissionais”, para outros seriam culturais – uma separação baseada em uma divisão irremediável de classes. Se a divisão da sociedade em classes é inevitável, de acordo com o autor, o grande erro residia no fato de querer tomá-la como justificativa para perpetuar a cisão entre pensamento e ação, pois, ao contrário, para ele: “o indivíduo pensa

para agir e age porque pensa” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 64). Em consequência, o problema da relação entre pensar e agir não seria só de filosofia, mas, principalmente, de psicologia (experimental): “na vida não há funções separadas. Todas se ligam e harmonizam para o equilíbrio da sociedade [...] o necessário é que a ação física exterior se integre na ação mental interior. A mão seja conduzida pela inteligência” (idem, p. 65).

Com esses argumentos, registre-se, Carneiro Leão também enceta a crítica a Omer Buyse e sua ideia de universidade técnica, dizendo que a forte distinção entre ensino técnico-profissional e ensino geral e especulativo é restritiva e anticientífica. Afirma que se Omer Buyse tivesse voltado aos EUA após a guerra teria visto o esforço para diminuir a cisão entre ensino profissional e ensino geral; após a guerra teriam emergido outras exigências sociais: “Não é possível supor que em cursos de medicina, direito, ciências puras, não se trabalhe, não se exija e ministre técnica” (idem, p. 70).

O entendimento do autor, sumariamente apresentado, acerca da escola secundária, repousa sobre duas razões principais cientificamente justificadas, as quais fundamentam a sua proposta de organização racional dessa escola. São elas, a razão biológica, indissociável da psicologia, e a razão social (idem, p. 278-282).

Se da ótica filosófica essas razões pudessem ser associadas às causas suficientes de Aristóteles, tal como sustenta o reformador brasileiro, da perspectiva aqui adotada, elas são mais propriamente expressões do fortalecimento da razão instrumental, a que a *ratio* foi reduzida em nome da ciência e da tecnologia, sob o domínio da sociedade administrada. Carneiro Leão expressa um momento histórico dessa tendência da educação, no Brasil.

Organização racional do ensino secundário: razão psicológica e biológica

Com base na assertiva escolanovista⁴ de que a educação secundária é vida – assim como, para o autor, deveria ser toda educação – à medida

4 É inofismável a adesão de Carneiro Leão à Escola Nova, à Escola Ativa, tal como temos apontado. Contudo, vale registrar que essa adesão não é automática,

que presencia o crescimento, a expansão e o aperfeiçoamento individual (físico, mental, moral e social), torna-se um contrassenso “contrariar o crescimento natural do jovem, perturbar-lhe o desenvolvimento mental, com disciplinas contraindicadas e métodos e processos prejudiciais, é trair, a um só tempo, o indivíduo e a sociedade” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 75).

Propugna por uma escola secundária propriamente vocacional, conferindo a ela terminalidade e o poder de certificar, destinando os jovens para as carreiras “médias”, sem necessidade dos estudos superiores. Para o autor, o curso secundário no Brasil era uma deformação em todos os sentidos: uma deformação física, por não cuidar da educação física e da higiene; uma deformação mental, por primar apenas pela memorização; e uma deformação moral, por permitir o desenvolvimento de uma caricatura de saber e da prática de cola no que tange aos alunos. Defende a mudança na organização do curso secundário, segundo as tendências da vida, como já o faziam a pré-escola e o primário, lançando mão dos métodos ativos, e em direção à especialização. Toma como exemplo o programa de estudos da Union High School, em Mount Vernon, Washington, divididos em clássico, científico, geral, comercial e vocacional, isto é, uma grande variedade de planos de estudo.

Para guiar a organização do curso, nosso autor evoca a necessidade de se considerar a “psicologia complicada do adolescente”, tomando cuidado com a formação sadia do sentimento e do caráter, fornecendo educação e cultura de acordo com as aptidões individuais, a serem definidas por *tests*. O foco deveria ser o trabalho e não o “mandarinato intelectual”. Em suma, o secundário deveria adaptar-se às necessidades dos alunos, variando os programas de acordo com o meio; basear-se em um ensino experimental, com métodos ativos; ser flexível – com cursos

a se considerar as suas reservas quanto à máxima proferida por Kilpatrick “Uma sociedade democrática só pode ter um método democrático”, pois nem considera o Brasil uma democracia, na acepção plena do termo, nem o método é aplicado por aqui do modo que uma sociedade democrática exige: “Vivemos no reino do paradoxo. Temos um sistema educacional e um método democráticos justamente quando determinadas camadas sociais traçam seus desígnios às demais classes da sociedade. E isso não é democracia...” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 369-370).

de cinco a sete anos, em tempos diferentes para necessidades diferentes; reduzir o número de matérias, sob pena de matar o interesse – para ele o ponto central de toda a aquisição; e, por fim, ser gratuito.

Para apoiar seus argumentos, recorre a John Dewey – que propugnava pelo vínculo indelével entre o esforço e o interesse, caso contrário, “cria-se uma luta entre os dois pólos da atividade. Formam-se hábitos mecânicos, visíveis pela atividade externa, mas de onde se acha ausente a atividade psíquica criadora” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 76; 1939, p. 279) – a Edouard Claparède – para atestar que educação ativa é a que “corresponde a uma necessidade funcional do indivíduo” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 77; 1939, p. 279) – e a William James – a fim de justificar que o sistema nervoso deve ser considerado “um aliado e nunca um inimigo” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 79; 1939, p. 280). Desde que para o autor “o interesse é tudo” (idem, *ibidem*), obrigatoriamente é preciso reconhecer que planos rígidos são monstruosidades científicas, atentados aos interesses da juventude. Nesses termos, a razão biológica é a base em que repousa o desenvolvimento psicológico, a formação social e moral da criança e do jovem.

Organização racional do ensino secundário: razões sociais

De acordo com o autor, a educação foi organizada historicamente mediante a separação entre a formação de uma elite acadêmica, levada a cabo por meio de estudos clássicos no ensino secundário, e a formação da massa de servos, proporcionada pela escola primária, a fim de constituir o bem estar da elite. Com a democracia como sistema de governo, foi formalizada a igualdade política entre os indivíduos e, em decorrência, o ensino secundário foi supostamente aberto a todos, sem que a finalidade da educação sofresse qualquer alteração, isto é, permaneceram a preparação acadêmica, a cultura geral e o intelectualismo. Além disso, sob a pressão do progresso industrial, a população teria deixado de se contentar com a escola elementar, querendo “para os filhos a escola secundária, e, não raro, a própria escola superior” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 83).

Para o autor, esses fatos implicavam a exigência de uma alteração da própria função da escola que, ao invés de fornecer apenas conhecimentos, deveria “ensinar os alunos a fazerem melhor as coisas desejáveis e para cuja execução eles estejam aptos. Para isso aumenta-se gradualmente uma educação diferenciada, consoante necessidades funcionais, aptidões, interesses demonstrados” (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 85).

Carneiro Leão, novamente, lança mão dos conhecimentos produzidos pela psicologia para superar o descompasso entre escola e sociedade brasileira. Defende a necessidade de se considerar, tanto os interesses dos alunos, quanto as características peculiares do progresso econômico e social do país, para produzir e organizar racionalmente o ensino – coerente com demandas da nação e evitando distorções produzidas pela importação de modelos educacionais. Para se alcançar tal intento, o nosso atuante reformador, como mencionado antes, revela compreender que a superação das imperfeições seria possível por meio de medidas administrativas. Além de atender às supostas demandas da população, a reforma do ensino secundário, nos moldes propugnados por ele, poderia atenuar diferenças econômicas e sociais entre os diferentes estratos da população.

Do exposto, decorrem as seguintes considerações: Carneiro Leão entendia como *distorcida* a organização do ensino secundário de sua época, tendo em vista o ingresso do Brasil em uma nova era, a modernidade. Nesse sentido, apresenta uma série de razões para justificar o que o secundário *deveria ser*, operação não acompanhada, em seus escritos, de uma análise consistente das razões que levaram a realidade brasileira a “aceitar” as distorções por ele apontadas. Não é justificável considerar as contradições presentes na organização escolar tão somente como imperfeições, desvios de rota, cópia de modelos estrangeiros. Afinal, são contradições objetivas e imanentes, com função e significado determinado, compreensíveis pelas próprias condições materiais de existência no interior do modo de produção capitalista, às quais não basta contrapor o “dever ser”, idealista.

Corroborar esse entendimento a seguinte passagem, em que a escola secundária é relacionada à ideia de que educação é preparo para a vida e

[...] a vida consiste numa série de reajustamentos às novas condições cósmicas, biológicas e sociais. Neste caso, educação é *adaptação, ajustamento, crescimento e renovação*. Adaptação e ajustamento, porque educar é preparar para viver no melhor sentido, a vida de seu meio (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 378, grifo nosso).

Como se pode depreender, educar é, para o autor, ajustar-se, adaptar-se ao existente, não ao que outrora existiu. Por certo, não se trata de recusar a proposição do autor de que cabe à educação propiciar aos alunos meios para a adaptação à sociedade, mas, recuperando uma ponderação de Adorno, cabe admitir que um problema central da educação não é o de que ela promove a adaptação, o problema reside no fato de ser reduzida apenas a isso: promover a adaptação do indivíduo ao todo existente (ADORNO, 1995b), o que, nos termos do educador brasileiro, significa, adaptação e renovação dentro da ordem.

Profissionalização do magistério: preparar o professor para a educação secundária

Carneiro Leão menciona a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada em 1935, como a instituição que criou o primeiro instituto de formação do magistério de 2º grau, pois, até então, o professor era um autodidata e o seu recrutamento era efetuado de modo aleatório. Faz a crítica aos concursos, que cobram tão somente teoria e capacidade verbal dos futuros mestres (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 247). A crítica à falta de profissionalização da carreira é apresentada, com veemência, nos seguintes termos, “médicos, engenheiros e advogados, ilustres em suas profissões, são professores secundários medíocres”, sendo a docência para eles secundária, uma atividade exercida nos intervalos de tempo e sem um cuidadoso preparo (idem, 1936; 1939).

A importância dada ao cuidado com a formação profissional do magistério deveria estar à altura do propósito da educação, que, segundo o autor, “não é a simples direção, mas a reconstrução da sociedade”. O indivíduo deveria ser preparado para participar dos interesses nacionais, do

que decorre a ideia do proveito da educação do povo para toda a sociedade. Cabe a ela servir de corretivo à escola dos lares e das ruas:

Outrora a escola era um elemento suplementar à ação educativa do lar. Hoje ela deve ser não apenas a única educadora da mocidade, mas o corretivo das más tendências criadas e estimuladas nos lares e nas ruas. Sua função é individual e social. Ela precisa conhecer as condições dos indivíduos e as imposições da comunidade para fazer-se o meio propício ao desenvolvimento harmonioso da juventude (CARNEIRO LEÃO, 1936, p. 275).

Para a formação específica do mestre secundário, nosso autor valoriza a formação em nível superior e aponta a importância da fundação da Escola Normal Superior, a fim de coibir a atuação de autodidatas. Uma boa formação exige o domínio das humanidades e do conhecimento científico, prevendo a adoção de planos flexíveis de estudo e sugerindo, para as cadeiras técnicas, a contratação de professores norte-americanos. Além disso, o preparo do professor da escola secundária precisaria ser associado tanto à concepção da nova educação – a educação ativa, a educação para a vida – quanto ao método dela decorrente – o qual, diga-se, opõe-se aos métodos de Pestalozzi, da instrução oral, e de Herbart, da recitação, pois ambos são liminarmente considerados pelo educador como anticientíficos e antissociais –, ou seja, o método centrado na experiência, em particular, à moda do instrumentalismo deweyano, para quem: “Só a experiência, mas, a experiência interpretada pela inteligência, é educadora” (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 365).

Claro está que tal noção de experiência não se esgota naquela proporcionada no cotidiano escolar, ou, como se diz ao gosto hodierno, decorrente das interações sociais imediatas e mediatas estabelecidas entre professor e aluno, é experiência inteligente à medida que ela se expande e é mediada pelas transformações ocorridas no trabalho, em decorrência do progresso das ciências e da tecnologia. Desse modo:

O progresso das ciências e as aplicações mecânicas e elétricas da civilização atual elevaram, porém, de tal maneira a atividade material complexíssima que ficou deveras limitado o campo da profissão exclusivamente manual.

O trabalho até há pouco manual foi cometido às máquinas e o homem, seu executor, transformou-se rapidamente no dirigente atilado das forças mecânicas que o substituíram. As ocupações domésticas, industriais, agrícolas, comerciais dependem tanto das matemáticas, das ciências físicas e naturais, da mecânica, da eletricidade, da química que seu valor cultural não pode em nada ser considerado inferior ao das letras, do direito, da medicina. Cultura utilitária e intelectual misturam-se e, servidas pelas ciências, combinam-se e identificam-se (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 368).

Essa acepção de experiência é indissociável, para o autor, do progresso propiciado pelo desenvolvimento industrial, ao qual acede sem vacilar. Diagnóstico lapidar que, sem dúvida, explica, em parte, a sua perspectiva avançada, se comparada a muitos de seus contemporâneos, que se digladiavam entre embates políticos e epistemológicos dos métodos de alfabetização e das funções da escola. Em contrapartida, não se pode deixar de apontar que a sua adesão a essa noção de progresso é idealista, porque não faz nenhuma referência aos elementos regressivos iminentes ao progresso, em especial àqueles que implicam a subordinação da formação do aluno às forças que substituíram o trabalho pela maquinaria. Lá onde Carneiro Leão enxerga somente a emancipação do sujeito às novas disposições técnicas e científicas, ele não consegue enxergar que o “executor” da ação sobre as máquinas converteu-se, ao mesmo tempo, em um apêndice delas, tal como pôde mostrar Marx (1985), em sua análise das consequências da maquinaria, associada à grande indústria, sobre a vida dos trabalhadores, das mulheres, das crianças e dos jovens.

De toda maneira, esses elementos novos, presentes e potenciais, é que orientam a sua proposição de uma revisão urgente na formação do professor. Habilitado para estimular o interesse do aluno (ainda que haja casos extremos aos quais é necessário dispensar primeiro um tratamento clínico e higiênico, antes do pedagógico), de sorte que:

Nenhum mestre poderá prescindir do conhecimento da psicologia nem desconhecer os problemas sociais e morais de seu tempo e de seu meio, os ideais de sua comunidade. Si a escola, na qual se ministra educação, é uma instituição social, criada pela sociedade para com o fim de obter assistência

para a manutenção de sua própria estabilidade e direção de seu próprio progresso, parece impossível ter alguém direito ao nome de educador sem o conhecimento da sociologia experimental. A aplicação de um método depende, porém, preliminarmente do conhecimento psicológico dos alunos (CARNEIRO LEÃO, 1939, p. 374).

Reitera-se aqui a exigência das ciências sociais, aplicadas à educação, em especial a psicologia e a sociologia experimental, como condição da formação do educador, a fim de que este cumpra o seu papel na formação da juventude, predestinada a adaptar-se às premissas da sociedade industrial.

Vale notar, por derradeiro, que este breve estudo pretende, antes de levar a conclusões mais ou menos definitivas acerca da obra de Carneiro Leão, ressaltar aspectos que nos parecem importantes da história da escola secundária brasileira, com destaque para a psicologia, e as ciências sociais, como elementos decisivos à edificação da administração escolar científica e da educação como motor da inserção do país no processo de instalação da grande indústria e de internacionalização do capital, nomeado, pelo autor, de educação, a serviço da reconstrução da sociedade brasileira.

Espera-se, assim, contribuir para que a obra de Carneiro Leão seja considerada como uma fonte de estímulo e de hipóteses vigorosas, tanto para aqueles que se dedicam aos estudos do ensino secundário brasileiro, quanto para aqueles que investigam as relações entre as ciências sociais e a educação, em especial a psicologia.

Referências

ADORNO, T. W. Progresso. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v. 2, 1995a. p. 37-61.

_____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

ALBUQUERQUE ARAUJO, M. C. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 114-122.

CARNEIRO LEÃO, A. A. *Tendências e diretrizes da escola secundária* (aspectos da sociologia educacional). Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1936.

_____. *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

MARX, K. A maquinaria e a indústria moderna. In: _____. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, t. I, 1985. p. 423-579.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.

NULL, J. W. *Peerless educator: the life and work of Isaac Leon Kandel*. New York: Peter Lang Publishing. 2007.

POLLACK, E. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education, v. 23, n. 3/4, 1993. p. 775-787.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-47, 2000.

_____. Americanismo e educação: a fabricação do “homem novo”. *Subprojeto*: tecnologias de estado e instauração de sistemas. São Paulo: CAPES/PROCAD, 2001.

Endereço para correspondência:

Odair Sass

Rua Monte Alegre, 984

Perdizes

São Paulo – SP

CEP: 01060-970

E-mail: odairsass@pucsp.br

Maria Angélica Pedra Minhoto

Estrada do Caminho Velho, 333

Pimentas

Guarulhos – SP

CEP: 07252-312

E-mail: mminhoto@unifesp.br

Recebido em: 15 fev. 2011

Aprovado em: 5 jan. 2012

