

**CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA
ANTIPOFF - CDPHA**

**BOLETIM DO CDPHA
Número 18**

APOIO:



**Belo Horizonte, MG
2005**

**CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA
ANTIPOFF
CDPHA**

Boletim do CDPHA

Comissão Editorial

Regina Helena de Freitas Campos – Coordenadora
Sérgio Domingues
Bruno Ferreira Alves
Laura Barreto

Consultores

Ana Lydia Santiago
Ana Maria Jacó-Vilela
Daniel Antipoff
Érika Lourenço
Irene Melo Pinheiro
Maria do Carmo Coutinho de Moraes
Maria do Carmo Guedes
Miguel Mahfoud
Raquel Martins de Assis
Sebastião Rogério Góis Moreira
Sérgio Cirino

Contato:

Sala Helena Antipoff
Biblioteca Central - Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antonio Carlos 6627 - Campus Pampulha
31270-901 Belo Horizonte (MG)
Telefone: (31) 3499-4418
E-mail: rhfcampo@fae.ufmg.br

Ficha catalográfica:

Boletim do CDPHA, n. 18 -2005
Belo Horizonte, 1981 - 2005

1. Psicologia - Periódicos 2. Educação – periódicos CDD - 150
ISSN 1806-1931

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF
CDPHA

Diretoria 2005-2007

Presidente de honra

Otília Braga Antipoff

Presidente

Regina Helena de Freitas Campos

Vice-presidentes

Irene Pinheiro
Lúcio Assumpção
Demetreos Navaes Neves
Maria Carmem Ximenes

Diretoria Técnica

Maria Therezinha Nunes
Priscila Augusta Lima
Sérgio Cirino
Therezinha Andrade

Diretoria Administrativa

Denise Maria Nepomuceno
Érika Lourenço
Olinda Terezinha da Silva Caetano
Rogério de Alvarenga

Diretoria Financeira

Doralice Almeida Campos de Araújo
Ernani Henrique Fazzi
Maria das Graças Teixeira

Conselho Fiscal

Jaqueline Rodrigues de Oliveira
Maria do Carmo Coutinho de Moraes
Maria Melo

Conselho Consultivo

Adilson Dumont
Maria Auxiliadora Galinari Nascimento
Mário Lúcio Moreira
Regina Célia Pereira Campos
Sérgio Domingues
Sérgio Farnese

Coordenadores regionais

Lenita de Araújo Chaves (FHA)
Raquel Martins de Assis (UFMG)

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA
ANTIPOFF - CDPHA

BOLETIM DO CDPHA

Número 18
Ano 2005

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	
PROGRAMA DO XXII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF.....	
CONFERÊNCIAS E TRABALHOS APRESENTADOS.....	
O debate entre educação tradicional e educação nova.....	
Raquel Martins de Assis	
Chaves de leitura sobre a formulação de políticas públicas no contexto dos anos trinta: o programa da Escola Nova.....	
Juliana Cesário Hamdan	
A teoria funcional do jogo em Claparède e sua relação com o ponto de vista de Jean Piaget sobre o jogo	
Regina Helena de Freitas Campos	
Denise Nepomuceno	
Helena Antipoff e a Escola Nova.....	
Regina Helena de Freitas Campos	
A licenciatura em psicologia no Brasil – implantação e extinção.....	
Sérgio Dias Cirino	
Danielle Fani	
Sérgio Domingues	
Piaget, Vigotsky, Wallon: a construção da Psicologia da Educação na perspectiva escolanovista	
Dener Luiz da Silva	

EDITORIAL

É com grande satisfação que apresentamos aos colegas, colaboradores e amigos a 18ª edição do Boletim do CDPHA, órgão de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. O CDPHA, instituído desde 1980 com a finalidade de preservar a memória e divulgar a obra de Helena Antipoff, vem desde 1981 contribuindo para, através deste seu Boletim, manter viva a filosofia que animou o trabalho por ela realizado nas áreas da psicologia e da educação, inspirando-se em seu exemplo de seriedade, lucidez e compromisso com os resultados práticos de suas ações. A cada ano o CDPHA promove o Encontro Anual Helena Antipoff, reunindo especialistas em torno da discussão de um tema relacionado à obra da educadora. Os trabalhos apresentados são publicados na edição, também anual, do Boletim, que registra os anais de cada evento.

Neste número, o Boletim apresenta os Anais do XXII Encontro Anual Helena Antipoff, realizado na Fundação Helena Antipoff, em 2004, em associação com o GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG. No evento – cujo tema foi Reflexões sobre a Psicologia na Escola Nova - buscamos refletir sobre o legado do movimento escolanovista no Brasil, do qual Helena Antipoff foi uma das principais referências. Como a maioria dos líderes escolanovistas, D. Helena pensava que o conhecimento da Psicologia era uma das bases mais importantes da formação do educador, por proporcionar os meios científicos para melhor conhecer os processos de aprendizagem e de construção das estruturas cognitivas no educando, e dos aspectos sócio-afetivos da relação do sujeito com o conhecimento e com o aprendizado.

Para esta reflexão, tivemos a satisfação de contar com a participação do historiador Luciano Mendes de Faria Filho, cujo trabalho de análise da implantação da escola pública em Minas Gerais, no final do século XIX e início do século XX, tem sido fonte importante para a avaliação das propostas da Escola Nova em perspectiva de longa duração. Contamos também com a participação do psicólogo Sérgio Dias Cirino, professor de Psicologia da

Educação na Faculdade de Educação da UFMG, e de seus alunos-pesquisadores Sérgio Domingues e Danielle Fani, cuja pesquisa sobre a história da licenciatura em Psicologia no Brasil tem contribuído para a melhor compreensão do papel do ensino de Psicologia na formação da mentalidade dos educadores no Brasil da segunda metade do século XX. Um grupo de estudantes de pós-graduação e de graduação em Psicologia e Educação na UFMG ampliou o debate com a apresentação de pesquisas sobre os fundamentos filosóficos da educação tradicional (Raquel Martins de Assis), o programa da Escola Nova no contexto das políticas públicas dos anos de 1930 em Minas Gerais (Juliana Cesário Hamdan), a influência de Édouard Claparède no movimento escolanovista no Brasil (Laisa Kelly Vilanova), o papel do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte na formação de educadores nos anos 1930 (Ernani Henrique Fazzi), o papel do jogo no desenvolvimento humano (Denise Nepomuceno) e a influência de Jean Piaget, Lev S. Vigotsky e Henri Wallon sobre o debate educacional (Dener Luiz da Silva). A presença da Professora Catarina Viana enriqueceu o evento com um depoimento importante sobre a educação física na Fazenda do Rosário. Pudemos assim reunir um grupo de estudiosos e pesquisadores em torno do tema do escolanovismo, buscando novas formas de interpretar a riqueza teórica e prática desse movimento.

Regina Helena de Freitas Campos
Presidente do CDPHA - gestão 2002-2004

PROGRAMA DO XXII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF

XXII ENCONTRO ANUAL HELENA ANTIPOFF

Fundação Helena Antipoff
25.3.2004

Tema: **Reflexões sobre a psicologia na Escola Nova**

PROMOÇÃO:

CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação –
FAE/UFMG
FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF
SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS
ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações

PROGRAMA

9:00-9:30 hs – **Abertura com representantes das instituições promotoras do evento**

9:30-11:00 hs – **Mesa Redonda: psicologia e educação em Minas Gerais antes e depois do movimento da Escola Nova**

Raquel Martins de Assis (PUCMinas Betim) – O debate entre educação tradicional e educação nova
Regina Helena de Freitas Campos (UFMG) – Helena Antipoff e a Escola Nova
Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG) – Debatedor

11:00-12:00 – **Visita ao Memorial Helena Antipoff**

12:00 – 14:00 – **Almoço na Fundação Helena Antipoff**

14:00 – 17:00 hs:

1) **Seminário – Escola Nova na psicologia e na educação**

Chaves de leitura sobre a formulação de políticas públicas no contexto dos anos trinta: o programa da Escola Nova
Juliana Cesário Hamdan (Doutoranda em Educação, FAE/UFMG)

Édouard Claparède e o movimento escolanovista no Brasil
Laisa Kelly Vilanova (Bolsista de Iniciação Científica CNPq, graduanda em Pedagogia, FAE/UFMG)

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte
Ernani Henrique Fazzi (Mestrando em Educação – FAE/UFMG)

A licenciatura em psicologia no Brasil – implantação e extinção
Sérgio Dias Cirino (Professor de Psicologia da Educação – FAE/UFMG)
Danielle Fani (graduanda em Psicologia – FAFICH/UFMG)
Sérgio Domingues (graduando em Psicologia – FAFICH/UFMG)

O papel do jogo no desenvolvimento humano
Regina Helena de Freitas Campos (Professora de Psicologia da Educação,
FAE/UFMG)
Denise Nepomuceno (mestranda em Educação, FAE/UFMG)

Coordenadora:
Érika Lourenço (UNIPAC-Barbacena, doutoranda em Educação, FAE/UFMG)

2) Encontro dos alunos do Curso Superior de Educação Física com a Profa. Catarina Viana –

Tema: A educação física na Fazenda do Rosário – lembranças

17:00 – 18:00 – Assembléia geral do CDPHA:

Pauta:
Prestação de contas da Diretoria – período 2002-2004
Eleição da nova Diretoria

19:00 hs – Conferência:

Piaget, Vigotsky, Wallon: a construção da psicologia da educação na perspectiva escolanovista

Coordenador: Maria das Graças Teixeira (ISEAT – Fundação Helena Antipoff)

Conferencista: Dener Luiz da Silva (Departamento de Psicologia/UFSJ,
Doutorando em Educação - FAE/UFMG)

CONFERÊNCIAS E TRABALHOS APRESENTADOS

O DEBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A ESCOLA NOVA

Raquel Martins de Assis

A palavra “tradição” começou a ser empregada por diversos autores para exprimir a concepção e os métodos educativos que predominavam antes das propostas escolanovistas (AZEVEDO, 1996; LOURENÇO FILHO, 2002). De acordo com Campos (2000), a proposta dos pioneiros da Escola Nova, entre eles E. Claparède, era de que a psicologia deveria ser o fundamento científico básico da pedagogia. Desse modo, de maneira geral, os escolanovistas expressavam uma crítica à educação tradicional, entendida como uma prática autoritária, cuja principal característica era a transmissão passiva de conteúdos, privilegiando a memorização em detrimento da compreensão (CAMPOS, 2000). Claparède discute as formas tradicionais de educação calcadas na *psicologia das faculdades da alma*¹, acreditando que tal noção deveria ser superada. No artigo *J.J. Rousseau e a concepção funcional de infância* (CLAPARÈDE, 1940), o psicólogo coloca os principais pontos da educação tradicional: a crença errônea na existência de uma *natureza humana* sempre igual a si mesma; o pressuposto de que os indivíduos deveriam percorrer um trajeto de um ponto de partida até um ponto de chegada para alcançar um estado perfeito; e a linguagem escolástica e mecanicista.

No contexto brasileiro essas críticas às formas tradicionais de educação também aconteceram. Lourenço Filho (2002), em seu livro Introdução ao Estudo da Escola Nova, publicado pela primeira vez em 1930, afirma que o uso da expressão “Escola Nova” revela a iniciativa de muitos educadores que, em diversos países, tentaram “variar os procedimentos de ensino” e “transformar as normas tradicionais da organização escolar” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 57) a fim de propor uma escola diferente daquelas que até então existiam. Para Lourenço Filho (2002, p. 58) essas formas tradicionais de educação tinham

como características serem “sistemas fechados, de conceitos estáticos, prontos e acabados, ao passo que *Escola Nova* sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora” .

Para Claparède, Lourenço Filho e para outros escolanovistas, a filosofia que dera impulso aos novos ideais sobre educação era a de Jean Jacques Rousseau que, no século XVIII, propôs um conjunto de idéias educacionais que tinha como um de seus pressupostos o encorajamento da atitude ativa do aluno em detrimento da passividade. A proposta do psicólogo genebrino era a de uma educação crítica que atingisse a artificialidade imposta à natureza humana pela tradição e pela civilização (CURY, 1986).

A partir das idéias de Rousseau e de novas concepções sobre o homem provenientes das experimentações e do pensamento científico da nascente psicologia, surgiu então um novo modelo de prática educativa voltada para a formação de um homem-sujeito, ou seja, aquele capaz de atuar significativamente na sociedade. Neste sentido, a psicologia foi uma grande colaboradora da educação, contribuindo com novas idéias a respeito do homem e suas capacidades cognitivas.

Lourenço Filho (2002, p. 58) comenta que a proposta educativa desses renovadores não se restringia somente aos âmbitos escolares, já que compreendia também a função educativa de outras instituições tais como “o lar, a igreja, os centros de recreação e trabalho, as formas gerais da vida social”.

As críticas a uma educação calcada na *psicologia das faculdades da alma* e na *educação escolástica* eram dirigidas a uma série de instituições, professores, métodos e leis de ensino e, especialmente, à educação oferecida pela Igreja Católica, que representava aquilo que Lourenço Filho (2002, p. 58) chamava de “a educação que até então existia”.

O QUE ERA A EDUCAÇÃO QUE ATÉ ENTÃO EXISTIA?

Um dos aspectos apontados por Claparède como próprio da educação fundamentada no desenvolvimento das faculdades da alma é o pressuposto de

¹ As palavras que designarem atributos da alma, tais como *paixão, sensibilidade, entendimento, vontade, razão*, entre outras, serão escritas em itálico a fim de colocar em evidência no decorrer do texto da tese o objeto estudado.

que os indivíduos devessem percorrer um trajeto de um ponto de partida até um ponto de chegada para alcançar um estado perfeito.

Para entender esse pressuposto tomaremos como exemplo a concepção educativa encontrada na Selecta Catholica, um jornal religioso publicado em Mariana nos anos de 1846 e 1847 e editado por D. Antônio Ferreira Viçoso, bispo de Mariana nessa época, e pelo Padre João Antônio dos Santos, reitor do Seminário de Mariana e um dos homens de confiança desse bispo.

De acordo com os editores da Selecta Catholica, a adequada atitude educativa envolvia um empenho para que os jovens fossem bem formados tanto nas letras quanto nas virtudes². Essa perspectiva demonstra a preocupação de promover uma educação integral, utilizando para isso a vigilância ativa sobre os costumes dos alunos e, quando necessário, aplicando a correção corporal.

O Concílio de Trento, entre as tantas recomendações sobre as responsabilidades educacionais dos bispos para com seus fiéis, preconizava que a atitude educativa deveria ser de benevolência, mas de firmeza, quando se fizesse necessário, inclusive prevendo a utilização dos castigos em casos extremos. De acordo com esses ideais, a benevolência, a paciência, a exortação e a caridade eram mais capazes de educar do que a severidade e o exercício de poder (FLICHE e MARTIN, 1976).

Ao seguir as recomendações tridentinas, D. Viçoso, os padres e leigos que formavam o grupo ao seu redor, possuíam um tipo de concepção educativa cuja base era a formação da pessoa em sua integralidade física, intelectual, moral e espiritual, promovendo a saúde do indivíduo e da sociedade.

Concebendo a educação sob esta perspectiva, a formação da pessoa compreenderia o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e a atuação sobre a

² Na concepção aristotélico-tomista, as virtudes morais relacionam-se às paixões e às ações e são muitas: prodigalidade, humildade, castidade, entre outras. Entre as comuns virtudes morais, existem quatro delas denominadas de cardeais: justiça, temperança, fortaleza e prudência. Essas virtudes são centrais na vida do homem porque são as que mais regulam a convivência com o próximo. Além das cardeais, existem as virtudes teológicas que dizem respeito ao relacionamento do homem com Deus: fé, esperança e caridade (ASSIS, 1998).

moralidade. Assim, longe do objetivo de apenas polir a inteligência do jovem, a educação serviria, antes de tudo, para que o homem soubesse ser feliz, respeitando a si e ao próximo e sendo útil à sociedade.

Para a felicidade da pessoa e saúde da sociedade, as inteligências polidas não são suficientes porque nem sempre uma grande intelectualidade encontra-se aliada às virtudes, pois a conduta virtuosa não é consequência necessária de uma inteligência brilhante. Pelo contrário, afirma a Selecta Catholica, encontramos muitos homens *ilustrados* e virtuosos, mas comumente vêem-se *ilustrados* e viciosos, como também homens sem instrução, mas de vida virtuosa³:

“Quantos homens parecem ter adquirido huma superioridade de vistas, de espírito e de conhecimento, só para dar resplendor aos seus vícios ou ao menos para defendê-los de huma maneira brilhante! Em oposição a isto, a ignorância occulta muitas vezes hum coração nobre; e huma verdadeira piedade pode ligar-se com a falta de intelligencia e com ideas curtas.

Mas esta verdade confirmada pela experiência, não nos autoriza a condenar com precipitação todos os progressos das luzes, como sendo a causa da corrupção dos homens. Não: muitas vezes também os mais sábios e os mais esclarecidos dos mortaes forão os mais virtuosos; e vê-se todos os dias nas classes ignorantes e grosseiras o espetáculo dos vícios nojosos. Resulta d'aquí, que o nobre character he independente das faculdades e dos dons do espírito”. (Selecta Catholica, 15 de outubro de 1846, p. 238).

Sendo independente das faculdades e dons do espírito, o caráter não obedece nenhuma determinação seja fisiológica, seja por algum dom inato, mas é formado, cultivado e independe da capacidade intelectual ou do nível de instrução. Assim, a ênfase educacional está no desenvolvimento do caráter,

³ São Tomás de Aquino afirma que podemos amar perfeitamente aquilo que conhecemos imperfeitamente. Como veremos mais adiante a respeito do homem moral, para a **Selecta Catholica**, a principal virtude do cristão é a caridade.

pois do mesmo modo que a planta necessita de cuidados em seu cultivo para que possa fornecer os seus frutos, também o homem precisa ser cultivado em seu percurso educativo: “O espírito he hum campo que depressa se cobre de más hervas, quando se deixa sem cultura” (Selecta Catholica, 15 de novembro de 1846).

Desse modo, o problema central da educação é que ela saiba propor o melhor tipo de *cultura*. Um tipo de *cultura* capaz de atingir da mesma maneira tanto os homens mais rústicos quanto os mais polidos, tanto os de classes populares quanto abastadas, já que todos os homens são iguais em sua natureza. Os pobres, os ricos, os negros, os órfãos, os brancos, todos podem ser educados da mesma maneira.

A eficácia do processo educativo está relacionada a dois fatores: o tipo de educação oferecida, que é responsabilidade do educador, e a liberdade do jovem que a ela adere. Por um lado, a educação precisa saber oferecer instrumentos capazes de formar a pessoa levando-a para a sua realização como ser e como utilidade para a sociedade, por outro lado, encontra-se a liberdade da pessoa que adere à proposta, confia, obedece e acredita naquilo que lhe é ofertado. A *cultura* educacional, portanto, tem dois pólos que devem se complementar: os educadores e o educando.

Na história da tradição cristã, a concepção da educação como cultivo e principal instrumento para a formação do homem virtuoso parece ser muito antiga. Podemos remetê-la à tradição aristotélico-tomista adotada a partir da Segunda Escolástica, que vai ser amplamente utilizada entre os jesuítas e outras ordens e congregações da Igreja Católica (PÉCORA, 1994). Mas também na Antigüidade, encontramos Platão, no Convite, afirmando a importância de que o jovem fosse educado dentro dos parâmetros da filosofia como única forma de aproximar-se da Verdade e do Bem. Na República, que, como já dissemos, é uma das origens da noção do corpo social cristão, Platão afirma que as mais importantes prescrições para a cidade são a instrução e a educação.

Assim, a concepção de homem que dá subsídios para a proposta educativa das instituições eclesíásticas tem origem na tradição da Igreja construída desde a época dos primeiros cristãos e das sínteses entre os

fundamentos do cristianismo e as filosofias clássicas, como é o caso das filosofias tomista e agostiniana.

O referencial aristotélico-tomista, que foi o mais utilizado após o Concílio de Trento, contribui para a idéia da educação como cultivo, pois considera que o ser humano, em seu percurso evolutivo, deva passar de uma primeira natureza imperfeita para uma segunda natureza mais perfeita (HOURDAKIS, 2001). Esse processo acontecia por meio da aquisição de hábitos.

Desse modo, o cultivo da alma, por meio da educação, tinha como objetivo constituir hábitos virtuosos. Para a educação do jovem, a formação do hábito era importante porque fazia com que uma prática que inicialmente não era naturalmente agradável se tornasse prazerosa devido ao costume (ASSIS, 1998). O hábito do estudo, por exemplo, se bem formado, poderia fazer com que um menino que inicialmente não gostasse de estudar, ao realizar este ato inúmeras vezes começasse a se dar conta do prazer dessa atividade.

Para falar desse percurso em que deve haver o cultivo da alma humana, a Selecta Catholica utiliza a metáfora do crescimento e desenvolvimento da árvore, afirmando que as *flores da mocidade* culminam nos *frutos da idade madura*. Há, portanto, um caminho a ser percorrido da infância e juventude até a idade adulta. Como uma árvore frutífera passa pelas estações do ano, a pessoa passa por mudanças:

“Se reflecto hum instante sobre mim mesmo, eu direi: “Meos bellos dias vão-se obscurecer, e o resplendor que me cerca em breve desaparecerá com as folhas das árvores. Nossa sorte neste mundo terá também suas estações? Neste caso, eu recorrerei no inverno da minha vida às provisões que eu tiver feito nos dias da minha prosperidade, e procurarei fazer uso dos fructos da minha educação e de minha experiência” (Selecta Catholica, 1 de agosto de 1846, p. 89).

Massimi (2002) comenta que na Companhia de Jesus houve a elaboração de um método de formação do homem que tinha como um de seus instrumentos o “percurso evolutivo da infância até a maturidade pela educação” (MASSIMI, 2002). Para a eficácia desse método se fazia necessário o

conhecimento da subjetividade e da dinâmica das relações sociais (MASSIMI, 2002).

Na tradição cristã, desde os primeiros cristãos encontramos a idéia da necessidade de uma transformação do homem do seu nascimento até a vida adulta, dando-nos a imagem de um percurso a ser realizado. São Paulo, em suas Cartas, afirma que o homem nasce em um estado de carnalidade que deveria se transformar num estado espiritual ao longo do tempo, como comenta Massimi (1986):

“ ‘corpo psíquico’ e ‘corpo espiritual’: elas indicam estados evolutivos do homem [...] O primeiro estado é o da carne (em grego sarx). Em 1ª- Coríntios 15, 45 – 49, comparecem as duas expressões. Define-se com esse termo a condição moral do homem que vive e age sem se relacionar com Deus. É neste sentido que, em Romanos 8, 5-8, a “carne” está em oposição ao “espírito”. [...] O “espírito” (em grego pneuma) é o que define o homem enquanto filho de Deus (cfr. Romanos 8,14: Movidos pelo Espírito de Deus). Ele corresponde ao estado de plena realização do ser humano (corpo espiritual = soma pneumaticon)”. (MASSIMI, 1986, p. 12).

Cambi (1999) afirma que um dos aspectos de valor pedagógico que podemos encontrar principalmente nos primeiros escritos cristãos, os Evangelhos e as Epístolas de São Paulo, é uma certa oposição entre a vida espiritual e a corporeidade, que culmina numa “pedagogia da repressão dos instintos e da sublimação interior, operada através de uma luta contra si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 124). Mesmo que *repressão dos instintos* e *sublimação interior* não sejam palavras adequadas para expressar a oposição entre carne e espírito descrita no trecho da Selecta Catholica acima colocado, já que são demasiadamente modernas, é fato que um dos mecanismos que viabilizava o percurso do homem da vida carnal para a espiritualidade era o controle das paixões. Nesse sentido, o equilíbrio entre as faculdades intelectivas e as faculdades sensitivas da alma é um ponto nevrálgico da

moralidade humana e conseqüentemente deveria ser levado em consideração na educação.

Assim, o bom uso da inteligência e a moderação das paixões são pontos constituintes da educação bem dirigida, capazes de colocar o jovem no caminho que o leva ao alcance da maturidade:

“Se diz que veio trazer a guerra, elle falla da guerra que devemos fazer as nossa paixões, e da opposição que deve haver entre a carne e o espírito, para vivermos huma vida espiritual”. (Selecta Catholica, 1 de junho de 1847, p. 332).

No que se refere aos filósofos clássicos e aos autores cristãos, principalmente os humanistas, a educação é vista como tendo um papel primordial no que se refere à formação de hábitos capazes de conduzir o homem para o caminho de encontro com o Ser, a Verdade, a Justiça, a Felicidade e o Belo.

Uma diferença entre a tradição grega e a cristã, que incide na proposta educacional de D. Viçoso e seu grupo, é a concepção de *vontade* (REALE; ANTISERI, 1990). Para os filósofos gregos, a *vontade* é uma função ligada ao intelecto que indica a meta a ser alcançada. Para os cristãos, porém, além de indicar a direção a ser tomada, a *vontade* é uma força que determina autonomamente a vida e que é intimamente ligada e determinada pelo sentimento religioso. Essa noção de *vontade*, ao mesmo tempo que traz em si a idéia de liberdade, que é a característica humana mais perfeita, implica também em uma dramaticidade da vida humana que se debate na contraditoriedade do querer humano que ora volta-se para Deus e ora para o mundo:

“Deos e mundo, o mais amável dos pais e o mais cruel dos tyrannos, eis-aqui entre quem nós temos que optar. [...] Ainda porem que o mundo assim não fosse, ainda que não fossem suas venturas tão apparentes, suas promessas tão enganadoras, tão capciosos, tão falsos seos sorrisos, quem ousaria preferir sua belleza á belleza

celeste, sua amabilidade á amabilidade de Deos?” (Selecta Catholica, 1 de outubro de 1846, p. 210).

A vontade é o princípio de atividade da alma relacionado ao *querer* e consequentemente à liberdade. De acordo com Boehner e Gilson (1982), a *vontade*, desse modo entendida, não é apenas uma parte do homem, como as outras potências da alma, mas ela está na raiz daquilo que o homem é. Assim, a *vontade* praticamente se identifica com o homem (BOEHNER; GILSON, 1982), porque o homem é tendência. O ser humano é movimento para Deus, é desejo de Deus, porque é tendência para o sumo bem, como o ar tende para cima. Daí que a enfermidade da sociedade tenha como origem a vontade e o coração e que a Educação deva cultivar a alma em seu caminho de tendência para o bem.

Essa visão de educação chega até o século XX, época que vai se tornar o palco dos debates entre os ideais católicos e os escolanovistas.

O DEBATE

Surgindo da tradição cristã, que havia se apropriado da filosofia clássica, principalmente de cunho aristotélico, a concepção da educação como meio fundamental de construção do hábito ainda aparece no século XX.

Houve um debate explícito entre a Igreja e os renovadores implicados no movimento da Escola Nova:

“Esses dois grupos entraram francamente em conflito, não só quanto a pontos de vista doutrinários, relativos aos problemas pedagógicos e às relações entre o Estado e a educação, mas particularmente quanto à execução do decreto sobre o ensino religioso, que ocorreu a princípio numa atmosfera carregada de suspeitas e prevenções”. (AZEVEDO, 1996, p. 658)

O combate às propostas dos pioneiros da Escola Nova foi sustentado principalmente pelo Centro D. Vital que veiculava suas idéias através de sua

revista A Ordem, fundada por Jackson Figueiredo em 1921. Essa revista continha diversas críticas à pedagogia que estava sendo proposta por alguns autores da Escola Nova. As críticas dos intelectuais católicos se dirigiam principalmente à vertente pragmática proposta por W. James e J. Dewey, acusada de operar um reducionismo na noção de verdade e na noção do que é o próprio homem (MASSIMI, 1999). Contrapondo-se assim aos ideais dos escolanovistas brasileiros, cujo principal inspirador era justamente Dewey, estes intelectuais propõem uma “educação realista”, que tem por objetivo a formação integral do homem e explicam o termo “educação” como a capacidade de adquirir hábitos (MASSIMI, 1999).

Nessa proposta educativa, portanto, a educação é vista como formadora da pessoa, entendendo-a como algo a mais do que apenas a dimensão intelectual ou natural do homem:

“A pessoa constitui o homem espiritual, isto é, aquilo que o homem possui de livre em face do determinismo das leis biológicas, de autônomo em face da influência do meio ambiente e de eterno em face da contingência da natureza e da sociedade”. (SANTOS⁴, 1940, p.60 apud MASSIMI, 1999, p. 77)

A participação da Igreja Católica foi relevante na maneira como o campo educacional se configurou no Brasil ao longo do tempo (CURY, 1984; AZEVEDO, 1976; CARRATO, 1968). Desse modo, parece relevante o entendimento do sistema educativo que, mais tarde, foi denominado pelos escolanovistas de educação tradicional. Para esses renovadores, a educação tradicional deveria ser superada.

Em suma, a laicização ocorrida na educação e no campo do conhecimento como um todo, que teve início no século XVIII, tentou romper com toda uma tradição filosófica que havia sido a fundamentação dos saberes até então. Todo este movimento de debates entre tradições de pensamento diferentes teve suas influências na maneira como os homens do século XX têm

⁴ SANTOS, T.M. A Pedagogia e a Filosofia, **A Ordem**, 22, 1940, pp. 44 – 54.

entendido a educação baseada em moldes clássicos oferecida pela Igreja na época colonial e imperial no Brasil.

Conceitos centrais para a concepção educativa católica como *tradição*, *autoridade* e sobretudo a importância da memorização nos estudos têm sido interpretados como atitudes de passividade e propostas de dominação, sem que tenha sido realizado um estudo mais aprofundado desses conceitos, práticas e métodos segundo as Ordens ou Congregações que os utilizam.

Consideramos que as concepções educativas denominadas pelos intelectuais da Escola Nova como educação tradicional referem-se, na realidade, a diversas propostas educacionais que possuem especificidades e peculiaridades próprias aos grupos específicos que as propõem. Por conseguinte, não podem ser entendidas como um único sistema educacional, homogêneo e uniforme. Assim não se trata de uma educação tradicional, mas de diversas propostas de educação tradicional que ainda estão por serem mais bem investigadas, e que acabaram sendo criticadas em bloco pelos escolanovistas por causa de algumas características comuns: o conhecimento livresco e por memorização, e a centralidade do ensino na autoridade do professor.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, R. M. Cultura Popular e Idéias Psicológicas no Compêndio Narrativo do Peregrino da América (1728) de Nuno Marques Pereira. Em: Alfonso-Goldfarb, A. M. e Maia, C. A. (orgs.) História da ciência: o mapa do conhecimento. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 1995, pp. 369 - 377.
- AZEVEDO, F. A transmissão da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- AZEVEDO, F. A cultura brasileira Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Ed. UnB, 1996.
- BOEHNER, P.; GILSON, E. História da filosofia cristã. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CAMBI, F. História da pedagogia São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAMPOS, R.H. F. Elementos para a história da psicologia da educação no Brasil: idéias psicológicas na educação mineira. Projeto de pesquisa

apresentado ao CNPQ. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, julho de 2000, pp. 1 –26.

CARRATO, J.F. Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais: notas sobre a cultura da decadência mineira setecentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

CURY, C. R. J. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1986.

FLICHE, A; MARTIN, V. Historia de la Iglesia: de los origines a nuestros días. Vol. XIX. Valencia: Edicep, 1976.

LOURENÇO FILHO, M.B. Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MASSIMI, M. A questão mente-corpo nas doutrinas dos primeiros séculos da cultura cristã. Cadernos PUC, São Paulo, n. 23, 1986, pp. 9 – 24.

MASSIMI, M. A discussão sobre a psicologia científica e educação na revista A Ordem, de 1930 a 1940. Cadernos de Psicologia, Belo Horizonte, vol. 9, dez. 1999, pp. 69 – 83.

MASSIMI, M. A Psicologia dos Jesuítas: uma contribuição à História das Idéias Psicológicas. Psicologia: Reflexão e Crítica [online], 2001, vol.14, n. 3 [citado 11 dezembro 2002], p. 625 – 633. Disponível na World Wide Web: http://w.../scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-722001000300018&lng=pt&nrm=isso11/12/2002ISSN0102 acesso em 2003

REALE, G.; ANTISERI, D. História da filosofia: do humanismo a Kant. Vol. 2, São Paulo: Paulus, 1990.

Palavras-chave: História educação, Educação tradicional

CHAVES DE LEITURA SOBRE A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DOS ANOS TRINTA: O PROGRAMA DA ESCOLA NOVA

Juliana Cesário Hamdan

Não obstante o grande número de estudos sobre a Escola Nova, não identificamos, nas abordagens mais difundidas pela historiografia brasileira, um marco conceitual de análise capaz de apreender o referido movimento em suas contradições, com elementos conservadores, mas também progressistas. Nossos estudos sobre o tema nos levam a dizer que a tendência predominante é a de realçar aspectos conservadores daquele movimento.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é o de apresentar, ainda que de forma preliminar, uma análise acerca das interpretações sobre o movimento da Escola Nova no Brasil. Trata-se de expressar os esforços iniciais no sentido de apreender os seus processos contraditórios, e de compreender as razões pelas quais as interpretações mais difundidas na literatura educacional brasileira sobre o referido movimento não apreendem os seus aspectos contraditórios, bem como a possibilidade de sua leitura e interpretação numa perspectiva dialética, capaz de apreender os processos contraditórios que estão na base de sua formulação.

A influência da filosofia de Croce e Gentile, bem como das reformas que realizaram na Itália, sobre a organização da escola no Brasil, no momento em que ela passa a se articular ao processo urbano e industrial – que, como sabemos, assume um feitiço dualista, um tipo de escola para os trabalhadores, a profissional, e outro para a classe dirigente, a secundária – requer um estudo do que estamos chamando de "entronque" histórico. Trata-se do contexto em que se dá, de maneira mais clara, a influência da orientação filosófica dos citados intelectuais sobre as diretivas formuladas no Brasil no sentido de articular a escola ao mundo do trabalho, nos anos vinte e trinta.

A influência da posição filosófica de intelectuais como Croce⁵ e Gentile sobre propostas de "reconstrução" do nosso sistema educacional não tem sido devidamente contemplada nos estudos sobre o período. Ao propormos realizar essa pesquisa, logo nos deparamos com um grande nó: as tendências de interpretação do referido período, que se encontram na historiografia brasileira. Os estudos sobre o referido período não consideram, em sua grande maioria, a análise de Gramsci sobre a Escola Nova, formulada no contexto italiano, segundo a qual esta representava uma proposta de construção da hegemonia ética e política da burguesia. Na realização deste projeto, a classe dominante fez concessões aos movimentos populares, acatando parte de suas reivindicações e as subordinando ao seu projeto de hegemonia. A Escola Nova de lá, como resultado dessa elaboração, "representava concessões a reivindicações do movimento socialista, que precisavam se identificadas e ampliadas: eram os *elementos racionais da escola ativa*" (Soares, 2000).

Uma análise como a que é feita por Gramsci, levando em conta as contradições da Escola Nova, é praticamente inexistente na historiografia brasileira. E é este o aspecto que também nos propomos a desenvolver, dando prosseguimento aos estudos já iniciados na dissertação de mestrado, com o intuito de contribuir para a compreensão dos problemas que atravessam a análise da proposta educacional difundida no Brasil naquele período. Propomos, assim, a aprofundar estudos que nos possibilitem explicar porque a tendência na historiografia educacional brasileira é a de considerar que a Escola Nova que teve lugar no Brasil, nos anos vinte e trinta, foi expressão de um movimento predominantemente reacionário, não tendo, em si mesmo, nenhuma contradição que pudesse ser explorada no sentido de desenvolver um projeto para a construção da hegemonia das classes subalternas. Jogar um pouco de luz nesse caminho, acreditamos, nos permitirá entender melhor a conformação que foi ganhando a escola no Brasil, ao se articular ao movimento de urbanização e industrialização, expressando-se numa organização dicotômica, não obstante todo o discurso dos "Pioneiros", construído em torno de uma escola única. Poderemos, assim, avançar as possibilidades de entendimento da concepção de formação para o mundo do trabalho, como

⁵ No Manifesto de 1959, "Mais uma vez convocados", Croce é mencionado diversas vezes.

dimensão da cidadania, que foi formulada nos anos vinte e trinta no Brasil, e seus vínculos com a influência neoidealista de Croce e Gentile.

Diferentemente da concepção de Gramsci sobre as contradições da Escola Nova na Itália, a tendência de análise da Escola Nova, na historiografia brasileira, é a de considerá-la uma expressão monolítica de interesses dominantes. As raízes da dominância desse tipo de interpretação podem ser estudadas a partir da referência teórica que foi elaborada como orientação para situar o surgimento do movimento escolanovista no Brasil e o que ele representou para a educação brasileira.

É largamente conhecida na historiografia brasileira a interpretação segundo a qual, dos anos vinte aos trinta, houve uma passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”. Trata-se de uma categoria formulada por Jorge Nagle (1974) que ganhou inúmeros adeptos entre os historiadores e filósofos da educação, tornando-se praticamente inquestionável, tal a força que ganhou como “cânone” de interpretação do movimento da Escola Nova no Brasil. De acordo com o referido autor, à época da 1ª República havia, no Brasil, um conjunto de movimentos sociais, envolvendo as massas populares e os intelectuais, o qual sustentava que a educação era condição para a emancipação das massas populares. Para Jorge Nagle, o “entusiasmo pela educação” correspondeu ao período da realidade educacional brasileira em que a educação era vista, tanto por movimentos políticos e sociais quanto por intelectuais, como uma grande aliada para a conscientização política e social dos indivíduos. Foi um momento de efervescência política e que foi acompanhada de uma supervalorização do processo educacional, como forma de enfrentar os problemas nacionais, como explica o autor:

“Enquanto os assuntos educacionais se enquadravam em movimentos político-sociais e em organizações partidárias e, assim, recebem um tratamento mais condizente com a posição que devem ocupar diante da massa enorme de problemas nacionais, determinados grupos continuam conservando o entusiasmo pela

escolarização que se traduz sob a forma de supervalorização desse processo” (NAGLE, 1974, p. 108, grifo nosso).

O autor acrescenta que a preocupação central do movimento de “entusiasmo pela educação” estava voltada, primordialmente, para disseminar a educação popular. Dessa forma, o *entusiasmo pela educação* significava, também, uma tendência para *reestruturar os padrões de educação e cultura existente*; portanto, não significava simplesmente a difusão do modelo predominante. O que importava era disseminar a escolarização em primeiro lugar; às vezes, e de forma lateral, ampliava-se o âmbito da disseminação do ensino, se bem que, nesses casos, o que se propunha eram ainda “questões um tanto vagas ou imprecisas” (Nagle, 1974, p. 111, grifo nosso). Todavia, o “entusiasmo pela educação” teria sido abafado pelo que o autor chama de “otimismo pedagógico”. Trata-se de um deslocamento da ênfase em questões de cunho político-social da educação para as técnicas pedagógicas, operado por alguns intelectuais, e que ocasionou a troca da qualidade da educação pela quantidade de acesso ao ensino, apresentando a educação como fator de superação do atraso da nação. Assim explica Jorge Nagle a passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”:

“O entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes das idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado” (NAGLE, 1974, p. 101).

O deslocamento do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”, assim, teria se dado através da difusão do ideário escolanovista. Para o autor, tal ideário, na medida em que se tornou idéia hegemônica no

campo educacional brasileiro, teria sido o responsável por aquela transformação:

“(...) deslocou o enfoque fundamentalmente político que a questão da educação popular tivera até então; como consequência, deu origem a um tipo de análise interna, cujos resultados só poderiam interessar a determinadas camadas da clientela escolar, principalmente a de alguns núcleos urbanos – um dos tipos de otimismo pedagógico que se desenvolve na década de vinte – se dá a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, isto é, a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da problemática educacional” (Nagle, 1974, p. 259).

A tese sustentada por Jorge Nagle foi amplamente assimilada pela historiografia da educação brasileira, como referencial para interpretar, particularmente, o movimento da Escola Nova no Brasil e o seu papel sobre a educação. Os fundamentos teóricos dessa interpretação, também largamente difundidos na historiografia da educação brasileira, sugerem que a emergência e a consolidação dos interesses da burguesia industrial, no Brasil, realizaram-se através de uma “via jacobina”⁶, seguida de uma espécie de “bonapartismo”⁷. Assim, o momento do “entusiasmo pela educação” seria, pelas suas justificativas teóricas, próprio de um movimento ascensional da burguesia, tal como aquele ocorrido na França, no século XVIII. Já o “otimismo pedagógico”, vindo no bojo de um “bonapartismo”, teria representado um retrocesso do debate político e social sobre a educação, consubstanciado no movimento escolanovista, que teria toda a responsabilidade pelo esvaziamento do debate sobre a educação como um instrumento de conscientização política e social das massas populares.

⁶ O termo “via jacobina” é uma expressão adotada por Gramsci nas suas reflexões sobre o comportamento político de uma parte da burguesia na Revolução Francesa, que acredita firmemente nos seus propósitos e busca, para sua efetivação, o envolvimento da população, atendendo também suas reivindicações, como aconteceu com a participação dos camponeses no processo revolucionário francês, com a reforma agrária, por exemplo (Hamdan, 2001, p.64).

⁷ Trata-se de “contra-revolução” burguesa, conservadora, de tipo bonapartista, correspondente ao que aconteceu na França desde o golpe de Bonaparte até a derrota da Comuna de Paris.

Tal abordagem, a nosso ver, não consegue apreender que o movimento dos “Pioneiros da Escola Nova” representou avanços para a educação, mas também apresentou limitações, relacionadas às muitas fragilidades das forças sociais que o apoiavam e das quais era representante. E é precisamente essa nova interpretação, que apresentamos em nossa dissertação de mestrado, que nos permite formular, como ponto de partida, o problema em torno do qual se localiza a interpretação de Jorge Nagle sobre o movimento da Escola Nova. Sua interpretação não nos permite entrever as possibilidades que tal movimento propôs à educação, de uma maneira geral, e à educação das massas populares, em particular.

Mas a maior difusão da tese de Jorge Nagle se deve às sucessivas publicações do livro de Dermeval Saviani, Escola e democracia, iniciada em 1983, no qual ele formula sua interpretação sobre a crise da escola tradicional e a emergência da Escola Nova, com base na passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”. Tendo explicado que a “escola tradicional” foi defendida num contexto em que existia a democracia e que os movimentos populares, liderados por uma burguesia democrática, empunhavam a bandeira da escola pública, laica e gratuita, o autor passa a examinar a mesma questão no Brasil, dizendo:

“Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (é por isso que era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, por que era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões” (SAVIANI, 1995, p. 62, 63).

O momento de hegemonia da burguesia, apoiada pelo movimento operário, é aquele que o autor, inspirando-se na tese de Jorge Nagle, define como “entusiasmo pela educação”: uma burguesia revolucionária, sustentando

ideais democráticos para a escola, numa grande sintonia com os movimentos populares, também engajados na luta pela escola. Entretanto, prossegue Saviani, a efervescência política e democrática desse momento, no que ele representava para a educação, foi aplastada com o surgimento da Escola Nova, que representou a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”:

“Com efeito, se na fase do “entusiasmo pela educação” o lema era “Escola para todos”, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade” (SAVIANI, 1995, p. 62).

Para o autor, a Escola Nova:

“(...) correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso? A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista” (SAVIANI, 1995, p. 64).

Como o autor explica a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”, do ponto de vista histórico e social? Gostaríamos de enfatizar que suas reflexões sobre essa passagem nos fornecem, em grandes linhas, o seu paradigma teórico para analisar os movimentos sociais que precederam a formação do Estado oligárquico e industrial, culminando no Estado Novo. Trata-se, a nosso ver, do paradigma da “via jacobina”. Tendo mostrado que a defesa da escola para todos, pela burguesia, tinha um caráter democrático, abarcando também os interesses das demais classes – o que o autor diz aplicar-se à realidade brasileira – mostra, em seguida, como se deu a reversão desse contexto:

“Ocorre que, na medida em que eles [o operariado e o proletariado] começaram a participar, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes” (SAVIANI, 1995, p. 63).

Teria, de fato, existido uma burguesia “democrática” no Brasil, a defender uma escola para todos, nos anos que precederam o “escolanovismo”? Teriam os movimentos populares apresentado, nas suas pautas de reivindicações dos anos vinte e trinta, a defesa da escola pública?

A nosso ver, as características da defesa da escola pública, apresentadas por Dermeval Saviani, nos termos do “entusiasmo pela educação”, expressam bem o movimento ascensional da burguesia francesa, desde sua Revolução, em 1789, abarcando também a emergência das organizações operárias, 1830-1848, até o momento de contenção dos movimentos sociais com o “bonapartismo” (1850-1870). Aliás, em lugar de se referir ao “bonapartismo” para indicar a repressão aos movimentos sociais, no caso da França, o autor analisa um abstrato processo eleitoral⁸, no qual os votos dos trabalhadores mostravam que a “escola tradicional” os havia educado numa direção contrária aos interesses da classe dominante. É esse processo eleitoral que sinaliza a reversão de interesses da burguesia, que deixa de ser democrática, indicando também a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” e o surgimento da “Escola Nova”.

⁸ A análise da metodologia do professor Saviani para interpretar o surgimento da “Escola Nova” é realizada com mais profundidade pela professora Rosemary Soares, mostrando que o autor desenvolve um “conceito europeu-argentino”, já que o processo eleitoral, por ele examinado, se realiza na Argentina, em 1913, e é adotado como referência para explicar seja a “Escola Nova” na França, no Brasil ou na Argentina, admitindo, como pressuposto não explicitado, que houve o mesmo processo histórico, quanto à ascensão da burguesia e a participação do movimento operário, em todos esses países (Soares, 2000, p. 451 - 457).

É com base na leitura que o autor faz da clássica tese de Jorge Nagle sobre a passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”, portanto, que estamos dizendo que ela se inspira na situação histórica vivida pela burguesia e pelo operariado na França, até 1850-70. Trata-se, assim, de um movimento revolucionário caracterizado pela “via jacobina” e não de uma situação de “revolução passiva”, como se caracteriza o processo de consolidação da burguesia industrial no país. Ao aplicar a interpretação, tipicamente “francesa”, à nossa situação histórica, o autor sugere que a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico” baseia-se numa leitura segundo a qual o processo de consolidação do capitalismo de base industrial, no Brasil, teria de dado nos moldes “jacobinos”.

Ao contrário dessa interpretação, entendemos que houve no Brasil uma “revolução pelo alto”, ou “revolução passiva”, com já afirmamos. Qual burguesia democrática teria sustentado, no Brasil, uma escola pública para todos, antes dos anos trinta, como propõe Dermeval Saviani? Se houve uma burguesia a defender essa proposta, trata-se da fração da burguesia industrial, através de intelectuais que expressavam seus interesses na sociedade civil, como “Os Pioneiros”, os quais sustentaram a proposta da escola única, pública e gratuita.

“Os “Pioneiros” apresentaram sua nova pedagogia no contexto de ascensão da burguesia industrial no Brasil, visando a adequar a filosofia escolar aos interesses dessa classe. A educação nova, portanto, precisaria estar atrelada à atividade produtiva” (SOARES, 1982, p. 120).

Contudo, as especificidades do processo através do qual ocorre a composição de forças sociais e políticas que formam o Estado oligárquico e industrial, nos anos trinta, não conferem à fração da burguesia industrial uma direção hegemônica. Submetendo-se ao controle político da fração da burguesia agrária, a burguesia industrial é forçada, pelas suas diversas fraquezas, a dar suporte às diretivas estabelecidas nessa aliança política. Isso significou abrir espaço para os interesses da igreja católica que, aliada à fração

da burguesia agrária, apresentava um projeto de educação contrário às diretivas propostas pelos “Pioneiros”, como assinala Soares:

“A coligação aliancista em 30, expressando a debilidade da burguesia industrial pela sua subordinação à burguesia agrária, se refletirá na ausência de apoio às proposições que favoreciam os seus interesses e que eram conduzidas pelos intelectuais liberais [os Pioneiros]. Por outro lado, o prenúncio do Estado autoritário modernizante, com o abandono do liberalismo, manifestando a incapacidade das classes dominantes em organizar um pacto de dominação que incluísse as classes subalternas, exigirá a aliança com a Igreja, reforçando o programa católico” (SOARES, 1982, p. 153).

A composição das forças, o “pacto”, entre as frações da burguesia, nesse período, realizando uma “revolução passiva”, foi também expressão da fragilidade do movimento operário ao encaminhar suas reivindicações. No que diz respeito à defesa de um projeto de escola pública, laica e gratuita para todos, o movimento operário apresentava algumas limitações. Por um lado, era influenciado por tendências anarquistas, não sustentando a defesa de uma escola pública, porque sob a responsabilidade do Estado, o qual as filosofias libertárias se opunham. Segundo Paulo Ghiraldelli, “não é possível deixar de lembrar que, na prática, o controle do Movimento Operário pelos libertários significou o arrefecimento da luta pela extensão da escola pública, gratuita e obrigatória” (Ghiraldelli, 1987, p. 158).

Por outro lado, o movimento operário era influenciado pela tendência economicista do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que não tinha “a educação, em certo sentido, como questão prioritária”. Embora considerasse a questão da educação relevante para a formação das massas, aquele partido defendia que, “de fato, era necessária a instrução popular no nível dos *rudimentos do saber universal*; todavia, para os objetivos do partido, esse saber era *apenas pré-requisito; o importante era a educação do militante ‘para torná-lo revolucionário’, comunista*” (GHIRALDELLI, 1987, p. 148, 152, grifo nosso).

Se os “Pioneiros” traduziam, no âmbito do debate pedagógico, os interesses da burguesia industrial, defendendo a escola única, laica, pública, isso não quer dizer que se tratava de um projeto efetivamente democrático. Tratava-se, na verdade, de um projeto vinculado aos interesses classistas do sistema capitalista, que dividem a sociedade em governantes e governados. Esse é um dos limites da “Escola Nova” e de sua suposta unicidade. Suposta porque, numa sociedade dividida em classes, sob a hegemonia burguesa não é possível realizar o princípio da escola única. Entretanto, os “Pioneiros” indicavam programas que, do ponto de vista ideológico, apresentavam a escola como sendo única. Todavia, observa Soares, ao serem introduzidas novas formas de seleção, uma verdadeira re-elaboração dos mecanismos de seleção, a clássica dualidade, mantida pela organização escolar, é aparentemente – mas só aparentemente - camuflada.

“Não obstante os “Pioneiros” se batessem por uma “escola única”, comum e gratuita, defendiam, concomitantemente, métodos de seleção que visavam a estabelecer fronteiras para a formação educacional dos grupos sociais que freqüentassem a escola. Esses limites, sinonimizados por “aptidões”, “dotes”, etc. eram concebidos paralelamente à proposta de “articulação” entre a escola técnico profissional e a secundária. Tais orientações “psico-pedagógicas” expressavam, contudo, um novo conceito: o da “articulação” pela “desarticulação”. Pretendendo oferecer uma escolarização aparentemente “comum”, “única”, introduziam o princípio da “articulação” e, recorrendo ao emprego de testes psicológicos, para a seleção de quadros dirigentes e instrumentais, reintroduziam a divisão da escola” (SOARES, 1982, p. 157).

É dentro dessa perspectiva que os “Pioneiros” propõem a unicidade entre a escola “para as mãos” (a escola profissional) e a escola “para a mente” (escola humanista, secundária). Como os métodos de seleção voltavam-se a estabelecer quem teria dotes e aptidões para o ensino secundário e para o ensino profissional, seleção essa fundamentada em critérios culturais, aos quais a classe trabalhadora não tinha acesso (e não tem ainda), esta

permanecia destinada a seguir o ensino “prático”, de cunho profissionalizante. Como consequência,

“(…) selecionavam os indivíduos que seriam integrados às “elites técnicas”, vale dizer ao pessoal dirigente, e os que seriam encaminhados às tarefas subalternas da hierárquica divisão social do trabalho. Enquanto os primeiros receberiam uma formação geral e técnica, podendo dirigir-se à universidade, aos demais estaria reservada uma preparação eminentemente técnica e, portanto, conclusiva” (SOARES, 1982, p. 157).

Desse modo, em nome de uma “escola única”, os “Pioneiros” estavam a defender um projeto para democratizar, sim, o acesso à escola, pública, gratuita, laica, mas preservando sua dualidade, que, em outras palavras, é a expressão de uma sociedade dividida em classes.

Expressando essa relação de forças, o Estado Novo enuncia uma política educacional que, se por um lado incorpora demandas da fração da burguesia industrial, por outro também atende aos interesses da fração agrária. Contudo, o projeto dos “Pioneiros” não é, como afirmam alguns autores, inclusive Dermeval Saviani, completamente conservador. Ele se inspira em propostas formuladas na Europa e nos Estados Unidos⁹, como parte de um projeto de hegemonia da burguesia, no contexto do “Estado ampliado”, nos termos explicitados por Antonio Gramsci. Segundo Soares, a proposta da Escola Nova é contraditória, expressando elementos conservadores e progressistas,

“(…) a “Escola Nova” traduzia, no plano cultural, a nova fase da luta de classes: para se garantir como classe dirigente, a classe dominante toma a iniciativa de estruturar uma proposta educacional que leve em conta as demandas populares. (...) esse projeto

⁹ “O movimento pela escola única adquiriu grande expressão nos Estados Unidos (John Dewey, 1859-1952) e na Europa (Édouard Claparède, 1873-1940). A sua disseminação entre os educadores foi um marco na modernização das técnicas pedagógicas e no maior ajustamento da escola aos valores liberais da democracia burguesa. O conceito de ‘escola única’, dentre outros objetivos, foi desenvolvido com a finalidade de romper como dualismo que se aprofundou entre a escola profissional e a escola secundária” (Soares, 1986, p. 14).

deveria conter elementos conservadores e progressistas” (SOARES, 2000, p. 437).

Com base nos argumentos aqui apresentados, consideramos que a interpretação que adota como chave de leitura a “via jacobina”, para analisar o processo de afirmação da burguesia industrial no Brasil, não avança a compreensão dos complexos processos da composição de forças sociais e políticas no Estado brasileiro, durante os anos trinta. Em consequência, tal chave de leitura também não possibilita evidenciar os elementos progressistas, representados pelo movimento escolanovista e quais contribuições eles trouxeram para a educação das massas populares no período.

A ausência de conceitos, tais como o de “revolução passiva” e “estado ampliado”, na interpretação de Saviani, produz limites e equívocos que, dada a sua difusão e a falta de questionamentos, têm ofuscado a análise dos educadores de hoje acerca daqueles movimentos históricos, trazendo também limitações teóricas para a compreensão dos movimentos político-educacionais atuais, os quais têm muitas de suas bases lançadas no contexto dos anos 30. Não obstante as limitações da tese de Jorge Nagle sobre o contexto educacional do país nos anos trinta, ela foi amplamente assimilada pela historiografia da educação brasileira, como referencial para interpretar, particularmente, o movimento da Escola Nova no Brasil e o seu papel sobre a educação. Dentre os principais defensores e divulgadores desta tese estão: Vanilda Paiva (1973), Carvalho (1989), Aranha (1989), Peixoto (1983) Monarcha (1989), Ghiraldelli Jr. (1991).

Referências

AGGIO, Alberto (org.). Gramsci, a vitalidade de um pensamento. São Paulo – SP: Editora UNESP, 1998, 201 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo – SP: Moderna, 1989.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. A escola e a República. SP: Editora Brasiliense, 1989.

- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 1999, 320p.
- _____. Marxismo e política. A dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1994, 160p.
- COUTINHO, Carlos Nelson e NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). Gramsci e a América Latina. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1985, 159 p.
- FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. Historiografia e história. 2ªed. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1972, 118p.
- _____. Trabalho urbano e conflito social (1890 – 1920). São Paulo – SP: DIFEL, 1976. 283 p.
- _____. Brasil republicano – 1º volume – Estrutura de poder e economia (1889-1930). São Paulo – SP: DIFEL, 1982, 491p.
- _____. O Brasil republicano – 3º volume – Sociedade e política (1930-1964). São Paulo – SP: DIFEL, 1983; 603p.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério do 2º Grau. Série Formação do Professor).
- _____. Educação e movimento operário. São Paulo – SP: Cortez, autores Associados, 1987, 167 p.
- GRAMSCI, Antonio. Teoria. Obras escolhidas. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- _____. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 1976.
- HAMDAN, Juliana Cesário. O perfil do docente do ensino Técnico Industrial no Brasil (1930-1945): a formação “pelo alto”. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte, UFMG, MG, 2001, 184 p.
- MANACORDA, Mario A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1990, 288p.
- MONARCHA, Carlos. A reinvenção da cidade e da multidão: Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. SP: Cortez: Autores Associados, 1989.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira República. São Paulo – SP: EPU, ED. da Universidade de São Paulo, 1974, 400 p.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. As possibilidades da política: Idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1998, 305p.

- PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos, contribuição à história da educação brasileira. São Paulo – SP: Edições Loyola, 1973, 368 p.
- PEIXOTO, Anamaria C. Educação no Brasil: anos vinte. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1983, 180 p.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação Brasileira. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1987, 180 p.
- ROMANELLI, Othaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis – RJ : Editora Vozes, 2001, 25ª edição, 267 p.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo – SP: Autores Associados, 1995, 104 p.
- SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2000, 488 p.
- _____. Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das Escolas Técnicas Federais. Universidade e Sociedade. Goiânia, GO, n. 18, ano ix, março de 1999. P.108-115.
- _____. Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo. Tese de dissertação de mestrado em Educação, Belo Horizonte, UFMG, MG, 1982, 342p.
- _____. As lutas pela escola pública no Brasil. UFMG, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio Spíndola. O Problema de formação do magistério. Documenta. Rio de Janeiro - RJ, n.º 62, Novembro de 1966.
- _____. O Manifesto dos Pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/agosto.1984.p.407-425.
- VIANNA, Luiz Werneck. Liberalismo e sindicato no Brasil. Belo Horizonte - MG: Ed. UFMG, 1999, 349p.

Palavras-chave: Literatura Educacional Brasileira, Escola Nova

A TEORIA FUNCIONAL DO JOGO EM CLAPARÈDE E SUA RELAÇÃO COM O PONTO DE VISTA DE PIAGET SOBRE O JOGO

Regina Helena de Freitas Campos

Denise Nepomuceno

Édouard Claparède (1873 - 1940), médico e psicólogo suíço, é considerado pioneiro nos estudos de psicologia da criança. Formado em Medicina pela Universidade de Genebra, em 1897, dirigiu a partir de 1899 o Laboratório de Psicologia da mesma universidade, e fundou em 1901, juntamente com Théodore Flournoy, a revista Archives de Psychologie, um dos primeiros periódicos em língua francesa dedicados à nova ciência psicológica. Estudioso dos processos psicológicos do ponto de vista funcional, publicou em 1909 uma de suas obras mais conhecidas: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Juntamente com Pierre Bovet, fundou o Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1912, orientado para a formação de educadores, para a realização de pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia, e para o incentivo às reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova (Éducation Nouvelle), que Claparède defendia desde 1899, quando foi co-fundador da Liga Internacional pela Educação Nova. Em 1924, o psicólogo colaborou na fundação da Escola Internacional de Genebra e, no ano seguinte, do Bureau Internacional de Educação, atualmente integrado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco.

Em ensaio escrito por ocasião do falecimento de Claparède, em 1940, Helena Antipoff, sua ex-aluna, destaca as contribuições do autor como cientista e incentivador do desenvolvimento da psicologia como ciência e como defensor da aplicação da psicologia à educação. Sobre o Claparède cientista, Antipoff observa:

"às vezes cético para com os achados da ciência porém tão necessária, quando tinha que opinar sobre questões pedagógicas na própria escola,

junto às crianças e seus mestres, sentia profundamente a falta de uma psicologia constituída. Admirava-se de milhares de práticos da educação, ou antes milhões de todos os tempos e de todos os países, que diariamente se achavam em lida com questões de programas, métodos e tipos infantis, até agora não viessem reclamar, com gritos de impaciência, a constituição de uma ciência psicopedagógica, ou que não tivessem eles mesmos procurado trabalhar esta ciência" (ANTIPOFF (1992/1940), p. 215-216).

A perspectiva funcional defendida por Claparède tinha origem nas lições de psicologia experimental aprendida com Flournoy, no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, quando estudante de medicina. Foi nesse Laboratório que Claparède conheceu William James, cuja teoria da emoção Flournoy admirava e divulgava entre os alunos. Foi também a partir dessa experiência que o jovem estudante veio a se interessar por Alfred Binet, e um pouco mais tarde por Karl Groos, que o fizeram:

"trocar minha muito estreita visão fisiológica e cerebral dos fenômenos psicológicos por uma concepção biológica mais profunda e mais dinâmica, que me serviu de fio de Ariadne no curso ulterior de meus trabalhos" (CLAPARÈDE, 1941(1930), p. 158).

Na busca de uma explicação dinâmica e funcional para os fenômenos psicológicos, Claparède propôs a "lei do interesse momentâneo", segundo a qual o organismo tende, a cada instante, a seguir a linha de seu maior interesse. Para o autor, a concepção funcional consiste em:

"abordar os fenômenos psíquicos do ponto de vista de seu papel, de sua função na vida, de seu lugar na conduta em um momento dado. Isto leva a colocar a questão de sua utilidade. Depois de me ter perguntado para que serve o sono, examinei da mesma forma para que serve a infância, para que serve a inteligência, para que serve a vontade..." (CLAPARÈDE, 1941(1930), p. 162).

Foi esta perspectiva funcional que Claparède buscou imprimir à formação de psicólogos e educadores no Instituto Rousseau, a partir de 1912. Dedicado a Jean-Jacques Rousseau, o famoso "cidadão de Genebra" cujo centenário então se celebrava, o nome do Instituto lembrava a necessidade, para o educador, de conhecer seus alunos. Este princípio, enunciado no Emílio, parecia ao autor prenunciar a futura ciência psicológica, uma ciência da criança cuja necessidade ele então defendia. Seu livro Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, publicado pela primeira vez em 1906, como resultado de um seminário de psicologia pedagógica promovido pelo Laboratório de Psicologia que ele então dirigia na Universidade de Genebra, foi reeditado seguidamente e rapidamente traduzido em diversos países.

A partir de então, o Instituto Rousseau tornou-se um importante centro de referência em psicologia e educação na Europa, e sua produção intelectual ultrapassou fronteiras, seja através dos alunos de várias nacionalidades que ali buscavam formação, como através das obras dos professores e pesquisadores a ele vinculados, entre os quais se destacavam o próprio Claparède, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Alice Descoeurdes, as senhoritas Audermars e Lafendel, diretoras da Maison des Petits, e Jean Piaget. O Instituto foi posteriormente incorporado pela Universidade de Genebra, onde mais tarde deu origem à atual Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Neste trabalho, vamos explorar as relações entre os pontos de vista de Claparède e Piaget, sobre o papel do jogo e do brinquedo no desenvolvimento humano. Ambos os autores trabalharam juntos no Instituto Rousseau, entre 1920 e 1940, e suas respectivas obras são relevantes na compreensão das propostas da abordagem interacionista em psicologia. Os dois autores defendem uma abordagem funcional aos fenômenos psicológicos do jogo e da brincadeira, que expressariam necessidades do próprio desenvolvimento da criança.

O BRINQUEDO E O JOGO NO PENSAMENTO DE CLAPARÈDE

O ponto de vista funcional destaca o do papel que determinado processo desempenha na vida do indivíduo, é o estudo de seu valor para a adaptação ao meio físico ou social. Sua utilidade está justamente no fato de ele mostrar o “porquê” de determinado processo, conforme afirma Claparède:

O método funcional é útil porque só ele nos permite perceber os processos em função da conduta que devem determinar. E, na prática, somente ele nos mostra o valor de um processo em relação ao fim a atingir. Ao passo que a psicologia estrutural - útil a muitos outros respeitos - nada nos diz do que toca à coordenação funcional dos fenômenos psicofisiológicos. (CLAPARÈDE, 1958; 36).

O princípio da educação funcional deriva da lei da necessidade ou do interesse segundo o qual “a atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (Claparède, 1958;145). Na prática, explica Claparède, isso significa que a escola deve basear-se na necessidade, deve colocar os alunos em circunstâncias em que sintam a necessidade de executar a ação que se espera deles.

Para que sintam a necessidade de aprender geografia, história, gramática... é preciso usar de um artifício natural da criança: o jogo. A criança tem a necessidade de brincar e por meio do jogo o professor poderá dar vida às suas lições. Na criança o jogo e o trabalho não apresentam uma radical oposição, apesar de algumas distinções: o trabalho para a maioria é uma atividade penosa, enquanto o jogo nunca é obrigatório; do ponto de vista funcional não há nenhuma diferença: “um e outro têm por função satisfazer necessidades” (Claparède, 1934; 448).

Para provar tal idéia, Claparède traçou uma curva onde a linha esquerda representará o domínio do jogo e a direita a do trabalho. Esta linha traça uma evolução que afirma que para chegar ao trabalho deve-se **partir do jogo**.

TABELA 1 – Relação entre jogo e trabalho (CLAPARÈDE, 1934)

jogo superior	trabalho superior
atividade com objetivo lúdico	trabalho de móveis intrínsecos
Ocupação	trabalho de móveis extrínsecos
jogo – pseudofinalidade	Corvéia
jogo primitivo	trabalho forçado

O jogo primitivo é a realização imediata da necessidade, uma simples atividade sem nenhum fim consciente que a predetermine.

O jogo com pseudofinalidade possui um fim inventado, esse é apenas um pretexto para a realização da atividade. Finge-se querer achar um objeto pelo prazer de procurá-lo.

Ocupação: são atividades como a de colecionar. A princípio o interesse é amontoar; depois, é possuir; e, por fim, pela coisa possuída.

Atividade com objetivo lúdico: aqui o fim é mais nítido. O jogo é bem definido e há regras a cumprir. O fim é atraente, como fazer uma comédia, mas funções mentais são envolvidas nesse processo, como a memorização, que nada possui em si de lúdico.

O jogo superior: são jogos vizinhos ao trabalho. Atividades livremente desempenhadas como as criações espontâneas da arte.

O trabalho superior: a mudança da curva para o trabalho indica que a atividade está subordinada a necessidades exteriores. Aqui se encontram as atividades cuja execução é tão interessante como o resultado obtido. A diferença para os jogos superiores é que aqui se deseja o fim por si mesmo e ele é colocado em primeiro lugar.

Vem em seguida o trabalho de móveis intrínsecos que são aqueles em que o interesse está no resultado e não na atividade para alcançá-lo.

Móveis extrínsecos: é o tipo mais generalizado de trabalho. O interesse não está no resultado, tampouco na atividade, o que se deseja é um resultado mais distante, como o salário, o ato de economizar para chegar à velhice, entre outros inúmeros exemplos. Esse tipo de trabalho, revestido de um caráter lúdico, pode se transformar em trabalho superior. Exemplo: um comerciante que encontra prazer em vencer seus concorrentes, como em um jogo.

A corvéia acontece quando um trabalhador não pode emprestar um interesse ao trabalho pela ficção.

E por último o trabalho forçado, trabalha-se por trabalhar, sem saber por quê.

Claparède questiona se a escola tem se conformado com essa evolução. Ele analisa que a escola primária tem a consciência da utilidade do jogo, mas depois essa consciência não prossegue e o estudo entra na categoria de trabalho forçado, onde os meninos são obrigados a trabalhar sem sentirem o menor interesse, não é despertada neles a necessidade aclamada pela educação funcional, que encara o saber de um ponto de vista diverso da pedagogia tradicional.

O saber na educação funcional não é um fim em si mesmo. Ele está a serviço da ação. Para tal, Claparède fixou três fases do processo educativo na educação funcional.

- 1) Despertar uma necessidade (um interesse, um desejo), pondo o aluno em situação própria a suscitar uma necessidade ou esse desejo.
- 2) Produção, graças a essa necessidade, da reação própria a satisfazê-la.
- 3) Aquisição dos conhecimentos que possam controlar essa reação, dirigi-la, conduzi-la ao fim proposto (CLAPARÈDE, 1958; 149).

Quando Claparède afirma que o princípio da educação funcional deriva da lei da necessidade, desloca-se o eixo dos programas e métodos escolares para a criança. É o indivíduo que nos preocupa e, com ele, todas as suas aptidões, já que é "perder tempo forçar o desenvolvimento de capacidades que ele não possua" (CLAPARÈDE, 1958; 173).

A mola da educação não é mais o castigo ou recompensas (notas), como na pedagogia tradicional, porém é o interesse. A criança deve trabalhar porque deseja! O ambiente escolar para tal fim deve ser de alegria, de fantasia, pois os jogos tão necessários à educação possuem um caráter ilusório. Porém, isso não significa uma educação alienada, a escola deve apresentar trabalhos e matérias sob seu aspecto vital e social.

Essa nova concepção implica uma transformação na formação de professores, sobretudo esta deve basear-se na psicologia. Essa reforma também implica uma transformação no sistema de exames, que apesar de visarem tratar do desenvolvimento só conseguem analisar uma sobrecarga da memória no aluno, afirma Claparède.

Por fim, cabe salientar que a concepção funcional não implica deixar a criança entregue aos seus interesses espontâneos, o que se deve fazer é explorar esses interesses em favor do que se queira ensinar. É ligar a escola à vida, é fazer com que ela deseje o que lhe ensinam.

O BRINQUEDO E A ADAPTAÇÃO INTELIGENTE

Em 1917, em um artigo publicado na revista Scientia, Claparède estudou o mecanismo da inteligência. A primeira coisa a fazer para entender a sua concepção de inteligência é pôr de lado o sistema das faculdades da alma, que considera a inteligência como uma faculdade primordial, inalisável, e o associacionismo, no qual a inteligência é um jogo de associações adquiridas.

A inteligência para o autor é "um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito" (Claparède, 1958; 103). Nessa concepção funcionalista, inteligência corresponde a uma necessidade de adaptação. Experiências feitas por Claparède e outros autores demonstraram a existência de um terceiro comportamento ao lado da experiência adquirida pelo hábito e o instinto: o tatear. Um animal posto em uma situação nova que exija uma inteligência que ele não possua, sua ação vai ser de tentar se safar e o que ele faz é tatear,

procurar soluções. Os processos do labirinto, da caixa de truques de Thorndike são exemplos de processos em que se verificou esse tipo de reação nos animais superiores.

O tatear, esse processo de ensaio e erro, é o germe da inteligência, pois não há inteligência sem pesquisa, porém nem toda pesquisa é inteligência. Claparède distinguiu dois tipos de tatear: um é assistemático, uma pseudo-escolha determinada pelas circunstâncias externas, denominada inteligência empírica; o outro é sistemático, no qual a escolha é determinada pela consciência das relações, é a inteligência propriamente dita.

Claparède distinguiu três operações no movimento que o espírito deve fazer para levá-lo do inadaptado ao adaptado. A primeira fase é “a questão”, é a tomada de consciência do problema. A sua função é o direcionamento da atividade mental com vista ao reajustamento. Ela dirige a atividade mental no sentido exigido pela necessidade do momento, é, pois, um caso particular da “lei do interesse momentâneo”. A próxima fase é a “formação da hipótese”. Após o indivíduo propor a si mesmo uma questão, ele procura resposta. Se esta vier imediatamente, sem nenhuma formulação de hipótese, não é inteligência real. Por exemplo, sinto o cheiro de queimado, mal perguntei o que está acontecendo e respondo “está pegando fogo em algum lugar”. Aqui a inteligência é mecanizada, não há uma situação nova, o indivíduo já sabe que “onde há fumaça, há fogo”. A formação de hipóteses é obra da imaginação, o indivíduo formula um grande número de hipóteses e o espírito selecionará a que melhor satisfaça à situação. A descoberta da hipótese que satisfaça não é garantida e depende não só da natureza da questão como também do saber do indivíduo. A última fase é a escolha da hipótese. Observações feitas por Claparède mostraram que a escolha da hipótese reveste duas formas diversas. Às vezes a seleção é imediata, sabe-se que a hipótese é conveniente ou não. A outra maneira é quando se faz necessário recorrer à verificação. Essa verificação se aproxima do raciocínio: se...então, “se preciso comprar algo, então, devo trabalhar para ganhar dinheiro”. Através desse raciocínio o indivíduo verifica a veracidade da hipótese e suas condições de satisfazer a adaptação.

TEORIA DO JOGO EM PIAGET

Para Piaget, o jogo se define por um primado da assimilação sobre a acomodação, manifestando-se essencialmente por um interesse pela atividade em si mesma, independente de seu objetivo. Quando a criança brinca, ela assimila a realidade a sua atividade própria e a seus interesses imediatos, pelo prazer de exercitar a atividade. A assimilação é portanto o processo determinante, opondo-se à sua atividade complementar, a imitação, que se define pelo primado da acomodação. A imitação favorece a aprendizagem, uma vez que a criança busca acomodar sua conduta àquela dos modelos atuais ou percebidos anteriormente. Neste sentido, o jogo, vindo depois da imitação, tende a consolidar, através do exercício, as condutas anteriormente adquiridas. Mas a própria imitação pode se constituir em um jogo, na medida em que ao esforço de acomodação ao modelo é sucedido pela reprodução lúdica.

Assim, em conjunto com a imitação, o jogo vai contribuir para o desenvolvimento de um dos dois principais mecanismos funcionais da inteligência: a assimilação. Ele também desempenha um papel importante na gênese da representação cognitiva, ou função simbólica. Com efeito, enquanto que a imitação interiorizada, prolongando-se em imagem, fornece ao pensamento os significantes que permitem a representação e a evocação de situações ou de objetos ausentes, o jogo ou a atividade lúdica, na medida em que se desenvolve, fornece ao pensamento o significado das coisas.

A imitação e o jogo procedem ambos da diferenciação progressiva da assimilação e da acomodação, do sujeito e do objeto. A representação nasce quando a assimilação e a acomodação atuais, próprias a toda atividade prática ou sensório-motora, duplicam a assimilação e a acomodação anteriores. Por exemplo, quando a criança finge comer em um pratinho de boneca, há a assimilação dos objetos e da situação atuais a um esquema anteriormente acomodado a outros objetos (o prato de verdade). A evocação de uma situação ausente supõe assim ao mesmo tempo assimilação e acomodação anteriores, representação dessas situações previamente vividas, e assimilação e

acomodação atuais, na medida em que o sujeito está utilizando um esquema anteriormente adquirido.

Para Piaget, é precisamente essa combinação de significantes fornecidos pela imitação (os esquemas) e de significados fornecidos pelo jogo que provoca o aparecimento da função simbólica. No curso do período pré-operatório, enquanto dominada pelo egocentrismo, a conduta lúdica predomina em função da própria estrutura do pensamento infantil. Na medida em que não diferencia com precisão o seu próprio ponto de vista do ponto de vista do outro, e que permanece pré-lógica, isto é, centrada sobre aspectos particulares de cada problema ou situação, a criança será dominada pelo processo de assimilação, que justamente integra o mundo objetivo à sua subjetividade.

Esta predominância alternada a imitação ou do jogo na primeira infância se explica pelo fato de que ainda não se operou, na criança, o equilíbrio entre assimilação e acomodação, e a consciência da alternância dos pontos de vista próprio e do outro. O pensamento da criança, nessa etapa, varia da predominância da acomodação sobre a imitação ao processo oposto, de predominância da acomodação sobre a assimilação. É por isso que o jogo constitui uma função vital do pensamento infantil, que ele contribui para desenvolver e consolidar.

Na etapa seguinte de desenvolvimento - o período chamado por Piaget de operatório-concreto – o interesse pelos jogos simbólicos decresce consideravelmente, sendo substituído por jogos de regras fundados sobre a cooperação e o florescimento da socialização. Estes jogos continuam a evoluir ao longo da adolescência e da idade adulta, sendo cada vez mais integrados à atividade da inteligência, resultando de um progressivo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

CONCLUSÃO

Para Claparède, portanto, o jogo teria por função permitir ao indivíduo a realização do seu eu, seguindo a linha de seu maior interesse momentâneo, nos casos em que isto não pode ser feito através de atividades sérias. Para haver jogo, é preciso que a atividade seja desinteressada, autotélica. O jogo

seria, assim, um sucedâneo da atividade dirigida a um objetivo sério, consciente. O indivíduo se entregaria a estas atividades lúdicas seja porque seu desenvolvimento ainda seria insuficiente para permitir o exercício de atividades sérias, seja porque a própria realidade se oporia a esse exercício. O que definiria o jogo seria o fato de que o seu objetivo seria sempre fictício, descolado da realidade. Outras funções do jogo seriam: distrair do aborrecimento da falta de ação, relaxar, agente de desenvolvimento social (no caso dos jogos de regras, ou de festas coletivas). Para a criança, o jogo seria pois o puro exercício das funções psicológicas e motoras em desenvolvimento, sem objetivo aparente. No entanto, este exercício seria muito importante na preparação de atividades futuras, nas quais o caráter lúdico se combina ao objetivo já bem definido de transformar algum aspecto da realidade. É neste sentido que Claparède aproxima o jogo do trabalho: o jogo seria o trabalho da imaginação, enquanto que o trabalho já teria objetivos extrínsecos ao sujeito. E, através da análise do jogo, o autor pretende poder responder à questão da função da infância no desenvolvimento: sua função seria permitir à criança brincar e imitar. Brincar para exercitar livremente suas capacidade psicológicas e psicomotoras, imitar para formar hábitos adaptados às circunstâncias. No jogo, prevalece a imaginação desinteressada, na imitação prevalece a adaptação.

Piaget retoma a preocupação de Claparède com a funcionalidade do jogo, mas avança no sentido de observar que essa atividade faz parte do próprio desenvolvimento cognitivo do sujeito. Quanto à classificação dos jogos, Piaget concorda que ela deve se basear na presença/ausência de três características: o exercício, o símbolo e a regra, cada uma delas dando origem a um tipo de jogo (o jogo de exercício funcional, o jogo simbólico e o jogo de regras), e cada um deles prevalecendo em cada uma das etapas do desenvolvimento. Assim, para Piaget, o jogo seria a manifestação de cada uma das fases do desenvolvimento progressivo do pensamento, da criança ao adulto. Na criança, manifesta-se como primado da assimilação, para mais tarde, no adulto, manifestar-se como domínio da imaginação criadora que estaria na base da própria racionalidade, e da sociabilidade que decorre da progressiva descentração do eu.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Helena. “Edouard Claparède, Homem e Educador”. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n.º 38, dez. 1972.

ANTIPOFF, Helena. “Prefácio”. Em: CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

BOVET, Pierre. “Os últimos anos de Claparède”. Em: CLAPARÈDE, Édouard. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CAMBI, Franco. O século XX até os anos 50. Escolas novas e ideologias da educação. Em: CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. “A psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940): conexões epistemológicas”. Em: GUEDES, Maria do Carmo; CAMPOS, Regina Helena de Freitas.(Orgs.). Estudos em História da Psicologia. São Paulo: EDUC, 1999.

CLAPARÈDE, Édouard. A Educação Funcional. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

CLAPARÈDE, Édouard. A Escola e a Psychologia Experimental. vol. 2, São Paulo: Melhoramentos, [s.d.]

CLAPARÈDE, Édouard. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CLAPARÈDE, Édouard. “As novas concepções educativas e sua verificação pela experiência”. Em: CLAPARÈDE, E. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CLAPARÈDE, Édouard. “Autobiografia”. Em: CLAPARÈDE, E. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CLAPARÈDE, Édouard. Invenção Dirigida: o mecanismo psicológico da invenção. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1973.

CLAPARÈDE, Édouard. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

CLAPARÈDE, Édouard. “Teoria do jogo”. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Rio de Janeiro, n.º 39, jul. 1973.

DI GIORGI, Cristiano. Escola Nova. 3ªed. São Paulo: Ática, 1992.

GRUBER, Howard E. & VONÈCHE, J. Jacques (Orgs.). The essential Piaget. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc., 1995.

LEGENDRE-BERGERON, Maria Françoise. Lexique de la Psychologie du Développement de Jean Piaget. Québec, Canada: Gaëtan Morin, 1980.

PIAGET, Jean. "A psicologia de Claparède". Em: CLAPARÈDE, Édouard. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HELENA ANTIPOFF E A ESCOLA NOVA

Regina Helena de Freitas Campos

Em palestra proferida por ocasião da reabertura das aulas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em 1939, Helena Antipoff expõe os princípios do que considerava a educação ideal, levando em conta os princípios da psicologia da criança do ponto de vista funcional. O texto, publicado na Revista do Ensino e reeditado na coletânea Helena Antipoff: Textos Escolhidos¹ contém reflexões de grande força e beleza, evidenciando toda a riqueza de seu pensamento. Com exemplos vivos ou retirados da própria literatura brasileira, a autora define a atividade do educador, os aspectos do desenvolvimento das crianças e jovens aos quais deve estar atento, qual o papel da democracia, do lúdico e do diálogo na relação professor-aluno, e como deve ser feita a verdadeira reforma da educação. Senão vejamos:

!) O QUE É ENSINAR?

“A arte de ensinar, ou melhor, a arte de educar é a mais delicada no mundo. Não basta, como em outras artes, vestir de forma a idéia, escolhendo à vontade a matéria prima. Aqui o artista não tem escolha: recebe quantos meninos nasceram no município. A grande arte consistirá em adaptar a sua idéia ao feitio particular do educando, e no universo psicológico da criança fazer ressoar o seu próprio universo. Explícita ou implicitamente, deve haver entre os dois, entendimentos. Senão, na melhor das hipóteses, os feitos educativos serão transitórios, não passando de um verniz muito superficial; na pior, criará rebeldia e revoltas” (ANTIPOFF, 2002, p. 216).

2) EXEMPLOS DO QUE NÃO SE DEVE FAZER – OS PROFESSORES “JOÃO RICARDO”:

“Quem não conhece as "Memórias de um menino de Escola", deste menino do norte brasileiro que Viriato Correia descreve com tanto sentimento no seu "Cazuza"? Que desilusão profunda não experimenta este garoto, ao primeiro contato com a Escola, de que fazia um sonho dourado. "Nada, nada havia lá que me despertasse o interesse ou me tocasse o coração. Ao contrário: como que tudo fora feito para me meter medo. A sala feia, o ar de tristeza, o ar de prisão, a cara feroz do professor... Nunca lhe vi um sorriso no rosto. Vivia sempre zangado, com ar de quem está a ralhar com o mundo, cara amarrada, rugas na testa. Para as criancinhas do meu tamanho representava o papel de lobisomem. Tínhamo-lhes um medo louco. Se estávamos a brincar num terreiro e o percebíamos ao longe, ficávamos silenciosos e quem podia esconder-se – escondia-se; quem podia fugir – fugia. Só depois que ele passava e quando já não lhe víamos mais a sombra, é que o brinquedo recomeçava.” (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

“Eis o retrato de João Ricardo, professor de primeiras letras, lembrado por Viriato Correia. Não, francamente os João Ricardo não podem ser professores nem de Cazuza nem dos seus pequenos companheiros. Os professores "João Ricardo" não têm o direito de ensinar às crianças desta tenra idade, para não lhes meter medo no coração, para não lhes tirar, às vezes, toda ilusão na vida.” (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

3) A ATENÇÃO AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA:

- na primeira infância prevalece o respeito à autoridade presente (respeito unilateral) – “A criança não conhece ainda senão o mundo familiar em que todos se submetem às ordens de um ser poderoso e querido ao mesmo tempo. Mas, nem o pai pode zangar-se com o pequenino quando este, de 2-3 anos, não cumpre as ordens dadas meia hora antes. Não pode. Não está ainda ao nível da criança esta obediência na ausência da autoridade da qual partiu a ordem.” (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

“Fracassam na disciplina da escola infantil os educadores que esperam da criança pequena mais do que ela pode dar, isto é, as deliberações próprias de sua conduta. Mesmo Montessori, que se distinguiu na teoria pedagógica

pela tese da liberdade, não pratica esta, senão em forma bem limitada. Os limites do que pode e não pode ser feito são estabelecidos de antemão, formam um regimento interno que logo será imposto à criança: saber conduzir-se de tal maneira que não prejudique o trabalho do vizinho, usar o material didático desta e não daquela forma, etc. As lindas cadeirinhas de uma "Casa dei Bambini" de Montessori jamais poderão ser usadas como vagões de um trem de ferro, embora a criança tenha uma propensão enorme a dar-lhes este destino. O educador, com discrição infinita, vigia o regime; a ordem guia a criança, que aprende a respeitá-la, vindo na mesma emanção de uma autoridade sagrada para ela." (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

- 7-9 anos: ainda prevalece a disciplina externa, imposta pela "força moral" do professor:

"Nos primeiros dois anos do grupo escolar - a criança, entre 7 e 9 anos, suporta facilmente a disciplina externa. A "força moral", "a ascendência" é o que mais vale ainda. Crianças agitadíssimas, nervosas, insubordinadas, caóticas, sórdidas, tornam-se equilibradas, obedientes, transformam-se em crianças normais e boas, sob a influência de um mestre possuidor desta "força moral", que é o maior dom do educador." (ANTIPOFF, 2002, p. 216)

No entanto, a abstração é ainda insuficiente, não convem introduzir noções abstratas antes do tempo:

"Em assuntos de observação dos fatos, em assuntos de imaginação podemos deixar uma grande margem à liberdade individual da criança dos primeiros anos escolares. Guardemo-nos bem de introduzir noções abstratas, conceitos lógicos, antes do tempo, porque assim queimaremos as etapas e mataremos o espírito vivo do menino, aleijando a sua inteligência de homem." (ANTIPOFF, 2002, p. 217)

- 10/12 anos – há fortalecimento da lógica, da capacidade de abstração, revelando-se tanto no domínio do desenvolvimento intelectual quanto no do desenvolvimento da consciência social:

“Penso que a partir de 10/12 anos, isto é, nos dois últimos anos da escola primária, a atitude do mestre para com o aluno deverá modificar-lhe bastante. O convívio social dos dois anos anteriores, na coletividade escolar, a concentração mental, cultivada pela escola, juntando-se ao crescimento interno, colocam as crianças desta idade num nível lógico superior. Raciocinam de maneira diferente. Enquanto antes viviam num mundo absoluto, muito ligado a sua própria pessoa, agora são capazes de manejar simultaneamente fatos múltiplos e discriminar as suas relações mútuas.

Um exemplo esclarecerá talvez a diferença. Damos à criança de 7 anos o seguinte problema "de vida" para resolver: "que é que se deve fazer se um companheiro lhe der um empurrão sem querer?" Ouviremos várias respostas, entre as quais as mais freqüentes: "dar nele também". Isto acontece porque a criança reagiu apenas a um dos fatos, não incluindo o outro; reagiu ao "empurrão", sem levar em conta que foi "sem querer". A criança maior já não fará mais este erro.” (ANTIPOFF, 2002, p. 217-8)

4) O QUE É FORÇA MORAL, DO PONTO DE VISTA PSICOLÓGICO?

“É difícil decompor esta qualidade em elementos psicológicos. A força moral é antes o equilíbrio perfeito, a serenidade, a constância, a benevolência ativa do mestre para com seu aluno. É o conjunto harmonioso de uma personalidade que se constituiu, às vezes, pelo próprio esforço. Temos observado vários casos destes: mestres no início de sua carreira, descontrolados, suportando uma carga estafante, bem acima de suas forças, depois de lutas intensas, de fracassos, depois de terem profundamente sofrido com sua inaptidão – pouco a pouco adquirem hábitos melhores e no fim de alguns anos de sacrifícios, sacrificando crianças também, depois da aprendizagem do ofício, duro e delicado, de educador, conseguem obter resultados surpreendentes. É que eles possuem afora a "força moral"; por isso, não receiam turmas de alunos mais difíceis para a sua classe.” (ANTIPOFF, 2002, p. 216-7)

5) O EXEMPLO: A CORTESIA, OUVIR A CRIANÇA

“Se a criança do jardim de infância suporta a ordem imperativa, naturalmente dada com suavidade, os escolares de 7-8 anos merecem formas de cortesia mais delicadas, por que assim se habituam a usar as mesmas para com o próximo. Não pediremos ainda a opinião da criança para assuntos de disciplina e de ordem da classe: esta ainda será levada de maneira unilateral, pelo lado da autoridade única do mestre; mas ouviremos a criança com atenção sobre assuntos em que ela está amadurecendo, em assuntos de observação de fatos, por exemplo. Não é que a criança saiba observar melhor que o adulto, mas nesta idade os olhos infantis, abertos para o mundo exterior, enxergam coisas ou aspectos de coisas, que o seu espírito em evolução reclama. Nem sempre o adulto sabe descobrir exatamente o que interessa a criança pequena e é melhor deixá-la procurar por si mesma.”

“O papel do mestre consiste, neste caso, apenas em estimular a criança e oferecer-lhe oportunidades para alargar suas experiências.” (ANTIPOFF, 2002, p. 217)

6) O ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO:

“Também a imaginação é, nesta idade, muito fértil em representar com nitidez as coisas. Cada palavra ressoa de maneira concreta e dramática. Vede este caso: um dia prometemos a um grupo de meninos daqui levá-los em excursão à "Cidade Ozanam", há pouco fundada pela Sociedade São Vicente de Paula, para recolher pobres e mendigos de Belo Horizonte. Fomos. Andamos muito tempo. Visitamos as casas, as dependências, assistimos a uma refeição de internos, e já íamos deixar a "Cidade Ozanam" quando um menino, meio desapontado, disse: "Eu não vi anão nenhum? Onde estão os anões?" - A palavra, nova para ele, não entrou no seu espírito apenas com seu feitiço verbal, mas suscitou imediatamente a imagem apropriada, e a criança foi para esta "Cidade Ozanam", movida por uma curiosidade toda particular, porque a imaginava, povoada de "Anões".

Entre 4 e 8 anos, e, para crianças de meios mais rústicos, até 12 a 13 anos, os contos de fadas, os de Grimm, Anderson, Perrault, os contos indígenas, têm um atrativo todo especial, porque encontram na vida representativa da criança uma ressonância que nunca será maior. Nesta idade, idade de "contos de fada", como foi designada por Bühler, a "Marchenalter", todo menino é poeta pela vivacidade de sua imaginação reprodutiva." (ANTIPOFF, 2002, p. 217)

7) OS JOGOS:

“Nos jogos e brinquedos livres, os meninos de 10/12 anos se conduzem de modo também diferente dos pequenos: enquanto estes, incansavelmente, reproduzem sempre os mesmos jogos, os maiores inventam novos, estabelecem novas formas, decretam regras inéditas, elaborando-as em discussões, cooperando de maneira estreita uns com os outros. As discussões não degeneram em brigas, ou se há briga, há entre dois companheiros, o resto auxiliará a solucionar o conflito com argumentos pacíficos.” (ANTIPOFF, 2002, p. 218)

8) A LIBERDADE:

“Crescidos, são capazes de dispor melhor de sua liberdade; menos pueris, são menos egoístas, menos mesquinhos; - mais desprendidos, são capazes de um sacrifício em prol de outrem, em benefício da classe.” (ANTIPOFF, 2002, p. 218)

9) O AUTO-GOVERNO E A VIDA EM GRUPO:

“O mestre terá todas as vantagens, utilizando este surto no desenvolvimento da consciência social de um lado, da lógica do outro, admitindo os alunos cada vez mais ao governo de si mesmos. Serão doravante colaboradores mais eficientes da disciplina e da própria educação e isto na medida em que o mestre, confiante neles, vigilante ao mesmo tempo, lhes conceda uma responsabilidade cada vez maior.

Através de grêmios, clubes, associações esportivas, culturais, agrícolas, etc., através de um trabalho feito em grupos, com tarefas bem repartidas – o pensamento com as virtudes cívicas se desenvolverá sob o controle da coletividade. O aparecimento oportuno de crianças bem dotadas, com aptidões para a liderança, dará mais vida e originalidade a todas as formas de trabalho pedagógico.” (ANTIPOFF, 2002, p. 218)

10) O TRABALHO COM AS APTIDÕES DOS ALUNOS:

“Mas a tarefa do mestre torna-se cada vez mais difícil. Cedendo uma parte de sua autoridade aos alunos – deve ele próprio possuir maior dom de organização, a fim de observar a articulação entre os grupos de indivíduos mais fortes de sua classe. Atacando o valor dos mais dotados, não se deixará subjugar por eles – continuando discretamente o seu papel de guia e de árbitro.

Não é sempre fácil ao mestre desprender-se dessa autoridade única, que possuía de maneira absoluta nas classes inferiores. Nem todos são capazes de reconhecer no aluno o seu justo valor. Mesmo tratando-se de aptidões especiais: para pintura, música, matemática, literatura, etc., alguns preferem ignorar estes dons, para não se julgarem inferiores ao aluno. Vejamos este caso da biografia de Grieg, insigne compositor nórdico, que na idade de 63 anos lembrava os seus anos de escola. Era, como muitos talentos e gênios, aluno medíocre. A sua estréia como compositor merece ser transcrita inteirinha: "Um dia, eu tinha de 12 a 13 anos, trouxe para a escola um caderno de música, em que havia escrito em letras grandes, na primeira página: "Variações de piano sobre uma melodia alemã, por Eduardo Grieg, op. I". Pretendia mostrá-lo a um colega que se interessava por mim.

Que me aconteceu então? Durante a aula de alemão, o menino pôs-se a murmurar palavras ininteligíveis, até que o professor gritou: "Que há? Que queres dizer?" Novos murmúrios, novos gritos de impaciência do mestre, seguidos enfim de uma frase tímida do aluno: "Grieg trouxe alguma coisa"- "Que quer dizer: Grieg trouxe alguma cousa?" – “Grieg compôs alguma cousa". O homem, que não tinha grande simpatia por mim, chegou-se, viu o caderno e

disse ironicamente: "Ah! Ah! Então o garoto é músico, o garoto compõe? Curioso!".

Abrindo a porta da classe vizinha chamou o seu colega e disse: "Venha ver, este maroto é compositor". E puseram-se a folhear o meu caderno com algum interesse. Todos estavam de pé nas duas classes. Foi um acontecimento sensacional, e eu tive a impressão de uma grande vitória. Mas assim que o outro professor fechou a porta, o meu mudou de tática; agarrou-me tão brutalmente pelos cabelos, que fiquei tonto; gritou-me: "Daqui por diante, contente-se em trazer o seu livro de alemão como deve ser, e deixe em casa estas coisas idiotas!".

A atitude ciumenta, sem benevolência perante o aluno mais bem dotado, é incompatível com a profissão do mestre. É altamente condenável. Infelizmente, não é tão rara, principalmente nas escolas superiores, onde, às vezes, entre professores e alunos, armam-se verdadeiras intrigas pela supremacia de opinião. Neste caso mostra o professor não estar, ele próprio, suficientemente amadurecido, não ter expurgado a atitude pueril, egocêntrica, personalista, que caracteriza os seres inferiores, não evoluídos, não ter desenvolvido bastante esta atitude de desprendimento pessoal em benefício da *verdade* e da *justiça*." (ANTIPOFF, 2002, p. 218)

11) COMO APRENDER A EDUCAR:

“Caras alunas, a arte de educar é a mais delicada de todas as artes.

Não a aprendemos apenas nas bibliotecas, nas aulas, nos laboratórios, nem nas próprias escolas, mas no mais íntimo de nós, nas meditações profundas, no aperfeiçoamento espiritual. Sem este complemento pouco ou nada valerá o mestre ou educador. Aprender coisas novas, técnicas mais aperfeiçoadas é fácil, mas serão nulos os seus efeitos se não forem realizados com espírito também renovado. Assemelhar-se-á o mestre ao virtuose-autómata que, dispondo de todos os recursos do mais perfeito violino, não tocará o coração dos ouvintes e sim, depois de ter despertado uma admiração momentânea, cansará os ouvidos.

Cada vez que o cérebro humano inventa uma coisa nova e, como um dom precioso, leva-a para o mundo, este deve recebê-la com o mesmo cuidado e com máximo critério lançá-la no turbilhão da vida. Nunca será demasiado o cuidado de saber com que fim esta coisa nova e aperfeiçoada entra na sociedade, que uso se fará dela.

A oitava maravilha do mundo – o rádio – que não fizera dele? Transmissor de músicas carnavalescas – contribui para corromper o gosto musical e agitar mais ainda a agiadíssima sociedade moderna. Cinema, livros, jornais, todos são armas de dois gumes.” (ANTIPOFF, 2002, p. 219)

12) A REFORMA DA EDUCAÇÃO:

“Podemos recear o mesmo perigo de discordância na carreira pedagógica. Muita ciência nova, muitos instrumentos novos de trabalho (móveis, manuais, material didático, testes, instituições extra-escolares, jornais, etc.) pouco serão para a verdadeira reforma do ensino e da educação do povo, se não forem os educadores, eles próprios, crescendo, à medida que aumentam todos esses recursos profissionais. Também eles podem ser elementos de desarmonia se não forem meditados e compreendidos no seu conjunto visceral com a obra educativa.” (ANTIPOFF, 2002, p. 219)

Nesta orientação aos educadores, ao mesmo tempo suave e determinada, encontramos com precisão a versão antipoffiana da pedagogia da Escola Nova.

REFERÊNCIA

ANTIPOFF, Helena. “O educador em face da criança (1939)”. Em: CAMPOS, Regina H.F. (Org.) Helena Antipoff: Textos Escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

A LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO BRASIL – IMPLANTAÇÃO E EXTINÇÃO

Sérgio Dias Cirino

Danielle Fani

Sérgio Domingues

A Psicologia tem um longo passado e uma breve história
Hermann Ebbinghaus

Desde os primórdios da Psicologia científica no Brasil, no início do século XX, ela está vinculada com a educação, especialmente com a formação de professores nos cursos Normais, também conhecidos como Magistério.

Reflexo do uso dos conhecimentos psicológicos como aparato teórico para a formação de professores, é a elaboração do decreto 4.524 de 21 de fevereiro de 1916 o qual trouxe como inovação à introdução da Psicologia como conteúdo a ser lecionado nos cursos normais. Esse decreto é fruto de um longo processo, de forma que desde o século XIX, temas psicológicos eram ensinados aos futuros professores primários como parte das disciplinas de Pedagogia e de Higiene, ou em outras áreas de educação intelectual e moral. Como vemos, "é a partir de 1916 que se inicia o processo de reconhecimento da Psicologia como instrumento para o futuro professor conhecer o seu aluno". (Boschi 2000).

Mesmo se tornando conteúdo obrigatório das ementas dos cursos normais em 1916, num primeiro momento essa obrigatoriedade não implicou no surgimento de uma cadeira destinada especificamente a Psicologia, ou seja, ela continuou como disciplina agregada a outras disciplinas pedagógicas. Esse quadro permaneceu até 1925, quando a Psicologia:

“torna-se uma cadeira autônoma, no Curso Normal, com programa voltado para o estudo do desenvolvimento psicofisiológico, intelectual, sócio-afetivo e moral. Com a reforma de ensino de 1927/28 (Reforma

Francisco Campos), a cadeira é desdobrada em Psicologia Infantil e Higiene Escolar, para o curso normal de 1º Grau, e Psicologia Educacional (em dois anos), para o 2º Grau, com previsão de exercícios práticos de aplicação dos conhecimentos psicológicos visando 'melhor conhecimento do aluno', como propunha Édouard Claparède (1873 - 1940)" (Boschi, 2000).

A partir de 1930 pode-se observar, através de uma série de reformas educacionais, a inclusão da Psicologia como disciplina obrigatória na formação de professores nos diversos níveis. Dentre estas reformas podemos citar a reforma Francisco Campos, a qual possibilitou mudanças significativas na educação. Para implantação destas mudanças foram convidados psicólogos estrangeiros, entre eles a psicóloga russa Helena Antipoff.

Após longo debate, a Psicologia foi regulamentada no Brasil através da lei Federal 4.119, de 27 de agosto de 1962, a qual dispôs sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamentou a profissão de Psicólogo, estabelecendo em seu artigo primeiro que "A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo". Assim, desde a implantação oficial da Psicologia como profissão no Brasil, está prevista a formação de um profissional licenciado, da área psicológica, comprometido com a educação e com a formação de professores.

Como bem salienta Larocca, 2000:

"O compromisso ético com o ser humano é inquestionável na formação do Psicólogo, mas há de se buscar, ainda, o compromisso com o coletivo da vida humana e por aí se vê que a promoção da saúde também envolve compromisso com a Educação". (p.61, grifo nosso).

A IMPLANTAÇÃO DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Para entender melhor a Licenciatura em Psicologia é necessário que se observe às diferenças entre a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional -

LDB de 1961, a qual vigorava quando da legalização dos cursos de Psicologia no Brasil e a LDB de 1996, atual lei que norteia a educação nacional.

No capítulo III da Lei 4.119, que regulamenta os cursos de Psicologia no Brasil são explicitados os direitos conferidos aos diplomados. Nesse capítulo, observa-se que:

“Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio¹⁰, nos termos da legislação em vigor” (Art. 11º); e, mais adiante: “Ao portador de diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas” (Art. 12º).

É interessante observar nos dois artigos que o termo "ensinar" aparece como parte das atribuições tanto do bacharel quanto do licenciado em Psicologia. O que os diferencia é a menção do grau médio para os bacharéis, e a não menção de um local de atuação específico para o licenciado. Tal semelhança se torna mais compreensível ao examinar a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). Ela ajuda a esclarecer qual seria, naquele momento, uma das especificidades do licenciado em Psicologia. No artigo 59 desta lei, lê-se que "(...) a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (...)". Ou seja, é possível argumentar que não era necessário ser licenciado para dar aulas no ensino médio. Ao passo que no Artigo 62, é postulado que "Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação de ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia e Ciências Sociais (...)". Ou seja, além de dar aula, o licenciado era habilitado por lei a exercer a orientação escolar.

Em 1962 a lei que regulamentava a educação brasileira, (LDB de 1961), tinha uma Proposta diferente da atual LDB que data de 1996.

¹⁰ A LDB de 1996 divide o sistema educacional em ensino básico e ensino superior. O ensino básico, por sua vez, é dividido em ensino fundamental e ensino médio. O termo "grau médio", referido na lei, diz respeito ao ensino médio que antes da LDB de 1996 era conhecido como segundo grau.

A “EXTENSÃO” DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Segundo o artigo 62 da LDB de 1996:

“(...) A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (...)”.

A nova LDB exige o diploma de licenciado para que se possa atuar como Professor de Psicologia em cursos de ensino médio. Ainda neste documento, o artigo 64 diz que "(...) A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação (...)". Isso mostra que a Licenciatura em Psicologia não é mais uma habilitação, que dá direito a atuar como orientador educacional, como previa a LDB de 61; por outro lado, agora, pelo menos em nível legal, apenas os licenciados estão aptos a lecionar no nível médio, não mais sendo lícito ao Bacharel exercer esta função.

O relatório do Parecer CNE/CES 072/2002 ¹¹, justifica a substituição do termo "licenciatura" pelo termo "formação do professor". Tal mudança "acena para a propriedade de se preparar o formando para o ensino de Psicologia nos diversos níveis, modalidades e ambientes, em que essa atuação profissional possa ocorrer". Podemos entender essa mudança de termo como uma diferenciação de função do licenciado, que agora passaria a ter a especificidade de apenas dar aula de Psicologia. Nesse sentido, há uma restrição à sua atuação, que agora o limita à sala de aula, impedindo-o de participar das demais funções ligadas à docência. Com isso, ele perde a possibilidade de aplicar os conhecimentos psicológicos em outros contextos.

¹¹³ O qual propõe as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Perde-se também uma parcela do mercado de trabalho, uma vez que o Bacharel não pode mais dar aula no ensino médio, assim como o licenciado não pode mais exercer funções administrativas na escola.

Tradicionalmente, os licenciados em Psicologia eram absorvidos pelos cursos Normais de nível médio, entretanto com as novas deliberações da LDB de 1996, através do estabelecimento da década da educação (1997-2007), tais cursos de Magistério serão extintos e darão lugar ao curso Normal Superior. Assim, inequivocamente, haverá mais uma redução no mercado de trabalho do licenciado em Psicologia.

Contudo, será que o Magistério do Ensino Médio é a única possibilidade de trabalho para o licenciado? Existem outros campos de atuação para o licenciado? Essas questões merecem a atenção daqueles que se preocupam com a formação de profissionais da Psicologia no Brasil.

Na elaboração do presente artigo foi feita uma revisão bibliográfica na revista “Psicologia: Ciência e Profissão” sobre formação e atuação dos profissionais dessa área, tal levantamento nos fez perceber que há uma escassez de artigos ou livros, que falem da Licenciatura em Psicologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº4.119. Regulamenta a Profissão de Psicólogo. Brasília, 27/08/1962.

BRASIL. Lei nº9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20/12/1996.

BOSCHI, M. F. L; Campos, R. H. F. (2000) A Psicologia na Formação do Professor. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Psicologia. (Dissertação de Mestrado)

LAROCCA, P. (2000) “O Saber Psicológico e a Docência: Reflexões sobre o Ensino de Psicologia na Educação”. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, 20 (2): p. 60-65.

PIAGET, VIGOTSKY, WALLON: A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ESCOLANOVISTA - APROXIMAÇÕES

Dener Luiz da Silva

Gostaria inicialmente de agradecer o convite para participar deste encontro, de voltar a esta casa que tem um significado todo especial para a Psicologia da Educação brasileira por ser a concretização de um sonho e de um ideal de uma das mais importantes personagens da história da Psicologia e da Educação brasileiras: a professora Dra. Helena Antipoff. Eu que tive contato com sua obra através da profa. Dra. Regina Helena Campos, tenho, nestes dois últimos anos, me apaixonado ainda mais pelo trabalho de Helena Antipoff e recolhido dele, alguns importantes ensinamentos. Ensinamentos que coincidem e muito com as propostas do que viemos a chamar de Escola Nova no Brasil.

Este nome “Escola Nova”, que nos apropriamos inicialmente a partir de Lourenço Filho, para denominar um movimento de renovação educacional e pedagógica, tem de ser mais bem explorado e detalhado pois, apesar da aparente homogeneidade que ele propõe, na verdade tratou-se de um movimento mundial ocorrido a partir do final do século XIX e que teve seu apogeu no início do século XX, mas com uma heterogeneidade ainda pouco investigada.

Escola Progressiva, Escola do Trabalho, Escola Ativa, Educação Individual, Escola Moderna, Escola Nova, são algumas das denominações que correram o mundo e que demonstravam ênfases e objetivos distintos, tendo muitas vezes - o que era de se esperar de um movimento tão heterogêneo - conflitos e desentendimentos entre muitos de seus proponentes e suas respectivas teorias. No presente texto, utilizaremos o termo Escola Nova de uma maneira geral para denominar as diferentes propostas e teorias que surgiram e que buscavam responder à tentativa de inovação educacional. Tal inovação tinha como alvo uma "crítica à escola clássica, intelectualista, cujo ensino se organiza em função da transmissão de conteúdos por meio da

palavra e da memória (...)" tendo como conseqüência a "(...) proposição de um ensino funcional, que busque respeitar a liberdade e a individualidade do educando, fornecendo-lhe, progressivamente os meios de adaptação à sociedade, vista em fase de intensas transformações". (CAMPOS; ASSIS & LOURENÇO, 2002)

Gerken (2003) sintetiza assim os principais elementos que se articularam na origem do chamado movimento escolanovista:

“1- Crise da pedagogia tradicional: fracasso em lidar com segmentos da população que foram incorporadas aos sistemas educacionais de ensino progressivamente, à partir de 1870, quando da criação dos sistemas nacionais de ensino;

2- Do ponto de vista teórico, as produções no campo da psicologia da criança, da psicologia da aprendizagem e das diferenças individuais, assinalavam a necessidade de incorporar na prática educacional, as especificidades da infância e do seu processo de se apropriar do mundo físico e social, demonstrada pelas pesquisas com escolares e não escolares. A necessidade de respeitar o ritmo próprio de aprendizagem da criança, seus limites individuais, seus modelos de interação social, suas formas de representar o mundo e se comunicar com o outro e suas potencialidades naturais assinaladas pelo desenvolvimento psíquico.

3 – Por fim, a necessidade de conceber processos ativos de apropriação do conhecimento do mundo e das coisas. Neste sentido, ocorre um movimento que se caracteriza pela apropriação de certos elementos da questão do trabalho.”
(p.6).

Gostaria aqui de propor outros possíveis elementos de comunhão entre estas distintas propostas e a própria natureza do Movimento Escolanovista:

- igualmente a Comenius (1592 - 1670) e a Pestalozzi (1746 – 1827), os autores escolanovistas acreditavam na excelência da natureza como regra e caminho para o desenvolvimento natural das funções psicológicas do homem. Há, assim, uma crença na natureza como correta, justa e que se deve seguir para se alcançar os melhores resultados na educação. Uma educação contrária a natureza, ao fluxo normal estabelecido por ela, corre grandes riscos de não completar seus objetivos, ou, pior, de distorcê-los;
- uma das importantes características do movimento Escola Nova era sua crença na redenção da sociedade via Ciência e, seu lugar de maior expressão era a escola/Educação; Há, assim, em todo o movimento uma crença na onipotência da escola frente à sociedade;
- o movimento Escola Nova foi marcado pela expressão pessoal de grandes teóricos e educadores; personalidades que preferiram retirar seus sonhos e ideais do lugar reservado à utopia e torná-los reais e concretos. Foi, em última instância, a proposta de indivíduos pertencentes à então aristocracia e à classe média que tomaram a frente e propuseram modelos educacionais que viabilizassem seus ideais (liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade). Há, assim, em todo movimento uma crença na individualidade e na possibilidade da mudança da sociedade a partir das atividades individuais engendradas no coletivo.

Dito isto, pretendo retomar o rumo da reflexão e explorar agora as teorias dos três teóricos que embasam este texto: Piaget, Vigotsky e Wallon. Qual a relação deles com o movimento Escola Nova? Como suas teorias foram influenciadas e influenciaram este movimento? Estas são algumas das perguntas que pretendemos investigar aqui, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o tema, mas certamente com o desejo de incitar novos pesquisadores a explorar estas conexões ainda pouco claras.

JEAN PIAGET (1896-1980)

Biólogo de formação, psicólogo por necessidade, epistemólogo por interesse, está é a definição mais completa do autor suíço que revolucionou nossa compreensão sobre a formação da inteligência. A epistemologia, ciência que busca entender a formação e validação do conhecimento, foi foco de interesse por toda a vida de Piaget. Ele buscou retirá-la do âmbito puramente filosófico transformando-a em ciência experimental: epistemologia genética. Como o homem conhece, e como vai aperfeiçoando seu conhecimento na medida que cresce? Esta era a pergunta essencial para Piaget. Assim, Piaget estuda a criança não como um fim em si mesmo, mas como meio para melhor compreender a formação do conhecimento. Tão pouco foi seu interesse específico as questões relacionadas à Educação. Apesar dos livros e artigos que publicou a este respeito, e de sua importante contribuição à frente do Bureau Internacional de Educação (BIE) - entidade que, ligada a Sociedade das Nações, atual UNESCO, foi responsável pela difusão de políticas educativas, panfletos, formação de professores etc. -, ele mesmo, diversas vezes, colocou que seu trabalho não era voltado exclusivamente para a educação, senão para a ciência.

Com sua teoria do desenvolvimento, acaba por nos dar uma visão diferente sobre o desenvolvimento infantil. Agora não mais poderíamos dizer que o que nos diferencia, enquanto adultos, da infância é apenas um aspecto quantitativo: temos mais experiências em contraposição à criança que tem menos experiência. Não, o aspecto qualitativo é o que mais deve nos chamar atenção: a criança pensa estruturalmente diferente do que o adulto. Além disso, o desenvolvimento, antes pensado como sendo um movimento linear e cumulativo, passa agora a ser visto como uma espiral ascendente, um movimento de ir e vir, algumas vezes com aparentes involuções.

Um terceiro aspecto relacionado às contribuições de Piaget, talvez seja dos mais conhecidos dentre todos os elementos de sua teoria, contudo, de tão conhecido, acabou perdendo a identidade do autor: diz respeito ao reconhecimento de que o ato de conhecer é um ato em constante construção – daí a palavra construtivismo. Assim como ao construirmos uma casa devemos obedecer a certas regras e condições, também ao conhecermos algo, as letras, a geografia, a história, as ciências, efetuamos uma construção, ou seja,

adicionamos novos elementos a elementos antigos, alteramos as posições de alguns outros e pronto. O objetivo final de nossa inteligência é termos clareza de como construímos nossos conhecimentos. Inteligência aqui entendida como adaptação ao meio.

Contudo, como poderíamos entender a relação de Piaget com o movimento escolanovista? O psicólogo genebrino foi fortemente influenciado por Edouard Claparède (1873-1940), autor que tinha como marca principal de sua teoria a aproximação entre Pedagogia e Psicologia, contribuindo para a difusão do movimento Escola Nova na Europa. Buscando respeitar e adequar a escola a cada personalidade específica de cada criança, em sua concepção funcionalista, Claparède sugere a criação de uma Escola sob Medida. Com Claparède a Escola Nova torna-se escola ativa e a atividade do aluno, no processo de aquisição de conhecimento, foi aspecto que Piaget assimilou, reproduziu e comprovou no decorrer de sua teoria. Além disso, pertencendo ao Instituto Jean Jacques Rousseau, onde figuras importantes no movimento escolanovista como Pierre Bovet (1878-1965), Adolphe Ferrière (1879 – 1960), este último criador, em 1921, da Liga Internacional de Escolas Novas (LIEN), certamente Piaget teve muito de sua visão educativa influenciada por tais personalidades.

Autonomia, auto-governo, educação para a paz, o respeito pelo interesse infantil são alguns dos temas discutidos por Piaget em alguns de seus escritos educativos, temas que refletem o espírito da época e a preocupação com o papel da educação para a superação dos conflitos entre as nações¹². Além disso, se por um lado Piaget foi influenciado pelo movimento Escola Nova, este também contribuiu enormemente para a redefinição das pedagogias que baseavam tais propostas. Suas contribuições no terreno da linguagem infantil, do raciocínio, do jogo e da imitação foram enormes e acabaram por consolidar uma abordagem mais científica da didática deste movimento. Por exemplo, confirmando que a percepção infantil é, antes, sincrética e só aos poucos se torna analítica, ele dá as bases para que os trabalhos globalizantes no terreno da alfabetização se constituíssem e se

¹²Certifique-se o excelente trabalho de Marisa L. Naves (1999) sobre as múltiplas relações de Piaget com a Educação e a Pedagogia.

fortificassem (por exemplo as perspectivas de Décroly, 1871- 1932 e de Freinet, 1896 - 1966).

Apesar de sua teoria ser de importância para o melhor entendimento do fenômeno educativo, em especial seu aspecto de construção de conhecimento, não é mecânica a utilização de suas descobertas no campo educacional. Tal alerta já havia sido efetivado por Dewey (1859-1952) alguns anos antes, do cuidado em se tomar mecanicamente os achados das ciências para a Educação.

Se, por um lado não podemos afirmar existir uma pedagogia piagetiana, por outro, poderíamos afirmar que o próprio Piaget mostrou-se interessado e afirmou ser a pedagogia de Freinet a que mais correspondia a seus anseios enquanto educador (Gerken, 2002).

Freinet, por sua vez, contribuiu e tem contribuído - na medida que ainda podemos encontrar inúmeras escolas que dizem seguir algumas de suas proposições - com a proposta de uma educação totalmente contextualizada, uma educação com forte acento coletivo, onde as propostas de colocar a tipografia ao serviço das crianças e de elas próprias escreverem um jornal que pudesse e fosse efetivamente lido por sua comunidade é um dos centros de interesse do alunado. A ação (atividade) é o que perpassa todos os campos da produção educativa e nisto, Freinet corresponde em muito aos achados de Piaget, que afirma estar a ação no início de todo processo de conhecimento.

LEV SEMIONOVICH VIGOTSKY (1896-1934)

Formado inicialmente em direito e com amplos conhecimentos de filosofia e filologia, Vigotsky, judeu de ascendência, teve sua sorte totalmente mudada a partir do advento da revolução russa (1917), a primeira revolução científica da história da humanidade. A partir daquela data, o que antes não era impossível, que um judeu tornasse professor ou funcionário público, agora havia se tornado possível. Vigotsky começa sua vida profissional como professor de uma escola normal, na cidade em que crescera, Gomel,

aproximadamente 800Km de Moscou. Deste então seu interesse pela educação e pelos processos de aprendizagem ou, nas suas palavras, apropriação da cultura, foram seus temas de maior interesse. Como o homem se torna o que ele é? A esta pergunta Vigotsky procura responder no decorrer de sua curta existência. Para tanto, buscando revolucionar a própria Psicologia como ciência formula uma teoria a qual se denomina Psicologia Histórico-Cultural.

A dialética marxista é incorporada em sua proposta, mas não como fator externo, consensual, mas a partir de dentro, do seu método. A Psicologia Histórico-Cultural pretende ser, neste sentido, uma síntese entre as propostas anteriores. Não mais uma Psicologia idealista ou que tem como tema de investigação a consciência mas não acredita ser esta mesma consciência explicitada através de experimentos. Tão pouco uma Psicologia que retira de seu campo investigativo todos os fenômenos que não se enquadrem em uma descrição objetiva e material. Para Vigotsky, o tema central da Psicologia deveria ser a consciência humana, mas agora entendida como uma decorrência material e histórica, uma função fundada nos componentes biológicos estruturais mas que não se esgota nestes.

O conceito de Mediação Semiótica é central nesta abordagem. É através dele que nos apropriamos da cultura e, portanto, que nossa consciência pode ser construída e expressa. A mediação semiótica através da linguagem é das ferramentas mais importantes para o manejo da cultura e para a construção da personalidade. Articulado a este conceito temos a compreensão de que o desenvolvimento se dá, ao contrário da maioria das teorias de desenvolvimento, não de dentro para fora, ou do individual para o social, mas de fora para dentro. Anterior ao campo intra-subjetivo existe o campo intersubjetivo

“(...) Quando nós falamos de um processo, 'externo' quer significar 'social'. Qualquer função mental superior foi externa porque ela era social em algum ponto antes de tornar-se interna, uma verdadeira função mental. Ela foi primeiro uma relação social entre duas pessoas. Os meios de influenciar a nós mesmos foram originalmente

meios de influenciar aos outros ou, meios que os outros dispunham para influenciar um indivíduo” (VYGOTSKI, 1981, p. 162).

No campo educativo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal tem ganhado cada vez mais adeptos. Vigotsky mostrou que ao investigarmos uma criança executando uma tarefa sozinha seu desempenho será diferente de quando esta mesma criança executa aquela tarefa na companhia de um adulto ou parceiro proficiente. À distância entre o potencial de executar sozinha e o potencial de executar em conjunto denominou-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal conceito marca um olhar prospectivo diante do desenvolvimento infantil. Ela já não é mais vista por aquilo que ela faz ou deixa de fazer, mas por aquilo que ela ainda pode fazer ou está prestes a executar.

Contudo, tal conceito, visto por muitos como uma panacéia para a educação tem também seus limites: 1- trata-se de um conceito abstrato, assim como inconsciente, e portanto, não existe no real, não é possível de ser tocado; 2- muitas leituras da ZDP, esquecem que a ela está ligado um outro fator também importante – a interação social. Também deste fator depende o “valor” da ZDP; 3- por fim, o conceito foi produzido para explicar a apropriação e maturação de novos conhecimentos por parte da criança individual e, em casos coletivos, grupos escolares, ele se mostra de difícil aplicação e entendimento.

Mas no que concerne ao movimento da Escola Nova como poderíamos articular a teoria e a pessoa de Vigotsky? Vigotsky era um grande apaixonado por literatura, poesia, arte e línguas. O autor Leon Tolstoi foi lido e muitas vezes citado por Vigotsky no que concerne ao tema linguagem. É de se acreditar que ele tinha conhecimentos sobre a escola “Anarquista” que propôs Tolstoi em 1859, suas decorrências práticas e seu respeito e foco no interesse infantil e sem coerções. O próprio Vigotsky tivera educação preceptiva da infância até a adolescência, e seu preceptor era renomado por utilizar-se de métodos não ortodoxos. Além disso, há uma forte influência na teoria de Vigotsky das obras iniciais de Piaget. Embora muitas vezes Vigotsky procure contradizer ou aperfeiçoar as investigações e achados de Piaget, não são poucas as oportunidades onde o Russo aprova e se baseia nos achados do

psicólogo suíço. Juntamente com Piaget, certamente Vigotsky assimilava todos os escritores citados por Piaget, dentre eles Claparède, Stern, Prayer etc.

Como ideal pedagógico, poderíamos colocar Makarenko (1888-1939) como sendo o pedagogo que mais se aproximou das solicitações levantadas por Vigotsky, ao menos dentro de seus primeiros períodos como teórico (1924-1929). Makarenko propôs uma educação voltada para o coletivo e para o bem da sociedade. Rigoroso e tendo como um de seus principais valores a disciplina, Makarenko foi responsável inicialmente por educar jovens extraviados pela revolução na colônia Gorki, experiência que ele expõe em seu Poema Pedagógico. A colônia tinha de sobreviver por suas próprias forças. Toda tarefa era, portanto, autêntica.

Mas ainda ficamos sem saber as possíveis relações de Vigotsky com outros eminentes teóricos da Escola Nova. Sabia-se seu interesse pela pedagogia de projetos (inicialmente proposta por Kilpatrick – 1871-1975) e de que a partir de 1929 com sua ênfase na mediação semiótica, o papel da linguagem torna-se preponderante mas como isso se articula com o movimento escolanovista ainda não possuímos respostas.

HENRI WALLON (1879-1962)

O filósofo, e depois médico, francês Wallon teve oportunidade de na Primeira Grande Guerra servir e poder correlacionar os ferimentos ocorridos no sistema nervoso central com os distúrbios comportamentais. Seu primeiro livro *L'enfant Turbulent* faz a descrição minuciosa de várias crianças pelas quais ele, como pediatra, era responsável no Hospital Psiquiátrico da Salpêtrière. A partir deste trabalho, é encarregado de ministrar conferências sobre a Psicologia da Criança na Sorbonne.

Anos mais tarde, durante a segunda guerra, serve como membro da resistência contra a invasão nazista. Engajado politicamente, Wallon, juntamente com o físico Langevin, propõe um projeto educacional que poderia, se fosse executado, revolucionar de vez a educação francesa.

Sua teoria, assim como a de Vigotsky, é fortemente influenciada pelas idéias marxistas. Também ele pode ser considerado um pensador dialético, mas diferentemente de Vigotsky toma como seu tema preferencial a formação da personalidade e da consciência humanas.

É assim que Wallon, ao estudar a criança, busca entender as relações entre o social e o individual, entre o afetivo e o intelectual. Para ele, toda dicotomia é equivocada. Nós somos seres geneticamente sociais. Em nossas elaborações teóricas e cognitivas sempre estão presentes de um lado um componente emotivo e, de outro, um componente motor. Mesmo ao procurar entendermos a criança ou o professor, se alijarmos eles um do outro perderemos a totalidade do fenômeno e seu entendimento fica comprometido.

Em sua teoria do desenvolvimento, onde apresenta 5 estágios (1- impulsivo-emocional 0-1 ano; 2- sensório motor e projetivo 1-3 anos; 3- personalismo 3 – 6 anos; 4- categorial 7-11 anos; 5- adolescência 12 – 18 anos), Wallon indica que o desenvolvimento se dá em uma transposição de preponderâncias em um jogo dialético entre elas. Se no primeiro estágio a energia da criança está voltada para si, no segundo ela se volta para o meio e assim, sucessivamente.

Importante também para este autor é a forma pela qual a criança vai criando seu caráter, através da oposição e das “crises” no decorrer de seu desenvolvimento. Assim, Wallon vê com bons olhos os momentos de conflito, não fazendo apologia deles mas entendendo que são necessários para o aflorar da verdadeira identidade.

Uma educação baseada na psicogênese walloniana vai buscar propor uma intervenção na pessoa como um todo, buscando sempre um entendimento e a produção da pessoa completa. Deste modo, eis a pergunta que deve estar na base de todo planejamento do processo educativo (seja por professores ou demais técnicos educacionais):

“o que esta atividade significa do ponto de vista cognitivo, motor, afetivo para o aluno? Em outras palavras, no que esta atividade contribui para o desenvolvimento dessa pessoa, dessa personalidade? É preciso lembrar que o papel da escola não se

restringe apenas à instrução, mas ao desenvolvimento de toda a personalidade” (MAHONEY, 2000, p. 14)

Uma contribuição importante fica por conta do entendimento de que também o professor deve ser investigado e merece ser entendido como pessoa completa na relação pedagógica. A emoção do aluno, influencia na emoção do professor, e vice-versa num processo dialético sem fim.

Mas como se articula as propostas de Wallon no âmbito da Escola Nova?

“No plano das doutrinas pedagógicas, Wallon mostrava uma certa reserva em relação ao rousseanismo de Montessori, ou mesmo de Freinet. Aprovava, contudo, as concepções de Décroly acerca dos métodos ativos, embora utilizados de forma muito particular com o objetivo de estabelecer uma osmose constante entre a escola e a vida social.” (JALLEY, 1985).

Este tem uma postura bastante crítica em relação ao movimento. Por muitas vezes mostrou-se irritado com as propostas educativas que acabavam retirando o aluno do contato com a sociedade, ou com as propostas que colocavam o professor e a própria escola como secundárias, já que para o autor parisiense o papel do professor é fundamental no estabelecimento do contexto educativo.

As tais repúblicas escolares não poderiam jamais formar o homem que desejava Wallon, um homem engajado e solidário para com a sociedade, um homem muito próximo àquele pintado pela teorias marxistas e engelianas e que se buscou concretizar a partir da revolução de 1917. Wallon tardou a reconhecer que o regime estabelecido por Stalin havia tomado rumos diferentes do pretendido pela teoria em si. E neste sentido, por muito tempo acreditou ser a proposta de Makarenko umas das que mais se coadunava com seu ideal.

Perto do final da vida, contudo, teceu elogios ao pedagogo belga Ovide Décroly, escrevendo sobre ele um texto importante. Décroly assumidamente

influenciado por Dewey, buscou formar em sua École d'Ermitage, fundada em 1907 – mesmo ano em que era fundada, em Roma, a Casa dei Bambini, por Maria Montessori, a primeira psiquiatra italiana – uma pedagogia centrada nos interesses infantis e que buscava como ponto de partida de sua didática a noção de global. A criança deve prosseguir de um sincretismo globalizante para uma análise sintética e individual. É assim que Décroly busca alfabetizar. A noção de sincretismo é também bastante cara a Wallon que descreve como sendo o primeiro dos estágios que a criança deve superar para poder se individualizar.

Finalizando, a relação da Psicologia Educacional com os ideários da Escola Nova foi das coisas mais importantes no cenário da história das ciências humanas no decorrer do século XX. A psicologia nascente convergiu seus interesses com os do movimento educacional que buscava renovar o ato educativo. Buscou produzir um suporte teórico que condissesse com os achados empíricos dos escolanovistas. Tentou prescrever alguns procedimentos que alcançassem o sucesso e bom andamento da escola. Procurou refletir, discutir e criticar, posturas ingênuas com relação à educação. Aprendeu e retificou muitos de seus saberes com base nas experiências dos pedagogos. Não foi, portanto, uma relação onde apenas uma ciência ditava as regras para a outra. Contudo, hoje em dia, esta relação se enfraqueceu, por quê?

Fica aqui o convite para que novos pesquisadores se interessem pelo tema deste trabalho e possam contribuir aperfeiçoando-o e estendendo-o, tema que, aparentemente anacrônico, tem muito ainda a nos ensinar nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. 15ª reimpressão, México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2001.
- BRANDÃO, Z. A intelligentsia educacional. Um percurso com Paschoal Lemme. Bragança Paulista: CDAPH/IFAN e EDUSF, 1999.

CAMPOS, R. H. F.; ASSIS, M. R.; LOURENÇO, E. “Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia”. Em: LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14a Edição. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

COUSINET, R. L'éducation nouvelle. Neuchâtel, Suíça: Delachaux et Niestlé, 1950.

DELVAL, J. “Teses sobre o construtivismo”. Em: RODRIGO & ARNAY (Orgs.) Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. São Paulo, S.P: Ática, 1998a.

_____. Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998b.

GERKEN, C. H. A dimensão social na formação do sujeito na psicologia e na educação: O caso da Escola ativa e da pedagogia do trabalho. Texto apresentado em palestra na Universidade Federal de São João Del Rei em 06/07/2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14a Edição. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MAHONEY, A. A. “Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre questões educacionais”. Em: PLACO, V. M. N. (Org.) Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Fapesp/Educ, 2000.

NAVES, M. L. P. Piaget e a Educação: um estudo sobre os escritos educacionais de Piaget. São Paulo, SP: PUC, 2002 (Tese de Doutorado em Psicologia da Educação)

VIDAL, Fernando. “A “Escola Nova” e o espírito de Genebra. Uma utopia político-pedagógica dos anos 20”. Em: GUEDES, M. C. (Org.) História e Historiografia da Psicologia: revisões e novas pesquisas. São Paulo, SP: EDUC, 1998.

WEREBE, M. J. G.; NADEL- BRULFERT, J. Henri Wallon. São Paulo, SP: Ática, 1986.

ⁱ Antipoff, Helena. “O educador em face da criança (1939)”. Em Campos, Regina H.F. (Org.) Helena Antipoff: Textos Escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo,; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira), p. 215-220.