

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IRIS REGINA FERNANDES MOSER

A Crise da autoridade na educação:
o discurso e a imagem docente reformulada.

São Paulo
2012

IRIS REGINA FERNANDES MOSER

A Crise da autoridade na educação:
o discurso e a imagem docente reformulada.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Área de Concentração:
Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr.
José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo
2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.51 Moser, Iris Regina Fernandes
M899c Crise da autoridade em educação: o discurso e a imagem docente reformulada / Iris Regina Fernandes Moser; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s.n., 2012.
130 p.; apêndice
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Autoridade (Educação) 2. Instituições de ensino 3. Escola Nova
4. Filosofia da educação I. Carvalho, José Sérgio Fonseca de, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: MOSER, Iris Regina Fernandes
Título: A Crise da autoridade na educação:
o discurso e a imagem docente reformulada.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

à Liberdade

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Grande Mistério por me trazer ao mundo, dotando-me da inquietante sensação de que há sempre algo a se explorar. De que a vida não está aqui para ser medida, mas experienciada. Por isso, agradeço a plenitude e intensidade com que a tenho vivenciado.

Por todas as intempéries e inseguranças que surgem no caminho, agradeço àqueles que me fazem levantar: a cada pôr do sol que nos insufla de horizonte rosado; aos bosques e árvores da Cidade Universitária que nos lembram que há frescor e florescimento para além dos livros; aos pássaros que encantam os muros e ouvidos atentos dessa cidade; e aos animais que flexibilizam nossos corações acompanhando-nos com sua imensa generosidade. Dentre eles, um especial agradecimento à Lila, renascida nesse carnaval.

É com profunda e intensa alegria que agradeço, honro e homenageio a principal fonte de inspiração que me fez entrar, permanecer e finalizar esse mestrado: ao Prof. José Sérgio Fonseca de Carvalho. Agradeço por cada liberdade cedida, pelo encorajamento de seguir meus próprios passos e de resgatar-me sempre que se fez necessário. Sua erudição, tato, escuta, bondade e sensibilidade únicas o tornam mais que um orientador, um mestre para toda a vida. Consegues semear naqueles que o cercam o sentimento de pertencimento ao mundo e a nós mesmos.

Agradeço às minhas raízes, às minhas avós, meus pais e antepassados que gestaram e me proporcionaram a vida, com todo seu cuidado e amorosidade. À minha mãe Dave Rose, que fomentou em mim o gosto pela leitura e a atenção às palavras, dotando-as de arte e sensibilidade. Agradeço por seu apoio nas longas “jornadas de escrita” na casa da praia, encorajando-me através da fala, das comidas e dos diversos mimos ofertados. Ao meu pai Rodolfo por fornecer as estruturas e o amparo, flexibilizando-se para compreender que o estudo é também um trabalho. Honro e agradeço o respeito que tens à individualidade humana, por ter me deixado livre para seguir meus próprios passos. Agradeço também a sua companheira Tânia, pelos inúmeros cuidados e carinhos dados. Agradeço à Lindaura e à Clara por cada mimo, apoio e comida cozinhada. Agradeço enfim à nova geração que perpetuará esse legado: à minha irmã Juliana, seu marido Anderson e seus filhos Victor e Douglas.

Agradeço ao trabalho voluntário, sério e meticuloso dos amigos queridos que fizeram a revisão desse trabalho. Ao Messias Basques por sua longa e infinita ajuda, percorrendo e auxiliando boa parte do caminho trilhado. Suas leituras, revisões e consultas, assim como sua presença em

minha vida foram indispensáveis. À Lia Urbini que veio amparar-me no final, trazendo uma leitura atenta repleta de alegria. À Lígia Venturini por sua ajuda e precisão na tradução do resumo.

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram a sustentar essa missão. Ao grupo de estudos Geepec pelas leituras, discussões, apoio e presença nos rituais da instituição; ao Ariam, à Lia e a Fabiana por compartilharmos o orientador; à Crisley por nos salvar das inúmeras burocracias; à Vanessa pela solidez da sua presença e ao Argemiro por sua amorosidade; à Mariana pelas leituras atentas e sua inquebrantável amizade e a todos os que contribuíram com suas elucubrações.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa de mestrado. Apesar da burocracia e da complexidade do Sage, seu apoio financeiro foi imprescindível à realização da pesquisa e aos inúmeros vãos que temos dado.

Agradeço, finalmente, aos amigos que preenchem a vida de alegria, fazendo valer a pena a labuta e a solidão da vida acadêmica. Aos colegas de formação, de festas, trilhas, escaladas e para toda a vida: à Tama, à Laís, à Dani, ao Ian, à Vivian e ao Zé Agnelo. Ao Gustavo pelas “jornadas filosóficas” e ao Zé pelas danças e sintonia. À Jaqueline por seu samba, presença e alegria. À Julia por sua escuta atenta. À Paula pelas profundezas das reflexões e amizade antiga. À Lô por me inspirar já no início da jornada. À Lara e à Ana Paola pelo acolhimento, aprendizado e convívio. À Claudia por suas flores e curas. Ao Mateo pelo carinho e companheirismo. À Cristine e ao Papoq pela profundidade dos ensinamentos, pela receptividade e magia de seu trato. Ao querido índio Paliti e aos jovens Yawalapiti, ao Hauni e sua companheira Nina; ao Netuno, Kunuê e Sanny Kalapalo. À minha querida família da roça e à mãe Linda que iluminam Gonçalves. E, finalmente, à família arco-íris que preenche de cores e bons-humores essa agitada cidade: à Alessandra pela amizade desde a infância; à Aline Bins; à Fernanda Chuquer; à Liliane; à Mayana; à Alexandra; ao Víncius Juarez; ao Caio e a todos aqueles que fazem da Casa Jaya um espaço de convivência privilegiado.

RESUMO

MOSER, Iris Regina F. **A Crise da autoridade em educação: o discurso e a imagem docente reformulada.** 2012. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Tendo como objeto a perda progressiva da autoridade do professor, esta pesquisa foca-se sobre suas condições de possibilidade e emergência no discurso pedagógico brasileiro. Por meio da análise de artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicados entre as décadas de 1940 e 1960, investiga-se o tecido discursivo que deu suporte às teorias da Escola Nova no Brasil, e suas contribuições para que uma nova imagem docente se instaurasse. A peculiaridade do contexto brasileiro, carente de um sistema nacional de educação consolidado, fez com que se aliasse aqui o velho prestígio do ofício docente, com as novas exigências da escola renovada. Progressivamente, teorias e procedimentos de cunho psicológico foram incorporadas ao discurso, transferindo a centralidade do ensino para os alunos, e reclamando ao professor uma atitude investigativa capaz de perscrutar suas personalidades. O papel docente foi então reformulado, calcado em atributos mais íntimos e pessoais, a serem cultivados via formação contínua e por uma atitude reflexiva própria. A dimensão pessoal adentrou então o coração do ensino, fazendo da interioridade a força motriz do trabalho ali realizado. Tanto o professor, como seus alunos, deveriam submeter-se às novas regulações e controles de um “governo da interioridade”; capaz de transferir ao domínio de si e ao “auto-governo” a autoridade institucional que outrora reconhecíamos por sua externalidade e intermédio do professor.

Palavras-chave: Autoridade (Educação), Instituição Escolar, Escola Nova, governo das almas, Filosofia da Educação.

ABSTRACT

MOSER, Iris Regina F. **The Crisis in educational authority**: the discourse and the teacher's image reformulated. 2012. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação , Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research studies the progressive loss of the teacher's authority, focusing on its manifestations throughout the Brazilian educational discourse. Based on the analyses of the articles from the journal *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, published between 1940 and 1960, we investigate the discursive scenario that supported the theories of The New School in Brazil, as well as its contributions to the rise of a new image of the teachers. In this unique context, that lacked a consolidated national education system, the reputation of the old teachers was made compatible with the new demands of the reformed school. Progressively, theories and psychological procedures were incorporated to the discourse, transferring the aim of the studies to the students, proclaiming that teachers should investigate their personalities. The teacher's role was then reformulated, based on intimate and personal attributes, cultivated by continuous educational training as well as a reflexive attitude towards life. This personal dimension became the heart of education, transforming interiority into the driving force of the work that is carried out. Both the teacher and the students are submitted to new regulations and restraints of a "government of interiority", which is capable of transferring to self-control and "self-government" the institutional authority that was once recognized by its exterior form and had the teacher as its mediator.

Key-words: Authority (Education), School, The New School, Government of the Soul, Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 AUTORIDADE REVISITADA.....	18
1.1 Um passado como herança escolhida.....	19
1.2 A escola republicana.....	22
1.3 A estrutura da escola republicana.....	24
1.4 Os fundamentos da profissão docente.....	26
1.5 A autoridade do professor.....	28
2 A ESCOLA RENOVADA.....	32
2.1 A Escola Nova.....	32
2.2 Princípios e postulados da Escola Nova.....	36
2.3 As implicações para o trabalho docente.....	41
2.4 O trabalho com a fonte.....	46
2.5 A construção de um sistema nacional de educação.....	51
2.6 A imagem docente reformulada.....	60
3 O GOVERNO DA INTERIORIDADE.....	71
3.1 O Governo da Interioridade.....	73
3.2 A liberdade regulada.....	75
3.3 A escola massificada.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
Fontes Pesquisadas.....	95
APÊNDICE.....	113

INTRODUÇÃO

Pensar a educação escolar contemporânea é, sem escapatória, deparar-se com um mundo que nos assemelha a ruínas, mas de cuja esperança não nos cabe abrir mão. Nele mantêm-se sólidas as muralhas e a vastidão de seus domínios, deixando escapar, contudo, o espírito que tornava coeso e animava seu interior. O entra e sai de gerações, juventudes e da primeira infância atesta que ali há vida, ritos e passagens ainda indispensáveis a esta sociedade que tanto se complexificou. Em si convivem inquietos a nostalgia de uma sensação de equilíbrio que o tempo levou, e a promessa de progresso que o fez abrir as portas ao seu exterior.

O olhar se turva então para apreender os contornos desta imagem que apresenta tamanha indistinção, separando o velho do novo, a herança e a memória do que restou. No chão, encontram-se dispersos os cacos, relíquias de valores e princípios outrora unificados pela instituição: a vocação dos profissionais que respondem a um chamado interior; o sólido papel que executam, atribuindo-lhe funções e posturas que lhes auxiliam a dizer quem são; e a autoridade emanada de seu saber e posição, que garante harmonia com seus alunos e com a instituição.

Empoeirados, tais fragmentos são muitas vezes lidos às avessas, distorcidos em sua mensagem já que a clareza de seus termos esvaiu-se de nossa compreensão. Ora evocados como solução, ou atacados com rebeldia, torna-se difícil desfazer-se completamente deles, posto que nos atam a este delicado fio de história do qual não conseguimos abrir mão.

Este cenário, talvez sombrio pelo tom, relata menos a veracidade dos fatos e o fim de uma instituição – posto que a escola nunca esteve tão viva e maciçamente presente nas múltiplas camadas da população – do que nos fornece uma imagem alegórica que permite trazer luz àqueles detalhes que nossos olhares desatentos deixaram na escuridão.

Se a sensação por ele evocada é de desajuste e inadequação, deixando instáveis as relações e procedimentos que se dão em seu interior, pensá-lo implica então trazer inteligibilidade aos processos, caminhos e rupturas que o tornaram quem são. Quiçá isso permitirá apaziguar o coração daqueles agentes que, atordoados, assemelham-se mais a lutadores num campo de batalhas – exaustos e incapazes de discernir os inimigos, as fronteiras e seus colegas de missão – do que a alunos, pais, e profissionais da educação.

Neste aspecto, como não deixar de notar os diversos conflitos que se instauram entre eles, e os debates infundáveis acerca de seus responsáveis? Se por um lado, a escola e os professores se queixam da falta de interesse de seus alunos, de sua inadequação às normas e uma indisciplina que mina a autoridade e dificulta a realização de seu trabalho, reclamando aos pais uma atitude mais participativa na educação de seus filhos; por outro, os alunos questionam a utilidade dos estudos e

esperam ser convencidos de sua validade pelos professores. Quanto aos pais, parece que oscilam entre a exigência de que a escola eduque seus filhos e o receio de deixá-la totalmente livre nesta tarefa, não lhe conferindo a legitimidade necessária ao desenvolvimento satisfatório do trabalho institucional.

Neste emaranhado de expectativas e desentendimentos, torna-se difícil atribuir a responsabilidade de forma exclusiva a qualquer dos atores concernidos. Problemas como a indisciplina, a violência escolar e o desinteresse de alunos e professores vêm à tona, suscitando questionamentos que culminam tanto na formulação de teorias e pesquisas que dêem conta desta realidade, até a medidas legislativas que extrapolam os limites acadêmicos e ganham ampla repercussão na mídia.

Esse foi o caso do Projeto de Lei 267/11 da deputada Cida Borghetti (PP-RR), que tramitou na Câmara dos Deputados em abril de 2011. Sua proposta visava estabelecer sanções para os estudantes que desrespeitassem os professores ou violassem regras éticas e de comportamento, prescrevendo-lhes a suspensão e até o encaminhamento junto a órgãos judiciais competentes, em caso de reincidência. Segundo a deputada, “a indisciplina em sala de aula tornou-se algo rotineiro nas escolas brasileiras, e o número de casos de violência contra professores por parte de alunos aumenta assustadoramente. Trata-se de comportamento decrépito, inaceitável e insustentável, que deve ser prontamente erradicado da vida escolar com a adoção de medidas próprias”¹.

A deputada foi apoiada por diversas vozes de professores que deixaram seu aval e testemunho no *site* que publicou a reportagem, não sendo esboçada nenhuma crítica ou sequer relutância ao conteúdo e às implicações deste projeto de lei. Boa parte dos depoimentos discorriam acerca das dificuldades que enfrentam os docentes, e o caráter hostil de sua relação com os alunos. Para J.F.S., por exemplo, “a escola que deveria ser um local de formação e promoção de valores tornou-se um local de opressão e violência. Nós professores somos vítimas de violência física e verbal. [E portanto] apoio qualquer iniciativa que nos defenda”. Por isso M. salienta que “a relação aluno/professor está muito difícil, o professor está, literalmente, refém dos alunos”.

Face aos desafios dessa opressiva realidade as falas restringem-se ora a apontar os culpados, ou a encontrar sanções normativas de punição. Se o aluno é o problema, é sobre ele que a lei deve recair, atribuindo-lhe deveres como os demais cidadãos. M.T.P.M., por exemplo, aposta nos poderes coercitivos e “salvacionistas” da lei quando diz que “[...] é necessária a criação de um mecanismo mais eficaz para coibir ou até mesmo um poder coercitivo, para acabar com tanta libertinagem!”. Por sua vez, S. diz que,

1

Essa matéria foi publicada no artigo “Palmatória Justa?” em 24 de abril de 2011, no site <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-de-materias/palmatoria-justa>

Esper[a] sinceramente que esse Projeto de Lei seja aprovado o mais rápido possível. Já passou da hora de se restabelecer o respeito mútuo entre professores e alunos. A partir da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente desenvolveu-se em nosso país a ideia de que crianças e adolescentes têm somente direitos e eles sabem cobrá-los de forma magistral! Mas onde há direitos deve haver, em contrapartida, deveres; para tanto, eu estenderia o alcance dessa Lei além dos muros das escolas (REVISTAPONTOCOM, 2001).

Além de culparem os alunos, muitos professores atribuíram a responsabilidade por essa insegurança escolar aos próprios pais. M. afirmou que a “culpa dessa mudança radical de comportamento vem de casa, os próprios pais que relaxaram na educação e na formação de seus filhos”. Outra profissional chega inclusive a propor que

[...] se alguém tem que ser submetido à pematória, creio que não é aluno, mas o responsável que não está dando ao aluno a atenção necessária... Aliás, creio que estamos com a clientela errada dentro das nossas salas. Teríamos que estar com os pais dessas crianças para ensiná-las planejamento familiar, ética, valores e responsabilidade entre outros tipos de ensinamento (REVISTAPONTOCOM, 2001, grifo nosso).

Mas afinal, o que revelam essas falas tão irascíveis, para além da árida realidade que testemunham? Sua causa pode soar justa, mas os termos e meios empregados parecem-nos avessos a qualquer olhar mais atento, em que pese certo rigor conceitual.

Primeiramente, o grande equívoco em atribuir ao campo da lei e da sanção jurídico-normativa aquilo que a escola não consegue mais regular. Como instituição responsável em formar a criança e prepará-la para o mundo, cabe-lhe o papel de educá-la nos valores da disciplina, do respeito e dos princípios democráticos, que um dia farão do aluno um cidadão quando dela se desvencilhar². Isso pressupõe, portanto, um espaço de proteção e preparação do estudante que é incompatível com a aplicação de quaisquer dispositivos judiciais, destinados a cidadãos já formados.

Além da escola não ser o espaço de “aplicação da lei”, seus alunos tampouco devem ser tratados como “iguais” perante aqueles que estão fora. Enquanto na política e no mundo lidamos com a igualdade de estatuto que nivela os indivíduos, na escola as diferenças de idade, instrução,

² Conforme José Fonseca de Carvalho, em sua réplica à reportagem “Palmatória Justa”, “ora, na verdade, não nascemos *respeitosos* ou *disciplinados*; adquirimos esses traços de caráter ou conduta como fruto de uma educação, inclusive escolar. Um professor alfabetizador não pode pressupor que seus alunos venham de casa alfabetizados ou com todos os supostos pré-requisitos necessários para o domínio desse saber; seu trabalho consiste justamente em organizar atividades de aprendizagem almejando tal objetivo. O mesmo se passa no que concerne ao cultivo de princípios de conduta como a disciplina e o respeito ao outro. Estes são valores fundamentais da vida escolar e, justamente por essa razão, os professores não podem elidir da responsabilidade por seu ensino e promoção” (publicado no artigo “Carta aberta a uma debutada” na Revista Educação <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/artigo234963-1.asp>).

maturidade e responsabilidade entre professores e alunos engendram necessariamente uma dissimetria e desigualdade entre eles. Isso faz com que sua relação seja hierárquica por natureza, embora provisória; já que ao final do processo esta assimetria e dependência inicial devem dar lugar à igualdade e autonomia do aluno.

Se é obediência e respeito ao professor que este projeto de lei pretende preservar, sua forma está equivocada e quiçá fadada ao fracasso. Apoiando-se num dispositivo coercitivo e judiciário, ele é incapaz de instaurar a autoridade de que necessita a instituição escolar. Isso porque, para funcionar ela exclui qualquer uso da força bruta ou coerção externa, apoiando-se, antes de tudo, no consentimento desta relação por parte do aluno. Quando ele aceita a influência que o professor exerce sobre si – reconhecendo seu valor e atribuindo-lhe confiança – o estudante passa a legitimar seus enunciados e ordens, fazendo com que não haja necessidade de coação, nem sequer de persuasão. Isso deve vir acompanhado, ainda, pela igual necessidade do professor em assumir a responsabilidade perante o mundo e os saberes aos quais irá introduzir o aluno.

O equívoco conceitual que esta proposta evidencia traz à tona aqueles fragmentos de relíquia que nossos olhares não conseguiram captar. É como se a autoridade que não mais experienciamos nos rondasse inquieta, pedindo atenção: queremos trazê-la de volta, sentimos sua ausência e enorme confusão; mas, equivocados, achamos encontrar auxílio naquilo que lhe é pura contradição. Erigimos então o império da regra, da lei, da sanção; fazemos do objeto, sujeito; do aluno, responsável; e do pai, aquele que deve ser educado!

Uma vez ruída a relação pedagógica, cada membro vai reclamar ao outro a responsabilidade por sua omissão: o professor que é vítima do aluno mal educado; a coordenação e diretoria que sofrem do descaso das secretarias e do excesso de papelada; e os órgãos superiores que pedem ao professor mais motivação e produtividade.

Cheios de razão mas carentes de bom senso, a sensação é de que vivemos atordoados em meio ao caos de expectativas, as que a sociedade e o mercado impõem às escolas e que os pais se colocam como porta-vozes; de cobranças, para enquadrar-se em determinado método de ensino ou sistema apostilado, abordar o conteúdo que cairá no vestibular, fazer as provas e aprovar os alunos; e desentendimentos que afetam nosso equilíbrio emocional.

Se, por um lado, esta avalanche de sensações parece desacreditar-nos de que haja uma saída ou solução; por outro, ela nos obriga a refletir sobre a situação que nos circunda, e a encarar sem máscaras ou escapatória aquilo que nos cabe pensar e colocar em ação.

Inspirada neste afã de entendimento, também nosso trabalho pede que seja reconstituído e organizado, para que os laços desta herança e pensamento sejam legados aos próximos colegas de profissão.

Propusemos, primeiramente, investigar a autoridade docente na disseminada sensação de

que estaria enfraquecida, ou talvez extinta da realidade escolar. Durante a iniciação científica³, o olhar voltou-se à compreensão de seu conceito, ao resgate de sua experiência originária, e à decomposição de seus condicionantes institucionais. Este trabalho permitiu considerar o papel da instituição escolar na conformação da autoridade dos professores, bem como o longo processo de declínio de seu programa que perdura até os dias atuais. Tudo isso abriu espaço para distintas possibilidades investigativas e aprofundamentos teóricos, abarcando questões como: o declínio da instituição escolar, a crescente influência das teorias provenientes da Psicologia sobre as pedagogias modernas, a crise da cultura geral face a um ensino instrumentalizado etc.

Em seguida, e sob a influência de algumas disciplinas cursadas já no mestrado, decidiu-se investigar a retórica do enfraquecimento da autoridade docente no âmbito do discurso pedagógico brasileiro. Partiu-se da hipótese de que uma das principais fontes de seu questionamento contemporâneo adviria das modernas teorias educacionais, responsáveis pela propagação de um “novo” ideal de educação⁴. Tratava-se, portanto, de investigar como tais ideias e teorias foram assimiladas no pensamento pedagógico brasileiro, e se tal impacto havia exercido alguma influência sobre a imagem do professor e de sua autoridade. Para tanto, propôs-se analisar a recepção destas teorias entre as décadas de 1930 e 1960, num dos principais periódicos educacionais do período, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

A leitura dos fascículos e 213 artigos selecionados revelou um cenário bem distinto daquele imaginado. As referências diretas à autoridade docente eram praticamente inexistentes, e o prestígio e valor conferido à sua atividade mantivera-se elevado. Apesar da inexatidão da hipótese inicial, a leitura da RBEP permitiu detectar um movimento de incorporação paulatina de elementos antagônicos à noção de autoridade docente. Na seqüência de assuntos e temas tratados nos artigos, percebeu-se uma crescente influência das teorias provenientes da Psicologia, bem como de técnicas e procedimentos por ela elaborados.

Ganhava centralidade então toda uma dimensão pessoal, calcada na personalidade, que se espalhava do cuidado e monitoramento dos alunos, para o próprio trabalho reflexivo do professor. Tanto um quanto outro eram incitados a inquirir seus anseios mais íntimos, fazer uso da criatividade e atributos singulares, tornando público o que outrora fora protegido do olhar inquisitivo do mundo.

Assim, acreditamos que embora a autoridade docente não tenha sido explicitamente posta

3 MOSER, Iris. *Crise institucional e autoridade em educação: uma investigação de suas implicações na identidade docente*. Orientação de José Sérgio Fonseca de Carvalho. Bolsa Fapesp, vigência 2007/2008. Processo 07/54619-0.

4 Inspiramo-nos na leitura de Hannah Arendt (1974), segundo a qual as modernas teorias educacionais, formuladas entre o fim do séc. XIX e a metade do séc. XX, teriam sido uma das principais fontes de questionamento da autoridade docente na contemporaneidade, responsáveis pela emergência de uma nova visão sobre o ensino. De acordo com a autora, tais teorias, alegadamente fundadas em pesquisas científicas em psicologia, teriam incitado a pregação de uma revolução nos métodos educacionais. A partir delas e sob a divisa de uma *educação renovada*, as tradições e os métodos de ensino e aprendizagem estabelecidos, assim como todas as regras do juízo humano normal, “teriam sido postos à parte”.

em cheque na revista, a forte ênfase dada a estes aspectos pessoais e afetivos do trabalho escolar tenderia, a longo prazo, a aniquilar as suas forças, deslocando-se para o campo do “carisma” e das relações interpessoais. É como se esta dimensão trouxesse consigo novas referências e pontos de apoio também novos, mais íntimos e quiçá coercitivos.

Tal constatação fez com que aumentasse o escopo da investigação, analisando a crescente necessidade do indivíduo em engajar sua personalidade dentro da escola, submetendo-a a um trabalho incessante de reflexão. Importa compreender então como esta exigência de reflexividade e aperfeiçoamento contínuo pode, inadvertidamente, enfraquecer a autoridade institucional do professor, sendo substituída por coações internas muito mais dolorosas. Isso porque, ao nosso ver, a autoridade paulatinamente perdida tende a dar lugar a um controle introvertido que coloca na arena novos requintes de aconselhamento e introspecção. Nela se faz presente uma espécie de autogoverno que deve analisar e controlar continuamente as ações, anseios, desejos e a conduta do indivíduo.

Finalmente, detectou-se no período a riqueza de um momento de transição: em que valores antigos e novos são postos lado a lado para que um novo projeto se delinieie. Nele se encontrava presente o apelo de unir o prestígio da profissão docente à imagem de um líder, capaz de levar a nação ao tão almejado progresso. Por isso o professor foi incitado a manter suas ancoragens, aprendendo novos instrumentos e subsídios científicos que o ajudassem a compreender a criança desde o seu interior. Listavam-se as qualidades e aptidões que um candidato ao magistério deveria possuir, os ideais democráticos que lhe cabia incitar nos alunos, bem como a atitude investigativa a assumir em relação a eles e a seu próprio trabalho. Foi assim que certo prestígio e autoridade docente acabaram ajustando-se ao projeto da Escola Nova, surgido como uma espécie de renovação em um sistema educacional ainda em formação.

Confluíram então elementos de duas práticas discursivas que ora se chocam, ora se permeiam, formando talvez um terceiro que escapa a qualquer tentativa de designação sumária. O que nos instiga em tudo isso é este singelo movimento de incorporação da dimensão pessoal – que busca e faz aflorar a personalidade – galgando cada vez mais espaço, influência e centralidade na educação. Afinal, que caminho tivemos que percorrer para que uma reviravolta na ideia de ensino se processasse? Como a educação que visava outrora o externo, a filiação e o elo, introverteu-se tão rapidamente a ponto de colocar em seu lugar a personalidade?

Essas e outras indagações são como guias para a tessitura do próprio texto. Assim como a revista ousou dar espaço a diferentes vozes, também teceremos aqui um entrelace entre teorias, dados coletados, conceitos e referenciais distintos. Faremos ressoar antigas formulações sobre uma instituição em crise, com as novas especulações acerca de um governo da interioridade.

No primeiro capítulo, voltaremos um pouco no tempo para apresentar o conceito de

autoridade naquilo que foi a sua fonte e experiência primeva. Resgataremos a herança romana e republicana, responsável por erigir alguns dos valores e princípios que seriam futuramente incorporados pela educação humanista. Foi a partir dessa última que se estruturou a moderna escola republicana, expandindo seu sistema de ensino a distintos cantos da nação, dando corpo ao nosso referencial de autoridade do professor.

No capítulo seguinte, adentraremos em nossa investigação propriamente dita, para averiguar como a mudança no plano do discurso pode trazer conseqüências para as dinâmicas e relações dentro da instituição. Discorreremos sobre os princípios e postulados da Escola Nova, nas implicações que trouxeram ao trabalho docente e à sua autoimagem que se reformulou. Tudo isso calcado na análise dos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que demonstram a peculiaridade do caso brasileiro ao incorporá-los mantendo intacto o prestígio do professor.

No terceiro e último capítulo, teceremos breves reflexões acerca do “governo da interioridade”: da crescente expectativa de que os indivíduos façam uso dos atributos de sua personalidade, refletindo sobre si mesmos e auto-observando-se para conseguirem dominar-se. Essa dimensão trouxe consigo uma nova perspectiva e forma de olhar que incide sobre as dinâmicas e relações no interior da escola, comprometendo ainda mais a autoridade que se esvai. Por fim, acrescentaremos à nossa análise do discurso pedagógico algumas considerações retiradas da obra *Le Déclin de L’Institution* de François Dubet, que tratam das mudanças estruturais na instituição escolar após a democratização do ensino secundário. Por elas se faz notar a importância e fragilidade daquelas relíquias, valores e princípios aos quais não nos cabe abdicar.

1 – AUTORIDADE REVISITADA

*Refazer o caminho andado
Olhar a trilha que o passo deixou.
Recolher os cacos,
Tudo aquilo que foi deixado
E que em nós também se levou.*

*A recordação lapida o hoje
O agora que no passado significa,
Vê sentido na profundidade
No elo
Que no tempo refaz a vida.*

Pensar o que nos inquieta hoje requer uma atenção humilde ao que nos foi legado pelo passado. Caminhos, leituras e trajetórias que nos trouxeram até aqui fizeram brotar no presente pensamentos e questões que agora nos constituem. Cabe-nos resgatar esse legado com um olhar apurado, tornando herança coesa o que um dia foi memória dispersa.

Falar de um possível declínio da autoridade docente nos obriga então a refazer os seus passos, a investigar seu conceito primevo para ver seus atributos e o que não lhe pertence. Compreender quando e como ela se tornou realidade, e os condicionantes que outrora garantiam sua estabilidade. Tal tarefa nos faz perquirir o começo, a fonte primeva do aparecimento desse termo, bem como sua experiência mais recente. Dois momentos distintos, longínquos em sua data, mas filiados a um mesmo legado. O primeiro nos leva de volta à Roma antiga e republicana e ao papel que nela desempenhou o Senado; de onde proveio a forma inicial e mais radical de autoridade política a que temos referência. O segundo vai mais à frente no tempo, à modernidade e estatização da escola sob o programa republicano, de onde retiramos nosso principal exemplo e modelo de autoridade docente⁵. Em ambos existe a reverência ante um passado cuja sacralidade deve ser continuamente preservada.

No caso romano, era a fundação da cidade que aparecia como um valor e guia, fazendo dos antepassados exemplos de conduta, e da idade provecta a qualidade humana por excelência. Por crescerem próximos aos antepassados, esses anciãos estavam aptos a tornarem-se uma autoridade para seus descendentes. Sua *auctoritas* – palavra derivada do verbo *augere*, que significa “aumentar” – designava uma autoridade que pretendia aumentar constantemente esse caráter sagrado da fundação, preservando-o e transmitindo-o às gerações futuras. A sua importância era tamanha que a própria vida política lhes destinava um lugar de destaque: o Senado. Ali deveriam exercer o papel de conselho, de aprovar ou desaprovar as decisões que eram tomadas pelo povo,

⁵ Esse sistema de ensino serviu como referência à posterior construção da escola republicana brasileira.

numa instância externa e superior ao poder (*potestas*). Era nessa autoridade, emanada de suas raízes com o passado, que se ancorava a legitimidade do governo republicano.

A autoridade e o poder situavam-se então em esferas distintas. A influência e ação exercidas pela primeira excluía os meios coercitivos ou persuasivos de que o segundo muitas vezes precisa lançar mão. Isso porque a obediência que a autoridade conquista deve advir do consentimento e da aceitação, e não do uso da força, da coerção ou de constrangimentos morais. A sua fonte, de onde provém a capacidade de produzir obediência, deve estar, portanto, além da esfera do poder, excedendo o plano individual ou o tempo presente. Em Roma, era justamente a sacralidade da fundação que ancorava a autoridade do Senado, dando-lhe voz de jugo às decisões tomadas pelo povo.

É essa fonte externa e transcendente ao poder que reveste de uma aura sagrada a relação de autoridade. Ali ela estava acompanhada pela “tríade da religião, da autoridade e da tradição”, cuja força repousava na “eficácia coerciva de um início autoritário aos quais os liames 'religiosos' reatam os homens através da tradição” (ARENDETT, 1974, 167). Era assim que o passado santificava-se pela religião – cujo verbo *religare* significava literalmente “ser ligado ao passado” – e também pela tradição, que o preservava via a transmissão às novas gerações do legado e testemunho dos fundadores da cidade.

Passado e autoridade estavam, então, conjugados. Sua aliança promovia uma espécie de elo temporal capaz de ligar aqueles que foram e os que ainda virão, conferindo permanência e durabilidade às obras humanas. Tudo isso possibilitado pela tradição, que os guiava com segurança através dos vastos domínios do passado, e que por via da recordação, garantia profundidade à existência humana. Por isso, educar sob os moldes romanos significava, conforme Políbio, tornar os novos seres do mundo dignos de seus antepassados.

1.1 Um passado como herança escolhida

Milênios mais tarde, quando as brumas da Idade Média deram lugar às luzes da Razão⁶, esse passado foi traduzido em herança. O Renascimento buscou na antiguidade romana uma espécie de precedente histórico em que derivar a nova cultura em formação (HELLER, 1982). Através de um “diálogo com os mortos”, a ruptura que os separava no tempo deveria ser transposta pelo saber a ser apropriado e resgatado dos antigos, cuja identidade restaurada os auxiliaria a construir sua própria.

Diferentemente dos medievais, que recorriam sempre aos gregos sem contudo vê-los como

6 Esta é uma imagem alegórica que reflete a visão dos próprios modernos e renascentistas em relação ao seu tempo.

sucedores históricos, o Renascimento fundava-se sobre a noção recém-criada de historicidade. Por ela se instaurava um “senso de História” em que o passado, visto à distância, permitia aos homens vislumbrar o futuro e compreender a dimensão da obra a ser realizada pela cidade (LEFORT, 1999).

Depositária então da herança romana e republicana, de seu modelo de vida civil e de suas instituições, a Florença dos primeiros decênios do *Trecento* tornava-se portadora de uma “missão universal”. Como instituição formadora dos indivíduos, ela deveria impulsionar uma nova ética da vida do homem no mundo e de seu engajamento na cidade (a *res publica*). Era a essência dessa *civitas* que garantia sua identidade com Roma.

Diferentemente da antiguidade, ali a tradição não vinha acompanhada pela solidez de uma religião para atar os homens ao passado. A aurora do capitalismo trouxera consigo um novo conceito dinâmico de homem, tornando mais fluida a sua relação com a sociedade. A pluralidade de ideais humanos colocava o indivíduo no centro do interesse, como um ser capaz de criar o seu próprio destino, lutar por sua sorte e fazer a si mesmo (ibid., p. 21). Nessa espécie de culto ao “homem que se faz a si próprio”, estava implícita a crença em sua perfectibilidade infinita, no dever contínuo de se aperfeiçoar e adquirir conhecimento sobre a natureza. Seu destino passava a depender então mais daquilo que o indivíduo “realiza e faz de si”, do que do “lugar onde nasceu”; não mais o “por quê fui criado?” mas “o que deve ser feito?”.

Com isso, secularizavam-se os problemas cotidianos e éticos que outrora apareciam sob uma perspectiva religiosa (ibid., p. 56). Eram as normas de comportamento social – consuetudinárias e abstratas – que passavam a representar a medida da moralidade e do sistema individual de valores. A religião reduzir-se então ao estatuto da convenção, mantendo seu valor como concepção e explicação do mundo mas perdendo, contudo, seu conteúdo ético. Suas práticas externas divergiam do conteúdo interno, tornando-se meras formalizações rituais e coletivas da vida social. Isso fez com que o impulso religioso se transferisse para dentro do ser humano, transformando a religião em uma questão privada, sede de uma relação individualizada e cada vez mais subjetiva com Deus (ibid., p. 64).

Essa retração da necessidade de religião deu espaço ao nascimento de um “ateísmo prático”, à crença no poder criativo do homem. Sua base ontológica era a mesma da Antiguidade e das cidades-estado, em que “dar forma ao destino de alguém significa(va) viver e atuar juntamente com outros [...] livremente: cada um procura na sua atividade o seu destino individual e as suas potencialidades individuais, mas sempre no contexto da sociedade humana, no âmbito das relações da comunidade” (ibid., p. 60). Aos modernos, contudo, cabia o desafio de conciliar esta obra em prol da Cidade, com um contexto em que os estamentos e as comunidades “naturais” eram substituídos progressivamente por classes sociais e pela subordinação aos Estados-nacionais – em vias de formação pelo restante da Europa.

Se faltava esse elo comunitário e uma sólida tradição a nortear sua busca, cabia-lhes então erigi-los por meio da transmissão da recém-criada “cultura geral”. Por ela se acessava o conhecimento advindo do retorno aos antigos e às fontes clássicas, como uma espécie de legado cultural capaz de formar e agir profundamente sobre o indivíduo. Ela trazia consigo uma dimensão ética e estética que se espraiava para os domínios do saber, da educação, do bem-viver e da representação do relacionamento humano; conferindo autoridade à Cidade e à família (ibid., p. 217).

Com a cultura geral nascia também uma concepção humanista de ensino, que intentava desapossar a religião de seu pretenso império sobre as almas, substituindo-a por um conhecimento antropocêntrico. Ela se contrapunha à educação medieval escolástica, que fora responsável pela criação de um sistema de ensino durável e de sólidas instituições, motivadas sobretudo pelo afã religioso da busca de uma verdade transcendente.

Diferentemente dessa última, no humanismo a educação não tinha limites definidos e independia de qualquer certeza extrínseca ou meta utilitária, pois o seu valor deveria encontrar-se em si mesma. Ela visava à formação do espírito em seu sentido mais amplo, em que o conhecimento deveria “ressoar” no indivíduo, ajudando-o a tornar-se um “novo alguém”. A sua “função educativa” ia, portanto, além da mera transmissão dos conteúdos, pois “quem aprende está sendo requisitado não tanto a dominar certo lote de conhecimentos, mas sim a travar um novo relacionamento com o saber” (ibid., p. 211).

Este ensino recebia influência ainda do sentimento de infância que nascia naquela época, e que instaurava uma cisão entre o adulto e a criança, a qual passava a representar uma etapa específica da condição humana. Compreendê-la implicava atentar para sua natureza, detectar seus sinais de temperamento, cultivando suas aptidões e talentos de forma a não contrariar o seu desenvolvimento.

Foi assim que Florença representou “o lugar e o tempo em que foi formulado, pela primeira vez, o desígnio de uma formação do homem” (ibid., p. 209), a matriz das representações do humanismo, da pedagogia moderna e da democracia. Ali se esboçaram algumas das grandes marcas do modelo escolar europeu, no ideal de preparação de “mentes polidas” para a civilidade, e na valorização do conhecimento acumulado. (BOTO, 1996, p. 48).

Posteriormente, seus ideais passariam a expressar também a utopia da Ilustração, segundo a qual o conhecimento e a cultura elaborada contribuiriam para o aperfeiçoamento das sociedades e o “progresso da civilização”. Na Ilustração estava implícita aquela crença no potencial ilimitado das conquistas do homem sobre o universo natural, e a necessidade de sistematizar e partilhar o conjunto dos saberes acumulados pela condição humana (*idem*).

Dando corpo a tal intenção, o sopro enciclopedista trouxe consigo a proposta de um

reordenamento social perante códigos norteados pelas luzes do conhecimento racional. Seus pensadores propuseram mudanças e reformas na ordem das instituições, que seriam futuramente radicalizadas pela Revolução Francesa. A partir dessa última a educação deixaria de ser objeto filosófico e apanágio de alguns, para tornar-se prática política e direito de todos.

1.2. A escola republicana

Agenciada pelo Estado, a escola tornava-se projeto de construção da cidadania e veículo propulsor da regeneração social: uma espécie de “templo” da República. A ela cabia preparar o homem novo – emancipado do Antigo Regime, livre e igual – erigindo uma nova sociedade, cultivada pelo sentimento de pátria e pela unificação lingüística. Através dela uma “perspectiva totalizadora e profética” se anunciava: sob o signo do homem pedagogicamente reformado, todas as mudanças sociais tornavam-se viáveis (ibid., p. 21).

Tratava-se, enfim, de recriar a pátria nos moldes de uma subjetividade de porte revolucionário, ajustando a ordem das ideias a este novo tempo:

Formar mentes infantis para a nova civilidade seria instrumento prioritário de disposição do poder como autoridade emanada do povo. A tarefa pedagógica principia[va] pela utopia do homem novo: cidadão da política regenerada. (ibid., p. 111).

Sob os emblemas da liberdade, fraternidade e igualdade, os debates pedagógicos revestiam-se de uma fantasia de origem, de uma missão e vocação cívica. A necessidade de fabricação de uma nova nacionalidade clamava então pela mutação nos códigos de conduta e nos registros da tradição. Fazia-se necessário, então, “imprimir na alma dos novos cidadãos o registro de uma sociabilidade inédita a recriar os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição” (ibid., p. 99). Convertê-los, portanto, via dimensão subjetiva, harmonizando as leis em seu interior e viabilizando sua docilização.

Conforme nos explica Carlota Boto (1996), mais do que ler, escrever e contar, a nova escola visava à formação para a moralidade, a inculcação de regras de conduta social e de civismo republicano (ibid., 103). Assim,

"Para regenerar a nação, a nova educação deve[ria] apoderar-se do homem inteiro, tanto física quanto moralmente. Trata[va]-se, de fato, de ensinar, mas também de educar...[Isso porque] a finalidade da educação é dupla: por um lado, técnica, por

outro, moral... É necessário que a educação forme novos costumes, que ela produza verdadeiros republicanos". (ibid., p. 104).

Foi sob tal inspiração que surgia a escola republicana francesa, como um grandioso projeto de formação de cidadãos e solidificação dos valores da República. Por ela tentou-se levar a cabo aquilo que o humanismo iniciara, desapossando a Igreja de seu suposto império sobre a formação dos indivíduos. Fora essa última que inventara a escola e dela mantivera um longo monopólio, difundindo-o principalmente pelo ensino jesuíta, responsável pela sistematização de procedimentos educativos e pela racionalização da pedagogia no século XVII. Sob o modelo da conversão, ela pretendia agir universalmente sobre as almas, modificando seu ponto de vista sobre o mundo, para criar um estado interior e profundo, capaz de suscitar o adestramento e a revelação de si. (DUBET, 2002, p. 25). Até então, ela se apresentara como a mediadora entre o mundo cristão e o pagão, entre uma cultura universal e outras específicas.

Contraopondo-se a ela, a escola republicana intentava instaurar um outro universalismo, situado na ordem também “sagrada” dos novos valores do Progresso, da Democracia, da Nação e da Razão. Como um “produto de um sincretismo ideológico mesclando o espírito dos Iluministas, o positivismo e as aspirações dos judeus e protestantes à neutralização religiosa do Estado” (ibid, p. 88), ela não ousou desfazer por completo de seu conteúdo religioso. Mesmo após a ampla mudança desse sistema de ensino, e laicização de seu projeto, o esquema abstrato do processo educativo permaneceu inalterado: a escola continuava “fora do mundo”, como um santuário ao abrigo das divisões e desordens da vida social. Porém, ela deslocava sua esfera de sacralidade do âmbito religioso, para o político; almejando instituir com isso “os sujeitos de uma França democrática, moderna e universal” (ibid., p. 89).

Foi assim que o programa republicano conseguiu alterar o conteúdo e a organização da escola sem mudar a forma, deixando intacta sua natureza profunda. (DURKHEIM, 1969). A moral religiosa passava a ser substituída por outra de caráter laico, pautada em bases alegadamente objetivas e racionais, apoiadas exclusivamente em idéias, sentimentos e práticas justificadas por um discurso racionalizado.

Assim, enquanto a Igreja se dirigira à alma do aluno – à matriz da fé – a educação republicana deveria voltar-se para razão dos indivíduos, à matriz da noção de cidadania (DUBET, *op.cit.*, p. 89). Cabia à moral laica impor-se como realidade política e espiritual da nação, resolvendo a “crise” que abatia as sociedades modernas, e que estavam a ponto de eliminar os alicerces nos quais a moral, os valores e as tradições se sustentaram (*idem*). Tal processo de laicização deveria ser conquistado mantendo-se intacto, contudo, o domínio sagrado no qual outrora se assentava.

Isso porque, conforme nos explica Durkheim (1984), a moral rodeia-se por uma misteriosa

barreira que mantém à distância os profanadores, investindo de dignidade particular tudo aquilo que dela faz parte – como uma espécie de realidade transcendente, acima das individualidades. A seu ver, se nesse processo de racionalização da educação não houver a preocupação de reter tal caráter da moral – deixando-a mais sensível ao aluno pela via racional – corre-se o risco de transmitir uma moral rebaixada em sua dignidade natural; esvaziando a fonte pela qual o professor obtinha sua autoridade, e o ardor necessário para exaltar corações e estimular espíritos. (DURKHEIM, 1984, p. 17). Daí a permanência do caráter sagrado da educação atrelar-se à identificação com a construção de uma nação, integrada em um projeto universal.

Tal vinculação a valores, crenças e princípios universais – que estão em certa medida “fora do mundo” – é que caracterizou o que François Dubet (2002) chama de ‘programa institucional’⁷, que dava corpo e abrigava o “espírito” de instituições republicanas e da escola. Nele os valores eram transformados em práticas e disciplinas que visavam arrancar os indivíduos da experiência banal e familiar de seu próprio mundo. Seu poder residia então em suplantar as situações particulares e as diferenças advindas da moderna divisão do trabalho, propondo quadros e princípios mais amplos, que fornecessem a cultura universal e uma capacidade crítica e reflexiva aos indivíduos. (DUBET, op.cit., p. 41). A própria arquitetura de seus edifícios – marcada por grandiosas construções, repletas de ornamentos e detalhes – atestava o seu distanciamento do mundo trivial e “sacralizavam” a República⁸. Ali, a rígida separação de sexos fortalecia essa imagem de um espaço sagrado, um santuário alheio às desordens da vida social.

1.3 A estrutura da escola republicana

Por atrelar-se à grandiosa obra de solidificação da República, a escola prolongava o projeto de alfabetização dos cidadãos franceses, fornecendo educação pública e gratuita para o povo. Ela se preocupava sobretudo com a promoção dos melhores alunos, que preencheriam os quadros do exército e ocupariam os cargos públicos. Assim, apesar de indexar-se a ideais e valores democráticos, ela apresentava uma profunda cisão entre seus níveis de ensino: enquanto a escola primária era aberta a todos e tinha como tarefa educar o povo francês nos ideais republicanos (unificando a nação por meio do ensino da cultura e da língua oficial francesa); o *collège* e o liceu

7 Este conceito exprime um tipo ideal, uma forma de abstração utilizada por François Dubet para pensar as instituições republicanas para além das condições e histórias particulares de cada uma delas: a escola, o hospital, a assistência social etc. Ele designa um tipo particular de trabalho sobre o outro, um modo de socialização e de relação com o outro que supõe uma forte integração dos princípios que guiam a ação (DUBET, 2002, p. 24).

8 Esse é o caso, por exemplo, do esforço simbólico de instituição da República em São Paulo, por meio de edificações como as dos Colégios Caetano de Campos ou Rodrigues Alves, no início do século XX.

(que, grosseiramente, equivalem ao antigo ginásio e colégio na estrutura brasileira, hoje chamados de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, respectivamente) destinavam-se à elite e ao mundo da grande cultura. À primeira, cabia fornecer a educação do povo, formando os corações, as virtudes e o espírito nacional. A segunda voltava-se para a instrução, engendrando as luzes, esclarecendo e exercitando o espírito dos futuros cidadãos (VALLE, 1997, p. 30).

Por trás dessa distinção e adaptação da escola às necessidades das diferentes classes sociais, estava implícito, contudo, certo "temor de ver o povo tornar-se indócil se ele for mais instruído" (SNYDER apud BOTO, p.52). Daí destinar às camadas populares uma educação mais simples, esquemática e rápida. Nela se esboçava a preocupação com a lapidação do caráter do indivíduo, cuja aprendizagem da disciplina social lhe introjetaria os princípios da obediência, do asseio, da ordem, da pontualidade, do amor ao trabalho, o respeito às autoridades, as virtudes morais e os valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2006, p. 127).

Por sua vez, na escola de elite valorizavam-se o ensino cultivado – as humanidades, línguas antigas e filosofia – e certo distanciamento das utilidades sociais imediatas, que deveriam ser reservadas às escolas técnicas e profissionalizantes. Seu ingresso dependia de uma rigorosa triagem, que fazia com que a maioria dos admitidos fosse de origem burguesa, portadores de boa parte dos códigos culturais e lingüísticos exigidos pela cultura escolar.

Devido a não gratuidade deste nível de ensino, os alunos pobres, cujo empenho e trabalho os fizeram distinguir-se de seus pares, dependiam das bolsas fornecidas pelo governo para poderem estudar. Embora a presença desses bolsistas fosse escassa, ela permitia ao liceu conciliar uma educação elitista com os ideais republicanos, já que eles representavam as “testemunhas vivas” de sua suposta “vocaçao democrática”. Era assim que a República podia abrir a grande cultura aos que a mereciam por seu talento e seu trabalho. Um quadro que, em alguma medida, se assemelha à escola primária e ao ginásio brasileiros até a década de setenta, ainda que guardadas as peculiaridades e proporções...

Deve-se salientar, contudo, que essa imagem de santuário acabava por criar uma igualdade formal entre os alunos que negligenciava a real desigualdade entre eles. A ficção de uma suposta competição entre iguais podia ser crível pois além dos “mais desiguais” não entrarem no liceu (ibid, p. 135), a escola se dava o direito de atribuir ao exterior todas as dissonâncias que produzia. Isso fazia com que a culpa pelas desigualdades escolares parecesse decorrer das injustiças sociais ou da desigual repartição dos ‘dons’ de seus alunos, e não da própria estrutura do ensino. Daí sua formidável capacidade retórica em tornar “compatíveis e harmoniosos os princípios de justiça e as normas que, dentro de sua própria lógica, não são justas” (ibid., p.49).

1.4 Os fundamentos da profissão docente

Por mais utópicos ou contraditórios que fossem esses princípios a que a escola se filiava, era deles que provinha o sentido do trabalho ali realizado, a legitimidade da profissão e o fundamento de sua vocação. Eles forneciam as crenças e ficções necessárias ao projeto de socialização, exigindo dos profissionais não só o conhecimento e o domínio de sua técnica ou “savoir-faire”, mas a adesão direta aos princípios universais.

A presença da vocação⁹, por exemplo, remetia-se ao longo período em que este programa foi exercido por padres, ordens de caridade e militantes, para os quais a vocação se impunha totalmente ao profissionalismo. Nessa noção está implícita a idéia de um desígnio “divino” – seja ele de Deus, do Destino ou do progresso da Nação – em que o indivíduo sente-se chamado a cumprir um papel¹⁰. Sua peculiaridade e “magia” residem em ser ao mesmo tempo “singular” – via o agenciamento de uma personalidade que é única e compatível com essa tarefa – e “universal”, pois se volta para o mundo e para a execução de um ofício cujo valor e finalidade estão além do indivíduo. Assim, mais do que saciar as necessidades, ali o que está em jogo é ser “fiel” a si e a seu papel; a crer que o que se faz, só você poderia fazê-lo. É isso que torna este trabalho singular, capaz de ligar o indivíduo a um desígnio maior, transcendente.

Na escola elementar francesa essa vocação vinha acompanhada, ainda, por um forte sentimento de unidade profissional. Ela se fazia presente inclusive na forma com que os professores eram chamados – de *instituteurs* – que lhes atribuía a imagem de seres aptos a instituir e solidificar nos indivíduos os preceitos e valores da República. Sendo formados nas escolas normais – amplamente inspiradas nos seminários – eles eram submetidos a uma seleção precoce, à separação dos sexos e a uma vida austera e regrada, pautada por um rigor ideológico e moral. Nelas adquiriam métodos sólidos e homogêneos que lhes proporcionavam ampla autonomia de trabalho, devendo seguir contudo, um estilo de vida virtuoso e engajado com a vida local: uma espécie de *ethos* que

9 O conceito de vocação pode ser melhor vislumbrado na discussão elaborada por Max Weber em “*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*”, correspondendo à palavra alemã “Beruf”, e à inglesa “calling”. Dado que a concepção moderna de “Beruf” remonta idiomáticamente às traduções protestantes da Bíblia, todas as línguas que sofreram sua influência dominante forjaram tal vocábulo, como é o caso da língua inglesa e alemã. Nelas, seu significado remonta a uma *valorização do cumprimento do dever no seio das profissões mundanas, como sendo o mais excelso conteúdo de autorrealização moral que o ser humano é capaz de atingir*. Assim, ganha expressão em tal conceito o dogma central de todas denominações protestantes que reconhece que o único meio de vida que agrada a Deus não está em suplantando a moralidade intramundana pela ascese monástica, mas sim, e exclusivamente, em cumprir os deveres intramundanos, tal como decorrem da posição do indivíduo na vida, e que por isso mesmo se torna a sua “vocação profissional”. No dicionário brasileiro Novo Aurélio Século XXI, a palavra vocação recebe os seguintes significados: ato de chamar; escolha, chamamento, predestinação; tendência, disposição, pendor; talento, aptidão.

10 O “papel” é entendido aqui como um lugar a ser apropriado e ocupado, uma forma de portar-se tendo em vista valores que lhe servem de guia. São eles que fornecem aos indivíduos um “script” para melhor se situarem, compreenderem e “se possarem” de sua tarefa.

dava forma à sua vocação, conferindo-lhes “uma legitimidade e aura que nem o seu salário, nem seus conhecimentos, seriam suficientes para fundar” (*idem*).

Tal vocação realizava-se mediante o trabalho regrado e metucioso, em uma disciplina escolar feita de controles e regras precisas, de ritos cuidadosamente dosados: organizar-se em fileiras, passar a matéria na lousa etc. Ela pretendia minimizar o uso de castigos corporais, já que esses implicavam familiaridades incompatíveis com uma pedagogia racional. Em seu lugar, deveriam ser aplicadas punições mais “educativas e escolares”, fazendo uso de deveres suplementares, advertências e certa neutralidade afetiva da relação (*ibid.*, p. 93). Era por via dessa disciplina que o longo trabalho de socialização deveria se processar:

Por um lado, a instituição socializa(va) o indivíduo no mundo tal como ele é, ela lhe inculca(va) um *habitus* e uma identidade conformadas às exigências da vida social. Por outro, ao ligar-se a valores e princípios universais, o programa institucional desvincula(va)-o da integração social, tornando-o um sujeito capaz de dominar e construir sua liberdade... (*ibid.*, p. 35).

A magia – e talvez utopia – desse programa residia na tentativa de produzir um indivíduo que, conformado às normas e regras sociais, obtivesse ainda independência de julgamento e certa autonomia e domínio de seus sentimentos. É desse autocontrole que adviria então uma forte consciência de si e de sua autenticidade. Para tanto, primeiro ele deveria submeter-se a rígidas disciplinas que o constringem e o desligam da sociedade, permitindo-lhe ver o mundo como algo objetivo e exterior a si mesmo. A partir daí a escola lhe forneceria quadros, princípios e valores mais amplos, capazes de ancorar sua subjetividade e torná-lo mais crítico, reflexivo e consciente de si.

Pelo fato da escola republicana, como aquela da Igreja inicialmente, tirar as crianças dos hábitos de sua família, de seus costumes, ela lhes permite ser os atores de um mundo mais vasto e, por esta via, de tornarem-se sujeitos capazes de avaliar seu mundo e sua experiência de um ponto de vista universal. É certo que a escola nos introduz na cultura dos mortos e no mundo tal como ele é – ela fixa a memória, as identidades e os hábitos sociais – mas, e é aí que reside o milagre, ela separa o ator de si mesmo para lhe fazer um indivíduo ora singular, ora universal. (*ibid.*, p. 41).

Mais do que o conteúdo transmitido por esta cultura, o foco recaía sobre a forma de sua difusão: na disciplina propriamente dita. Na escola elementar, a criança deveria aprender a controlar o seu corpo e seus impulsos, a submeter-se a um trabalho centrado na repetição de exercícios e ritos formais: decorar, recitar, reproduzir, classificar e falar quando fosse interrogada. Por isso um bom professor primário era aquele que sabia conter e organizar a classe; cabendo a seu próprio julgamento adicionar ou não certa dose de humanidade e calor à relação. Isso porque, dentro do

programa institucional, “a vocação do *instituteur* se manifesta mais pelo engajamento dentro de um papel social, do que por um apelo psicológico nas relações com os alunos – àquilo que os professores e as pesquisas chamam hoje de ‘amor às crianças’” (ibid., p. 92) – e sobre o qual discorreremos no capítulo seguinte.

Quanto aos professores das escolas de elite – o *collège* e os liceus – estes detinham uma espécie de “vocação de clérigos”, calcada na paixão pela disciplina ensinada, em seus conhecimentos e competências intelectuais. Para lecionar, não lhes era necessário seguir uma formação pedagógica específica – como fora requerido aos *instituteurs* – mas bastava seu domínio da disciplina, da cultura e da ciência. Por isso, ao invés de pedagogos, estes professores se viam antes como filósofos, matemáticos e literatos; menos apegados à vida local do que seus colegas do ensino primário. Seu ofício era percebido então como uma espécie de profissão liberal no seio do serviço público, no qual “os conhecimentos, o talento e a virtuosidade eram suficientes para a realização de seu *métier*” (idem, p.133).

Finalmente, a vocação de todos esses profissionais se beneficiava de uma legitimidade “sagrada”, proveniente de sua adesão aos princípios universais. A mediação que promoviam entre estes valores e os alunos dotava-lhes de uma forte autoridade institucional, que trazia certa estabilidade e harmonia à relação.

1.5 A autoridade do professor

Assim como em Roma a autoridade do Senado provinha da proximidade e elo dos anciãos com o passado, também na escola republicana ela possuía uma natureza “derivativa”. Isto é, ancorava-se no respeito pelo saber e no legado que se pretendia perpetuar: à transmissão da cultura elaborada e a introjeção, nas novas gerações, dos valores da Nação e da Razão.

A cultura aparecia ali como um ponto de referência comum entre professor e aluno, um alicerce que permitia a troca e o consentimento, evitando o choque direto de suas personalidades. Ambos se apresentavam então por trás de seus papéis, deixando de fora tudo aquilo que concernia à dimensão da personalidade: os sentimentos, emoções e seu estilo de vida. Estes permaneciam socialmente mediatizados, sendo brevemente revelados em momentos como a festa, os encontros e viagens de fim de ano. Por isso a “autenticidade” do indivíduo não era dada *a priori*, mas se

revelava aos poucos, como uma conquista proveniente da socialização e da necessidade de interioridade e controle de si exigidas pela instituição (ibid., p. 342).

A autoridade do professor não era, portanto, uma prerrogativa de sua pessoa mas resultava “da natureza das coisas, da superioridade de idade, da inteligência, da experiência e da sabedoria que o adulto tem sobre a criança, e que é dotado de certa cultura” (LOMBARD, 2003, p. 10). Era o seu saber e experiência acumulada que lhe permitia ser visto como representante de um discurso constituído – da Razão e da Cultura – ao qual cabia responsabilizar-se e apresentar aos alunos. Por isso o seu ofício ultrapassava a mera “transmissão” de saberes, devendo oferecer uma proposta de mundo e um pensar autônomo ao aluno, disponibilizados pela transmissão da disciplina ao qual ele se encontrava intimamente filiado. (AQUINO, 1999, p. 145).

A paixão que em tese deveria nutrir pela matéria ensinada, lhe pedia que se fizesse revelar, exaltando o coração dos alunos e inspirando-lhes o gosto pelo conhecimento. A estes, cabia também a compreensão de que o objeto de seu amor é o saber, e não aquele que o detém. Por isso,

Dentro do programa institucional eu não devo amar o padre para amar a Deus, não devo amar o professor para amar o conhecimento [...] Estes sentimentos são apenas meios, e crescemos na medida em que nos desapegamos deles, da mesma forma como o fazemos com a nossa mãe. Quando os sentimentos e paixões instalam seu império, o programa institucional se perverte, e um tabu é violado. (DUBET, op.cit. p. 44).

Assim como os sentimentos não têm liberdade para se fazer governar, a relação de autoridade exclui também os meios persuasivos para conseguir ensinar. Realizando-se numa ordem necessariamente hierárquica, ela pressupõe um grau mínimo de assimetria entre aquele que detém autoridade e o que a ela se submete. Por isso ela é incompatível com a persuasão, já que esta pressupõe uma igualdade entre os membros, operando mediante um processo de argumentação. A título de exemplificação, comparemos o modelo escolar com o político, que, no que tange à autoridade, são inversamente proporcionais: ao contrário desse último, na escola o que está em jogo não é a discussão das opiniões dos alunos e a tentativa de fazê-los entrar em consenso, mas é de agir sobre eles, conduzindo-os a adotar comportamentos considerados desejáveis (JOLIBERT, 2003).

Ressalta-se, ainda, que a obediência conquistada tampouco deve provir de meios coercitivos ou pela violência da lei. Ela dispensa o uso da força física e de constrangimentos morais, já que se baseia numa relação recíproca de respeito e consideração mútua, vinculando-se à idéia de delegação e crédito ao outro (AQUINO, op.cit., p. 136). Por isso é que deixamos ao médico a prescrição do melhor tratamento para a doença que nos acomete; que confessamos ao padre nossos pecados para que talvez sejam expiados por Deus; e que recebemos do professor conhecimentos e visões de

mundo que nos auxiliam a formar quem somos. Na autoridade reside, portanto, a magia de uma obediência consentida que, ao mesmo tempo em que se submete, crê atingir ao cabo algum tipo de libertação.

Ela demanda, então, que os enunciados e ordens do agente sejam considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece; engendrando uma confiança que se distingue das relações baseadas no exercício da força – onde geralmente se obedece, porém não se respeita e legitima o poder de quem oprime. Isso significa que exercemos autoridade somente sobre aqueles que aceitam a influência que ela opera, e obedecemos àqueles a quem reconhecemos valor e atribuímos confiança (ibid.).

Nós obedecemos a todos pois supomos que eles são capazes de se esquecer, senão de se sacrificar, que eles se doam a uma causa superior; eles são geralmente celibatários, eles não ganham muito dinheiro, ou não tanto quanto poderiam, eles defendem um bem comum antes de defender seus próprios interesses (DUBET, op.cit., p.32).

Essa intenção “benevolente” por parte dos professores deve ser acompanhada, ainda, pela igual crença na possível evolução e desenvolvimento dos alunos. Assim, além de sua qualificação e domínio do conhecimento, eles devem possuir um compromisso “ético” e criterioso em seu trabalho. Isso porque,

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. [Enquanto a primeira] consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDETT, 1974, p. 239).

É dessa responsabilidade social e pública que assume pelo “mundo escolar” – do qual participa e no qual representa formas de conhecimento e critérios de valor publicamente estabelecidos – que advém a fonte legitimadora de sua autoridade (CARVALHO, 2001, p. 57-58).

Finalmente, o professor não pode se esquecer que o propósito dessa autoridade é produzir efeitos que conduzirão ao seu desaparecimento, transformando a obediência discente em autonomia de pensamento. E uma vez que sua função é mediar um discurso já constituído, seu lugar torna-se também de passagem; e seu saber, uma “propriedade transicional” (AQUINO, op.cit.).

Assim como os saberes transitam entre gerações e seus porta-vozes, a própria estrutura do ensino é transformada quando acolhe os novos paradigmas das ciências em seu interior. Como espelho dos valores que regem a sociedade, seus parâmetros modulam-se conforme as expectativas e crenças correntes, por mais vagarosa que seja tal assimilação.

Progressivamente, toda aquela reverência ante o passado e legado que se quer perpetuar teve que abrir espaço ao culto do novo, e ao futuro que a escola deve preparar. Da psicologia proveio a complexificação do tratamento e do olhar sobre o objeto do ensino: enxergar por trás de cada aluno a criança, aquela faceta singular repleta de anseios únicos. Das demais ciências, veio juntar-se à pedagogia certa tentativa de tornar o próprio conteúdo do ensino “vivo”, passível de experimentação e manipulação pelo aluno. Tudo isso alterou profundamente a configuração do ensino e a maneira de cada sujeito nele atuar, deixando lacunas e rupturas que repercutem no atual esfacelamento de boa parte dos valores e fundamentos da profissão docente.

No caso brasileiro, entre este modelo da escola republicana e as diferentes metodologias de ensino que compõem a educação atual, detectamos um período de transição: em que o passado convive com a instauração do “novo” – de um sistema de ensino erguido sob os ideais da Escola Nova – mantendo-se intacto aquele velho prestígio e autoridade do professor. No próximo capítulo trataremos, com profundidade, das características desse ideário e as contradições de nosso caso.

2 – A ESCOLA RENOVADA

*O entre do tempo
Aquilo que não é mais
E tampouco é ainda
Lacuna em que o espírito se move
Ativo na inação do ente.*

*Vácuo dessensorializado e pleno,
Na busca do que geral significa,
Foge do particular que nos prende à vida,
Junto à essência que nos reconcilia[...]*

Na lacuna instaurada pelo pensamento, jaz em suspenso a nostalgia que o passado deixou, e a esperança que abriga o porvir. Sua indeterminação foge aos extremos, acolhendo o que a memória capturou e o que a dúvida fez gestar. Por ela maduramos o conhecimento, renovando-o através da profundidade de cada olhar.

A despeito da ruptura que o pensamento processa no tempo, uma vez formulado ele requer o trabalho minucioso que somente este último sabe realizar: lapidar as ideias ao contexto em que nasceram, tornando o novo passível de se fazer escutar; moldá-las ao espírito da época e ao que lhe veio do passado, para um dia tornar-se seu porta-voz.

No presente trabalho tentamos unir essas duas facetas: no pensar que rompe com o tempo, perquirimos o sentido daquilo que nos constitui; revisitamos o passado, o nascimento de um termo e sua apropriação pela moderna estrutura de ensino. Em seguida, voltamos nosso olhar para a paulatina mutação do próprio pensamento: de como a renovação do ideário pedagógico introjetou-se nos sistemas de ensino, trazendo mudanças profundas em seu interior que culminam no enfraquecimento de alguns de seus traços mais marcantes: a autoridade do professor.

Para entendê-la necessitamos mais uma vez regressar no tempo, a um período recente em que velhas estruturas foram abaladas para acolher os ideais da escola renovada. Neles detectam-se uma espécie de transição, situada entre o apogeu da escola republicana e o atual declínio de seu programa.

2.1 A Escola Nova

Surgido nas últimas décadas do século XIX, o movimento da Escola Nova pautou-se por um

conjunto de princípios que pretendiam rever as formas “tradicionais” de ensino,¹¹ variando seus procedimentos de acordo com uma nova compreensão da infância. Suas bases teóricas foram diversas, recebendo influência de autores como John Dewey, Maria Montessori e Ovidio Décroly. Todos eles partilhavam certo mal-estar frente à escola de sua época, rejeitando o ensino voltado à repetição, à homogeneização e à artificialidade de uma escola dissociada do crescimento da criança. Em contrapartida, propunham um ensino adaptado à natureza das mesmas, servindo de base para a preparação da sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 197-198).

As primeiras escolas foram implantadas na década de 1880, em instituições privadas de ensino, situadas em países europeus.¹² Com a formação de agremiações e reuniões nacionais e internacionais, seus ideais foram amplamente propagados, passando a ser aplicados inclusive ao ensino público¹³ já no início do século XX. Esse foi o caso do Brasil, cujas reformas de instrução pública na década de 1920 foram amplamente influenciadas pelo ideário escolanovista.

Desde a sua criação até a Primeira Guerra Mundial, o movimento caracterizou-se pela revisão crítica dos meios e recursos tradicionais do ensino, substituindo práticas profissionais adquiridas pela experiência direta, por outras provenientes dos conhecimentos da biologia e da psicologia (LOURENÇO F., 1974, p. 34). Ele nutriu-se dos trabalhos de observação experimental da aprendizagem e de todo um instrumental científico que fornecia dados relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, capacidade de aprendizagem e características individuais (LOURENÇO F., 1974, *passim*).

Sob tais influências, a função geral do processo educativo tornava-se o desenvolvimento individual das capacidades e aptidões dos alunos, já que ali a criança – sua experiência, atividade e interesse – era central; objeto não só do ensino, como de distintas intervenções médico-científicas. Esse cenário aperfeiçoava o retrato da infância criado pelo Iluminismo, que tendia a valorizar ilimitadamente a criança como uma etapa específica da condição humana. Desde então, pensadores como Rousseau (1712-1788), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) exaltaram a necessidade de compreender seu interior e de identificar as especificidades do ser infantil, para tornar a instrução um tributo aos seus talentos inatos.

Um século mais tarde, ampliaram-se os domínios de investigação e aplicação das técnicas de

11 Esta é expressão usada pelos renovadores para designar as práticas pedagógicas utilizadas até então, baseadas num ensino mais expositivo e “enciclopédico”.

12 Na Inglaterra (Cecil Reddie e a escola de Abbotsholme – 1889; Badley e a escola de Beadles – 1893), França (Lietz e o “lar de educação do campo”; Demolins e a École des Roches – 1899), Alemanha (Wineken e Gehheb e as “comunidades escolares livres”) Suíça, Polônia e Hungria (LOURENÇO F., 1974, p. 159-162).

13 Em 1907, Decroly fez os primeiros ensaios do sistema de “centro de interesse” na Bélgica. Kerschensteiner implementou a reforma de Munique em 1910. Entre 1919 e 1926, tornou-se a orientação do ensino oficial da Áustria, sendo Viena um dos principais centros pedagógicos da Europa. Em 1919, Cousinet tentou implementá-la no ensino público francês. Em 1921, foram criadas escolas de experimentação em Leipzig e em outras cidades alemãs. Em 1923, o cantão de Genebra, na Suíça, adota oficialmente as práticas da escola ativa (*ibid.*, p. 166-171).

observação da criança a partir da criação da pedologia – a ciência da criança – por Stanley Hall, em 1883. Seus ramos abrangiam desde a pediatria, a pedotécnica judiciária, até a pedagogia experimental, em que se investigavam as circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar, em áreas como a psicopedagogia, a higiene escolar e a pedagogia médica (ortofrenia) (LOURENÇO F., op.cit., p. 39).

A atuação dessas ciências no interior da escola fez da pedagogia um campo privilegiado de experimentação e “legitimação de si” pelos “saberes dos outros”, exigindo-lhe uma nova “atitude” pedagógica, supostamente calcada nessa racionalidade científica. Instaurou-se então a crença e o dever de “elevar a educação ao campo das grandes artes já científicas. [E] via o método científico, submeter as tradições ao crivo do estudo objetivo” (RODRIGUES, 1960, p. 5).

Para alçá-la ao *status* de ciência, uma série de medidas deveriam ser implantadas: racionalizar a educação recheando-a de saberes e técnicas legados pelas modernas ciências; renovar o ideário pedagógico sob a inspiração da “descoberta da criança”; e acolher, enfim, as diversas legitimidades científicas que se formaram em torno deste saber sobre a infância – biólogos, psicólogos, médicos e higienistas – que passaram a falar uma linguagem pedagógica comum, inscrevendo novas realidades à maneira de pensar e descrever a educação (Ó, 2003).¹⁴

Foi assim que a pedagogia aspirou tornar-se uma espécie de “psicologia aplicada”, agindo sobre o espírito e o corpo das crianças para torná-los visíveis e manipuláveis. Trabalhavam-se as faculdades da inteligência, da sensibilidade e da vontade, em que o sentimento de personalidade deveria ser cultivado via fortificação da reflexão psicológica; assegurando a cada aluno a plena posse e governo de si mesmos. Por sua vez, a escola deveria aderir a uma metodologia de tipo naturalista, de seriação e aprendizagem por progressão (ibid., p. 119).

Em seguida, ela amparou-se também nos estudos antropológicos, nas observações médico-psicológicas e registros psicométricos sobre as crianças anormais e normais. A partir deles, nascia uma verdadeira gramática do corpo e da alma dentro da escola, marcada pela descrição pormenorizada de cada aluno, e pela criação de uma nova linguagem que os individualizasse: categorizando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta (ibid., p. 127). Esta ação sobre a alma do aluno recebeu adeptos de inúmeras áreas, mantendo elevado prestígio ao longo da primeira metade do século XX. Com isso,

[...] O estudo unitário da criança havia cumprido sua missão no sentido de propor a investigação objetiva do educando. Além disso, havia comunicado a grandes ramos do saber, como a biologia e a psicologia, princípios de explicação evolutiva de enorme importância na organização de seus métodos de investigação. (LOURENÇO F., 1974, p. 39)

14 Conforme Jorge Ramos do Ó (2003), estes seriam os chamados *especialistas psi* de que fala António Nóvoa.

Da biologia, a educação renovada herdou a concepção evolutiva que passaria a organizar o processo educativo, as técnicas que forneceriam as bases objetivas para o estudo metódico do educando, e os cuidados de higiene escolar (ibid., p. 51).

[...] A biologia definiu fatos e condições de grande interesse à compreensão do equilíbrio orgânico e formas adaptativas – embora rudimentares – nas primeiras idades. Em consequência, as práticas educativas passaram a admitir estreito relacionamento com as da higiene, da puericultura e, se necessário, da medicina. (ibid., p. 56)

Nesse movimento, também o higienismo convertera-se em ciência precursora da organização do sistema público de ensino. No caso brasileiro, desde o início da República as ciências de aferição e estratégias higienistas misturaram-se no trato da criança, perdurando e sofisticando-se na “era Vargas” com a atuação direta de Lourenço Filho. Ele acabou tornando-se então “condição para a afirmação de uma ciência missionária”, capaz de modernizar e vitalizar um país “arcaico e doente” (FREITAS, 2002, p. 351). E assim,

A escola pública passou a ser identificada com um campo de ação da organização sanitária moderna. A escola primária, em especial, foi representada como instrumento necessário para o cuidado do corpo e da alma da criança, através do que a aferição das potencialidades cognitivas, somada ao diagnóstico das deficiências orgânicas, resultou na *conversão da infância em metáfora da nação a ser reexaminada e tratada conforme os ditames da nova ‘ciência mãe’* [a medicina]... (CLARK, 1937¹⁵ apud FREITAS, 2002, p. 353, grifo nosso)

Quanto à psicologia, esta se manteve presente desde os primeiros atos republicanos na organização das instituições escolares, conseguindo autonomizar-se das demais ciências médicas por meio de sua atuação no âmbito escolar (ibid., p. 356). Dentre suas contribuições para o ramo da pedagogia, destacam-se a preocupação com a observação global do comportamento infantil, a aplicação de recursos de descrição das variações psicológicas por idades, a caracterização objetiva das semelhanças e diferenças individuais, e a criação de um modelo explicativo genético-funcional. (LOURENÇO F., 1974, passim).

Da mesma forma que a biologia o fizera para o desenvolvimento físico, a psicologia também criara técnicas para a observação e registro das fases da evolução psicológica, em gabinetes de estudos e laboratórios de experimentação. No Brasil, o primeiro deles foi o *Pedagogium*, criado em 1897 no Rio de Janeiro. No entanto, essas práticas de experimentação foram institucionalizadas

15 CLARK, Oscar. *O século da criança*, 1937.

somente a partir de 1914, com a inauguração do laboratório de pedagogia experimental no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, da Escola Normal Secundária de São Paulo. Tais experiências contribuíram para a construção de uma ponte entre as primeiras iniciativas republicanas de aplicação da psicologia e o ciclo de reformas iniciado na década de 1920. Desde então, os escolanovistas a mantiveram como a “ciência instrumental e precursora da pedagogia” (FREITAS, 2002, p. 357). E assim,

A confluência entre o cientificismo que acompanhou a instalação de instituições republicanas no Brasil, especialmente as escolares e de saúde, e o destaque que os temas da raça, higiene e sanitarismo recebiam nas mais diversas frentes intelectuais de análise da sociedade, tornava quase natural a impressão de que, no âmbito da educação da criança, *a aferição estatística era uma necessidade metodológica* e que, como corolário, a psicologia experimental deveria ser o desaguadouro previsível de uma ciência para sua educação e conhecimento (ibid., p. 350, grifo nosso).

A partir dela, a tarefa da educação tornava-se a formação da personalidade do educando, englobando princípios gerais da escola renovada, tais como: o respeito à personalidade do aluno e o reconhecimento que ele deve dispor de liberdade; a compreensão funcional do processo educativo, tanto sob o aspecto individual, como social; a ênfase sobre a atividade discente; a compreensão da aprendizagem simbólica em situações da vida social; e o princípio de variabilidade das características individuais, de acordo com a cultura familiar, com os grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, a vida cívica e religiosa (LOURENÇO F., 1974, p. 246-248).

2.2 Princípios e Postulados da Escola Nova

Para fazer face ao já mencionado mal-estar frente à “escola tradicional” – que, a seu ver, estaria dissociada do crescimento da criança, e calcada mais na repetição do que no pensar – o escolanovismo propôs um ensino adaptado a ela, reorganizado em função de suas características naturais.

Isso implicava ir contra a velha noção de um aluno “em abstrato”, objeto da razão e da instrução; um tipo ideal a qual todas as crianças deveriam corresponder. Fora sobre ela que se assentara a escola republicana, centrada numa única dimensão do indivíduo: o aluno. Ali a escola não pretendia atender a totalidade de sua personalidade, mas somente as partes concernentes ao seu

aprendizado; reivindicando uma capacidade de controle quase absoluto nesse âmbito.

A partir da Escola Nova tal cenário mudaria, já que tudo aquilo que ficara de fora dos muros do santuário – a dimensão pessoal, psicológica e afetiva do educando – era convidado a adentrar no coração do ensino. Junto com ele, alterava-se a própria maneira de enxergar o aluno, que deixava de ser visto como uma “tábula rasa” a ser preenchida e formatada pela instrução, para tornava-se “um ser autônomo, com vida própria, qualitativamente diferente do adulto; [que] tem modos de ver, pensar, sentir e agir que lhe são peculiares em cada estágio do crescimento” (MENDONÇA, 1956, p. 227). E assim,

[...] uma das conquistas da moderna pedagogia consist[iu] em ver cada educando não como uma inteligência em abstrato, como aluno ou escolar, mas como unidade funcional, quer do ponto de vista biológico, quer do ponto de vista psicológico, social e moral. Numa palavra, em cada aluno deve[ria] reconhecer uma personalidade operante (LOURENÇO F., 1960, p. 46).

Essa nova concepção de ensino não ousou, contudo, desfazer-se completamente da figura do aluno. Isso exigiu do professor certo malabarismo para lidar com ambas facetas do indivíduo: frente ao aluno, ele deveria aplicar uma norma universal e de conformidade social, que garantisse a igualdade e a objetividade do mérito; e face à criança, esta norma deveria tornar-se mais subjetiva e particularista, dando vazão ao direito inalienável à expressão pessoal. E assim,

A vetusta figura do mestre-sábio que do seu estrado abarcava num só golpe toda a classe e cuja voz se impunha sobre uma plateia uniforme, indistinta e rotinada nos silêncios dilatados, deveria sair de cena quando o saber pedagógico lhe afirmasse que ele não poderia razoavelmente continuar a fixar a sua atenção sobre o valor do ensino em si mesmo, considerado em abstrato e como um absoluto, esquecendo-se tanto das qualidades receptivas de cada aluno quanto da sua própria personalidade. Teria portanto de mudar e aprender também ele a divisar uma a uma as unidades da sua classe e a tratá-las como existências individuais que efetivamente eram. (Ó, 2003, p. 139).

A partir de então, pregou-se o respeito absoluto à individualidade da criança quando escolarizada, garantindo-lhe “a plena posse de sua personalidade”. Ela deveria manter-se livre das restrições impostas pelos sistemas escolares rígidos, recebendo uma educação que lhe proporcionasse “todas as possibilidades de cultura, de aperfeiçoamento moral e de eficiência social, levando-se na melhor conta o respeito à sua personalidade.” (KELLY, 1945, p. 325).

Tudo isso fez com que a centralidade do ensino se deslocasse então para a criança. Agora, o que estava em jogo não era mais a assimilação de um programa, ou a transmissão do conhecimento pelo mestre, mas o aprendizado que o próprio aluno realizaria (CARVALHO, 2002, p. 380). Assim,

“do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender [...]” (LOURENÇO F., 1974, p. 21). Não mais exclusivamente as teorias de ensino, mas principalmente aquelas de “aprendizagem”:

[...] que concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade [...] (SAVIANI, 2005, p. 2).

Pode-se dizer, enfim, que a partir o final do século XIX a pedagogia conheceu uma nova utopia: a do docente que não ensina algo determinado, mas que procura coordenar e animar as ações de aprendizagem que as crianças realizam “naturalmente”. (Ó, 2003). Desde então, seu trabalho teve que extrapolar o tradicional “dar aula e ensinar os alunos a ler, escrever e contar”, para deixá-los ativos, instigando a sua criatividade, transmitindo-lhes o “gosto pelo saber”, e inventando estratégias e “truques” para que cada um aprenda a seu modo, e em seu ritmo. A ele coube, então, selecionar as influências que pudessem afetá-los, tomando como base os interesses espontâneos, as capacidades e disposições da criança (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 199-200).

Tais demandas trazem à tona outro aspecto que deveria reger o aprendizado do aluno: o seu *interesse*. Desde Herbart (1776-1841), esta a noção passara a influir nos estudos de didática que viam na aprendizagem uma ação a ser realizada pelo próprio aluno, respeitando-lhe as condições de sua evolução (LOURENÇO F., 1974, p. 151). John Dewey (1859-1952), por exemplo, formulou seu modelo de ensino calcado nas capacidades, interesses e disposições da criança, tendo como mote uma educação voltada para a vida. Ele almejou criar, assim, “uma identificação absoluta entre o fato a ser aprendido, ou a ação a ser praticada, e o ator nela implicado” (Ó, 2003, p. 144).

Tal modelo aproximava-se das ciências naturais, fazendo uso de procedimentos que recorriam a hipóteses e provas, fundadas na ideia de uma “reconstrução contínua da experiência”. Ele partia do princípio de que a educação é um “processo de crescimento baseado na experiência e condicionado pela aprendizagem, no sentido da integração do indivíduo e sua melhor adaptação ao meio físico, ao meio vivo e ao meio social, e que, por sua devida generalização, conduz a um contínuo aperfeiçoamento do grupo” (GÓIS, S., 1945, p. 54).

De acordo com Kilpatrick (1953), seriam cinco os elementos essenciais de seu método: a prerrogativa de que os alunos estejam “em genuína situação de experiência, que os interessem por si

mesma”; um “problema genuíno” que deve surgir dessa situação; a descoberta pelos alunos de informações e observações que os auxiliem a enfrentar a situação; sua responsabilidade em formular “soluções” e dar bom andamento à atividade; e finalmente, a oportunidade e ocasião de vê-los testar, mediante aplicação, as ideias resultantes a fim de “esclarecer-lhes o significado” e descobrir por si mesmos “sua validade” (KILPATRICK, 1953).

Tal perspectiva chegava inclusive a afirmar que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham menos consciência possível de seu papel”¹⁶. A seu ver, na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente deveria participar das atividades em condições de igualdade com ele, e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem, dirigindo o processo (VALDEMARIN, 2004).

Essa ênfase sobre a atividade do aluno deu vazão então ao famoso jargão “aprender fazendo”, que se tornou um *slogan* muito conhecido nos dias atuais. Nele está implícito o princípio de que “quando um aluno aprende fazendo, está voltando a viver mental e fisicamente alguma experiência que já se mostrou importante para a raça humana; [seguindo] os mesmos processos mentais daqueles que originariamente realizaram essas experiências” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 201). Daí a tentativa em manter os alunos “ativos”, estimulando-os a “colocarem a mão na massa” e a realizarem pseudo-descobertas e investigações nos laboratórios de ciências.

Tudo isso suscitou o ideal da “escola ativa”, difundido após a Primeira Guerra Mundial, calcado no valor da “atividade espontânea, pessoal e produtiva” do aluno (Ó, 2003, p. 144). Cunhado primeiramente em 1917 por Pierre Bovet¹⁷, esse termo designava uma escola capaz de desenvolver as inclinações e interesses dos alunos, tendo em vista o elo estabelecido entre a atividade educadora e as disposições individuais dos mesmos. Os alunos eram então levados a examinar constantemente seus atos de trabalho, aperfeiçoando a si mesmos e aos fins da escola nessa empreitada. Assim, “ao invés da passividade característica dos alunos da escola tradicional, a aprendizagem deveria apresentar-se como um processo de aquisição individual; onde os alunos aprenderiam observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo etc.” (LOURENÇO F., 1974, p. 151). Com isso,

A criança deixava, também ela, de poder conceber-se como a espectadora-recipientes para se ver idealizada enquanto participante ativo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe eram administrados. Todo o cenário escolar teria então de se transformar em nome de uma lógica de trabalho inteiramente

¹⁶ DEWEY, 1979, p. 176.

¹⁷ Ele o fez quando tentava traduzir a “escola do trabalho” de que falara J. Kerschensteiner em 1911.

dependente da mundividência particular de cada um dos pequenos atores. (Ó, op.cit., p. 139)

Este novo imperativo de ensino pedia que a atividade da criança fosse viabilizada também pela reforma do ambiente escolar, tornando-o “mais natural, mais dinâmico, e mais criador” (NEIVA, 1944, p. 373). Desde Dewey, diferentes pedagogos haviam introduzido métodos que transformavam a sala de aula num espaço para o desenvolvimento infantil: William Heard Kilpatrick o fizera com a ideia de trabalho em pequenos grupos; Ellen Parkhurst e o projeto Dalton, que ajustava o “ensino” ao ritmo individual de cada aluno; Carleton Washburne etc. (DUSSEL; CARUSO, op.cit., p. 206).

A primeira grande contribuição veio dos trabalhos de Maria Montessori, que criou um autêntico arsenal didático para a autoeducação do aluno. Tendo como formação principal a medicina, sua proposta de ensino calcava-se em seus conhecimentos sobre o crescimento da criança, tomando como base do ensino uma educação de tipo sensorial. Mediante a determinação científica dos períodos de sensibilidade, ela elaborou materiais didáticos, blocos de construção e formas geométricas – fundamentados em momentos especificamente sensíveis da criança a determinados estímulos – que garantiriam a sua curiosidade e interesse. Ela reformulou então o espaço da sala de aula, construindo um mobiliário adaptado às dimensões da infância. Ao professor, atribuiu a função de “orientador das experiências de aprendizagem” dos alunos; deslocando a centralidade do ensino para a relação da criança com o material (ibid., passim). E assim, se

Por um lado, procura[va]-se fazer desaparecer a sala de aula como estrutura rígida global-frontal; *procura[va]-se também a diluição do papel do docente, e que o fator determinante [fosse] a relação da criança com o material, e não sua comunicação com os docentes e com seus pares.* Por outro lado, porém, opondo-se a esta intenção de dissimular o caráter artificial da sala de aula, Montessori cri[ou] um ambiente hiperartificial, tão artificial que parece natural para as crianças: um mundo repleto de cadeiras pequenas só existe na sala de aula. [Por isso], *a proposta de Montessori [de] criar um mundo à parte, totalmente separado das questões sociais externas aos muros da escola* (ibid., p. 215-216, grifo nosso).

Também Décroly defendeu a aplicação dos “centros de interesse”, os quais permitiriam desenvolver a individualidade do educando por meio de sua atividade interessada (LOURENÇO F., 1974, p. 189). Nele, o jogo virava “o grande princípio pedagógico capaz de reunir o interesse ao esforço e de conciliar as necessidades biológicas da criança com o dever social do mestre de prepará-la para a vida futura” (Jornal do Brasil, 1945, p. 123). Ele acreditava, portanto, “que a dimensão lúdica faria o sujeito refluir sobre si, num trabalho em que se articulariam corpo e espírito. [E então, o] jogo soluciona[ria] a exigência de individualização na escola, posto que possibilita[ria] à criança ‘afirmar o seu caráter pessoal’.” (Ó, 2003, p. 142)

Conforme Jorge Ramos de Ó, “de então para cá passou a valer a representação da sala de aula como uma espécie de *atelier* ou *laboratório* onde o aluno trabalha por sua iniciativa e se vai movimentando sem restrições nem obstáculos, contando sempre nas suas iniciativas com o auxílio do professor-colaborador.” (ibid., p. 139). Tais experiências acabaram não só por modificar sensivelmente a estrutura da sala de aula, como trouxeram novas exigências ao professor.

2.3 As implicações para o trabalho docente

“A arte de ensinar é a arte de instalar-se conscientemente na mentalidade da criança.”

Louis Meylan¹⁸

Novo paradigma de ensino, olhar que perscruta o que de íntimo se deixava estar. Reformada a posição do professor, renovam-se também as exigências que deve dominar: estar em si e adentrar cada um; dar voz àqueles que costumavam escutar; neles fiar a crença de um trabalho singular, destrinchando-lhes a personalidade que deverá ao labor se moldar.

A renovação do ideário pedagógico trouxe consigo legitimidades científicas e uma nova atenção do olhar. Na antessala do conhecimento que lhe cabe ensinar, o professor deve dar as boas-vindas aos doutos que a moderna ciência soube firmar: acolher o arsenal estatístico, os testes e as medidas; compreender o desenvolvimento cognitivo e os tipos de personalidade que dentro da sala de aula podem se manifestar; usá-los para enxergar o aluno e, quiçá, volver a mirada a seu atuar.

Se o imperativo é respeitar a personalidade do aluno e moldar o ensino a sua natureza, ao professor cumpre então a tarefa de “compreender a criança e tratá-la como tal”; observando-a detalhadamente para descobrir seus interesses e particularidades, e a maneira com que pensa e vive seu mundo (MENDONÇA, 1956, p. 227). Por isso,

Se a missão do professor não é apenas ensinar, mas principalmente educar, urge que ele compreenda a criança. Para compreendê-la, entretanto, é mister que a conheça. *A base de qualquer educação inteligente é o conhecimento profundo da natureza infantil.* Compete, pois, ao professor, conhecer as leis gerais que regem o crescimento da criança e suas conseqüências pedagógicas...Conhecendo a criança, adaptando-se às condições de trabalho natural, o mestre não terá necessidade de conferir prêmios e aplicar castigos (FARIA, 1945, p. 459, grifo nosso).

18 MENDONÇA, 1956, p. 227.

Conhecê-la implicava, então, abrir-se a novos saberes e campos científicos que informassem o professor sobre a constituição física e psíquica de seus alunos, aplicando-os ao trabalho escolar. Por isso, dele passou-se a exigir “perfeito conhecimento das realidades biológicas da criança e do psiquismo infantil, assim como a capacidade para discernir as diferenças individuais e tratá-las convenientemente.” (MENDONÇA, op.cit., p. 227).

Isso demandou um extenso programa de formação do professorado, que lhe oferecesse certo “preparo técnico” incapaz de ser adquirido “por simples receitas empíricas, ou por planos de lição modelo” (CARVALHO, M., 2002, p. 404). Daí a tentativa de aproximar-se e legitimar-se através das ciências psicológicas, que deveriam “preencher sua missão de construtor do futuro” (BASTIDE, 1948, p. 29).

E assim, apesar dessa missão de erguer o porvir permanecer intacta, novos instrumentos vinham lhe auxiliar. O conhecimento científico de que se embebia a educação renovada legitimava a consolidação de seu campo, revestindo o ofício docente de saberes e técnicas vindas de outro lugar. Pedia-se então a ele que acolhesse com generosidade e preparo o arsenal de testes, medidas, estatísticas e uma nova forma de olhar. Aprendizagem, observação, diagnóstico e cálculo: palavras que se inscreviam no ofício docente, modificando sua forma de atuar.

Era deste contato com as ciências – principalmente com a psicologia, a antropologia e a sociologia – que o educador aprenderia a observar, diagnosticar e “elaborar uma melhor arte de educar” (TEIXEIRA, 1957). Delas advinha “a percepção aprofundada dos componentes do meio, confe[rindo] um poder de análise pelo qual o homem realiza o conhecimento mais fiel das coisas, para defender-se delas ou a elas se conformar” (GÓIS S., 1945, p. 47). E,

[Uma vez] trilhado esse caminho, o educador esclarecido, penetrado do exato sentido ontológico e sociológico de sua missão e amparado dos recursos da psicologia genética e diferencial, da psicologia da aprendizagem e da didática, melhor alcança[ria] seu objetivo de realizar, nos educandos, uma integração de valores úteis ao crescente aprimoramento individual e social (ibid., p. 54).

A primeira atitude requerida ao professor passava a ser então a observação do aluno, e a compreensão das diferentes modalidades de personalidade da criança. Utilizando-se para tanto do conhecimento da psicologia individual, ele deveria “mergulhar na mentalidade infantil” de forma racional e organizada, inquirindo, medindo e diagnosticando seu comportamento e personalidade (Ó, 2003, p. 139). Cabia-lhe então observar, descrever e anotar a conduta dos alunos, tanto em seus aspectos intelectuais, como psicológicos e sociais; fazendo uso de índices de desenvolvimento intelectual, social e emotivo.

[Era] necessário considerar no caso, não só as manifestações da inteligência e da atividade, como também as reações afetivas e, sobretudo, a conduta global do educando dentro do meio em que ele vive. Somente a observação prolongada e cuidadosa da personalidade integral do aluno pode[ria] fornecer elementos elucidativos para uma orientação segura e eficiente. E como as tendências, as capacidades e as aspirações do indivíduo começam a manifestar-se desde a infância, para exprimir-se, claramente, na adolescência, mister se torna[va] que o exame desses caracteres se inici[asse] o mais cedo (SANTOS, 1947, p.139).

A partir de então, a figura do professor passou a mesclar-se àquela do cientista e do terapeuta, que deve observar e compreender a realidade infantil, coletando dados acerca de seu interior. Ao detectar as habilidades manuais e construtivas da criança, a elas deveria aplicar as leis da psicologia genética e o conhecimento das aptidões, para interpretar e avaliar seus processos internos (Ó, op.cit., p. 146). Para tanto, viriam lhe auxiliar os múltiplos instrumentos de registro e medição criados por essas ciências, tais como os testes, diagnósticos e fichários de perfis caracterológicos.

Um deles foi o fichário psicopedagógico, sugerido por Everardo Backheuser (1941) para ser usado pelo professor em sua classe, e para a diagnose de orientação profissional. Nele registrar-se-iam as observações periódicas dos alunos – de suas qualidades, atitudes habituais e comportamento – de forma sigilosa e sem que os mesmos o percebessem. Isso tornava o trabalho pedagógico mais empírico, ordenado, metódico e eficiente em seus resultados; ajudando a homogeneizar as classes, a fornecer ao próximo professor conhecimento prévio de seus alunos, e a detectar as tendências vocacionais dos mesmos (BACKHEUSER, 1941, p. 127).

Para tanto, o professor deveria manter uma “atitude discreta, de observador, de estimulador, sem demasias, de *todas* as estruturas do educando”; anotando em sua “ficha E. B.” (ficha estrutural biotipológica) as seguintes informações sobre os alunos: seus aspectos pedagógicos; sua constituição física e intelectual, nas qualidades de atenção e observação, memória e inteligência¹⁹/compreensão; os aspectos de sua estrutura científica/pesquisadora, artística, econômica, religiosa,²⁰ social e de liderança; e finalmente seus aspectos caracterológicos, como os de afetividade, reação, irritabilidade, adaptabilidade, expansividade, loquacidade, sociabilidade, volubilidade, preferência de cores, objetividade e espírito de análise (ibid., p. 137).

Outra sugestão feita por Helena Antipoff (1945) foi a elaboração de *perfis caracterológicos* dos alunos. Ela pedia ao professor que escolhesse alguns aspectos de sua personalidade, das aptidões ou características pessoais mais complexas – de ordem intelectual, afetiva, social ou moral – para caracterizá-los em função da nota obtida em cada um dos atributos escolhidos: a capacidade intelectual, a cultura geral, a iniciativa, a confiança em si, o poder de organização, a pontualidade, a

19 É interessante notar que dentre as categorias de inteligência, encontram-se o “estúpido” -- pouco inteligente – e o “tapado” -- muito estúpido.

20 Como estrutura religiosa, o autor identifica a fé da criança, sua propensão a aceitar a autoridade de um ser a ela superior. Isto é, sua confiança na palavra dos adultos, a veneração que tem aos maiores; “essa confiança faz com que a criança admita por fé o que é garantido ‘de autoridade’.” (BACKHEUSER, 1941, p. 195).

capacidade de trabalho, o devotamento, o interesse pelo progresso, a cooperação, a sociabilidade, o tato, o controle de si, a lealdade, a resistência física, a emotividade, a confiança nos outros, e a constância nos empreendimentos (ANTIPOFF, 1945, p.249). Tal conceituação das capacidades específicas do indivíduo proveria, segundo Adrian Rondileau (1945), das ideias populares da vida cotidiana e, de forma mais especializada, dos conceitos e práticas levados a cabo pelos psicólogos profissionais (RONDILEAU, 1945, p. 64).

A atuação desses últimos em meio pedagógico levou, ainda, à elaboração do chamado “diagnóstico educativo”, que visava compreender as causas pelas quais certos alunos não se adaptam satisfatoriamente à situação escolar. Assim como os demais, ele não se limitava a identificar apenas os atributos intelectuais e acadêmicos do aluno, mas outros de caráter menos tangível, tais como as atitudes, interesses e ajustamento pessoal e social. Ele se baseava, portanto, no estudo clínico circunstanciado da criança e de seu ambiente escolar e doméstico, e por isso acabava exigindo mais do que a mera aplicação de provas e exames, mas um olhar acurado e atento ao aluno. E assim,

Para o estabelecimento do diagnóstico psicológico, nenhum fator pod[ia] ficar esquecido ou desaproveitado. Além das provas efetuadas no gabinete de observação, o psicólogo vigia[va] constante, embora disfarçadamente, o comportamento do indivíduo, reparando nos mínimos pormenores, na maneira como brinca, como está à mesa, como olha para os companheiros, como se veste e como dorme. Minúcias que aos olhos dos leigos passariam despercebidas podem constituir para o psicólogo a chave do diagnóstico (COSTA, M., 1949, p. 25).

Dentre os recursos utilizados pela psicologia para levar a cabo tal investigação, encontravam-se as diversas provas, testes de aptidão, de inteligência, de rendimento e de aquisição. Elas requeriam um novo sistema de percepção da criança, e a introdução de procedimentos de verificação que ampliavam os registros e a documentação referente à observação, a mensuração e a quantificação dos alunos, trazendo novos vocabulários taxonômicos indexados à ciência moderna (Ó, 2003, p. 136 e 139).

Tais procedimentos haviam sido empregados desde o início do século XX como meio de diagnosticar o patológico, e fornecer dispositivos a serem aplicados à hierarquização do normal. Por meio deles, a fronteira entre o anormal e o normal materializava-se como correspondendo a uma diferença de grau, possibilitando a análise detalhada de cada indivíduo, a descoberta dos casos desviantes, e a sua hierarquização a partir de atributos particulares (ibid., p. 132). Eles permitiam, assim, que as diferenças de cada indivíduo fossem examinadas em relação ao padrão de seu grupo, obtendo um critério para a sua ordenação, e hierarquizando-os segundo certos atributos aferidos pela mensuração (LOURENÇO F., 1974, p. 71).

Tais testes detectavam desde aptidões em determinadas áreas (mecânica, musical, matemática etc) até os níveis de comportamento motor, de maturidade e de adaptação emocional e social. Na escola, eles auxiliavam o professor nos casos de crianças-problemas ou com dificuldades de ajustamento; sendo subsídios indispensáveis para o trabalho de orientação educacional e profissional (ibid., p. 73). E assim, pretendiam acompanhar o desenvolvimento do aluno, “eliminando os possíveis efeitos da aprendizagem no primeiro exame” (COSTA, M., 1949, p. 24); possibilitando que se adequasse o ensino às aptidões particulares, e a seriar as classes de acordo com a idade mental do educando.

Nesse sentido, o teste de idade foi o primeiro instrumento populacional que permitiu visualizar, disciplinar e inscrever a diferença não mais sobre o corpo – como a antropometria já havia realizado – mas sobre seu interior, estendendo-se à conduta e psique do indivíduo (Ó, op.cit., p. 134).

Outro teste de grande importância para o campo educacional foi a “escala métrica da inteligência”, criada por Alfred Binet em 1904. Ela visava classificar as crianças a partir de critérios de aproveitamento escolar, fornecendo prognósticos assim que aplicada²¹. A partir dela, incitava-se o professor a aplicar os testes mentais nos alunos e a observar a sua conduta dentro e fora da sala, nos corredores e recreios; bem como a desenvolver estratégias de aproximação que conquistassem a sua confiança, para obter relevantes confidências íntimas dos alunos (ibid., p. 148). Posteriormente, tal critério de mensuração fora substituído pelo Quociente Intelectual (Q.I.), que correlacionava a idade mental com a idade cronológica da criança, possibilitando aplicações médicas, pedagógicas e de orientação profissional (LOURENÇO F., 2008, p. 26 e 30).

No Brasil, a primeira comissão para implantação dos testes de inteligência no ensino primário formou-se em 1924. Quatro anos mais tarde, Manoel Bonfim organizaria a institucionalização do uso das “escalas de Binet”, como forma de revelar as qualidades típicas da mentalidade infantil (FREITAS, 2002, p. 365). A partir da década de 1930, outro instrumento muito utilizado foram os chamados “Testes ABC” de Lourenço Filho, que se difundiram para países latino-americanos e, inclusive, para a França, a partir de 1954.

Os Testes ABC forneciam um diagnóstico do nível de maturidade da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando a organização de classes seletivas e homogêneas, num contexto de expansão do ensino brasileiro. Eles ajudavam a prever os resultados do trabalho escolar e a detectar previamente os “alunos-problema”, aumentando o êxito da

21 Ressalta-se as seguintes categorias utilizadas pela escala para descrever as crianças anormais: as idiotas – crianças que não conseguem se comunicar verbalmente; as imbecis – crianças que se comunicam mas não conseguem ler nem escrever; e as débeis – crianças que escrevem e leem mas com atraso de 2 a 3 anos em relação à sua faixa etária.

aprendizagem inicial. Isso tornava o ensino “mais racional, mais tecnicamente fundado, e eficiente”²², economizando tempo e esforço do professor; já que permitia verificar o equilíbrio ou desequilíbrio geral da madureza do aluno, bem como suas capacidades e deficiências em determinados aspectos²³ (LOURENÇO F., op.cit., p.15). Sua aplicação marcou, enfim, “o começo do estudo do aluno, não o seu término.” (ibid., p. 126).

Essa frase torna evidente o novo paradigma – e também paradoxo – que a educação renovada fazia surgir: o de que quem estuda agora na escola é o próprio professor! Se, por um lado, é ele quem deve estudar e observar atentamente os alunos, são estes que necessitam ser deixados livres na tarefa de aprender por si mesmos. Aquele que ensinava, é incitado a estudar; os outros que deles recebiam o aprendizado, agora devem construí-lo por tentativa e erro, em sua própria experiência escolar.

Mas, afinal, quais são as conseqüências que essa nova visão de ensino traz ao ofício docente? Será que ela não esgarça paulatinamente a autoridade que o sustentava? E esse olhar que adentra a escola com o fito de descortinar o aluno, não provoca nele também mudanças em sua forma de ali estar? Veremos, em seguida, como a desconstrução do aluno em abstrato reconstrói consigo a imagem do professor que a ele se deve moldar.

2.4 O trabalho com a fonte

Incurção em prateleiras empoeiradas, folhear de amareladas páginas que nos levam a um tempo outro: fôlego de projeto e início de um campo; a pesquisa e a ciência a serviço da educação. No intento de perquirir começos, aventuramo-nos por entre dobras de prestigiada revista, na esperança de que a aspereza de suas folhas nos revelasse um pouco mais sobre a herança de nossos traços. O agora que se perde em crise incita-nos a indagar ao passado aquilo que nos legou sem testamento: o dismantelar de uma autoridade que não mais encontra raízes; e a mutação, em sujeito, ao que fora, outrora, objeto do ensino: o aluno e sua instituição.

Deparamo-nos não com o óbvio que a frágil hipótese de uma teoria importada nos incitou, mas com a sutil adesão a ideias inovadas em um território cujo “velho” nem sequer maturara. Neste

22 Para Lourenço Filho, este critério de eficiência estaria de acordo os valores de seu tempo: “Melhor e mais rápido é uma lei do nosso tempo, em que a máquina aproxima as distâncias, centuplica a produção e faz viver intensamente.” (LOURENÇO F., 2008, p. 19).

23 Como por exemplo, a coordenação visual-motora e auditivo-motora, a memória lógica, a atenção dirigida, a fadigabilidade, o vocabulário e a atitude geral de compreensão das tarefas escolares.

Brasil de dissonâncias e justaposições, vemos confluir o debate da escola renovada em um sistema de ensino ainda em construção.

Diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova articulou-se como crítica de um *modelo escolar* plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não-implantação. Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a *pedagogia da escola nova* parecia tornar disponíveis. Nas apropriações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção das condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar etc. (CARVALHO, 2002, p. 379).

A carência de recursos e de um sistema nacional de educação consolidado fez com que o forte impacto das teorias escolanovistas no país fosse mais substantivo nas práticas discursivas do que no plano didático-pedagógico.

Importamos então a crítica à ‘escola tradicional’²⁴ sem ao menos tê-la consolidado integralmente. Nos fascículos pesquisados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* convivem lado a lado exemplos dessa contradição: odes à formação de um sistema nacional de educação, à expansão do ensino secundário e melhoria do aperfeiçoamento docente; a legitimação do estatuto científico do campo pedagógico, via difusão de teorias provenientes da psicologia e das ciências humanas, e a implementação de um novo projeto de ensino: a chamada Escola Nova. Da realidade escolar brasileira, poucas referências diretas, apesar da extensa compilação de atos oficiais e assuntos legais.

Assim, mais do que evidências de uma prática escolar e institucional, a leitura do periódico nos permitiu vislumbrar o tecido discursivo que tentou lhe dar suporte. Nele, vozes de diferentes matizes, sotaques e entonações versavam sobre modelos e ideais educacionais a serem seguidos ou evitados, mas sobretudo, pensados.

O que chama a atenção neste emaranhado de falas não é a tão conhecida importação de ideias e teorias, mas a sua singular apropriação e ressignificação, num território onde pensamento e prática dificilmente coincidem. É justamente neste sutil desacordo que reside a falha de nossa hipótese inicial e a possibilidade de um novo começo.

Instigados com o problema da perda progressiva da autoridade docente, objetivávamos entender quando esta noção passara a ser questionada e confundida com certo “autoritarismo” a ser

²⁴ Referimo-nos à expressão cunhada “popularmente”, e usada de forma indiscriminada, para designar o “modelo” de escola que teria precedido a Escola Nova. Por meio de uma polarização do discurso em categorias como “velho” e “novo”, o movimento renovador se posicionava contra a “escola tradicional”. Conforme Cordeiro (2002), é assim que o “tradicional” ora designa algo negativo a ser combatido e superado, ora uma “tradição”, vinculada à ideia de uma autoridade adquirida pela experiência e por um passado de boas realizações.

abolido da prática docente. Inspirados em Arendt (1974) – autora que localiza a fonte deste questionamento no “novo” ideal de educação propagado pelas modernas teorias educacionais²⁵ – pretendíamos investigar se aqui também elas haviam contribuído para o esfacelamento da imagem e valor da autoridade docente. Importava, então, compreender seu impacto sobre o discurso pedagógico brasileiro mediante a análise da recepção e incorporação das teorias escolanovistas em um dos principais periódicos educacionais do país, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. O período escolhido para análise foi de 1944 (início da circulação da revista) até o final da década de 1960, correspondente ao que Saviani (2008) acredita ser o surgimento, apogeu e início da obsolescência destas teorias no Brasil.²⁶

Desde a década de 1920 o ideário escolanovista havia se difundido no país, engendrando o famoso “movimento dos renovadores” que articulou intelectuais e figuras políticas eminentes em torno de entidades como a Associação Brasileira de Educação (ABE) e as Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. Esse movimento atingiu plena visibilidade após o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932.

Como documento de política educacional, o Manifesto falava a favor da Escola Nova e em defesa da escola pública, esboçando as diretrizes de um sistema nacional de educação, capaz de articular os diferentes níveis de ensino. Ele inspirou as gerações posteriores, influenciando a teoria da educação, a política educacional e, de forma menos intensa, a prática pedagógica em todo país (SAVIANI, 2006, p. 33-35). Representou, portanto, um “divisor de águas” na história da educação brasileira, interferindo “na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p. 71). Ele expressou, enfim, a posição do grupo de educadores que se aglutinara na década de 1920, e vislumbrara na Revolução de 1930 a oportunidade de orientar a educação no país, ocupando os principais postos da burocracia educacional.²⁷

Sua presença foi também marcante na criação de instâncias de controle nacional sobre o ensino, que produziram novas formas administrativas e estatísticas de controle, bem como de pesquisa pedagógica. Esse foi o caso do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado em 1938, e principal aglutinador e estimulador das experiências de renovação pedagógica, responsável pela publicação da *Revista*

25 Este é o termo usado por Arendt para descrever a modernização das teorias pedagógicas, isto é, o movimento renovador e as teorias escolanovistas.

26 De acordo com o autor, este período inicia-se na década de 1930, porém o periódico analisado começa a circular apenas na década seguinte.

27 Os signatários do documento foram os seguintes: Fernando de Azevedo (redator e primeiro signatário); Júlio Afrânio Peixoto; Antônio de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Manoel Bergstrom Lourenço Filho; Edgar Roquette-Pinto; José Getúlio F. Pessoa; Júlio César F. Mesquita; Raul Carlos Briquet; Mário Casassanta; Carlos Miguel D. Carvalho; Antonio F. Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Carlos R. L. Barros; Noemy M. S. Rudolfer; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Edgar S. Mendonça; Sezefredo G. Rezende; Carlos Alberto N. Cunha; Paschoal Lemme; Raul R. Gomes.

Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nele produziam-se pesquisas que pretendiam auxiliar a formulação de medidas capazes de garantir a eficiência do ensino, via o conhecimento cada vez mais especializado da realidade educacional brasileira (LUGLI, 2000, *passim*).

Isso contribuiu para que, a partir da década de 50, o ensino ganhasse um caráter de “cientificidade” e de “técnica” dominada por especialistas, que se distinguiam dos professores primários ou demais funcionários pelo grau de qualificação escolar (diplomas e formação superior). A própria criação dos CRPEs (Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional) no período reforçava tal premissa, forjando um sistema de pesquisa na área de educação. Tais centros deveriam utilizar as metodologias provenientes das ciências sociais para investigar e realizar experiências educacionais, formando também especialistas em educação (ocupantes de postos de direção, ou superiores, que aplicariam na administração do ensino as informações adquiridas). Isso explica não só a abundante presença de estudos sociológicos na revista (posto que também os CRPEs vinculavam-se ao INEP e a figuras consagradas como Lourenço Filho e Anísio Teixeira), como também o fato de boa parte dos artigos selecionados serem transcrições de cursos de formação para professores, ministrados no interior destes centros. Ademais, a própria iniciativa de criação dos mesmos esteve ligada tanto à consolidação das ciências sociais no Brasil, à constituição de uma rede de pesquisa educacional em nível superior (que contou com atuação de órgãos públicos como a CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – fundada em 1951), como à autonomização do curso de pedagogia no meio universitário (*ibid.*, *passim*).

Todos esses fatores contribuíram para que a década seguinte fosse marcada por uma “intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora.” (SAVIANI, 2005, p. 18). Surgiram importantes movimentos em prol da educação popular, como é o caso do Movimento de Educação de Base (MEB) e a ação Paulo Freire na educação de adultos, cujo ideário pedagógico mantivera muitos pontos em comum com a pedagogia nova. Foram criados os colégios de aplicação e os ginásios vocacionais, e novas reivindicações de reforma universitária passaram a ser feitas pelo movimento estudantil. Contudo, o final da década de 1960 assinalava também o esgotamento desse modelo renovador: encerraram-se algumas experiências, e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais foram fechados. A partir do golpe militar de 1964, uma nova matriz conceitual se difundiria, de origem behaviorista e com tendências tecnicistas (*ibid.*, p. 18-19).

Incertos sobre a precisão destas datações, cumpre mantermos cautela inclusive quanto a real aplicação deste ideário no trabalho cotidiano dos professores. Kimball (1960), por exemplo, afirma que “...têm sido bastante lenta a incorporação dos modernos métodos educacionais, havendo razão para duvidarmos que tenham acompanhado as demais mudanças sociais ou as necessidades do país.” (KIMBALL, 1960, p. 16).

Entre a teoria que prescreve e a prática cotidiana que a aplica há um enorme abismo. A própria análise da RBEP somente pode nos fornecer indícios “do que se falava” acerca da educação, revelando-nos um ideário que, por mais distante que esteja das condições de sua execução, talvez seja ainda capaz de semear valores nos docentes e dizer-lhes “quem são”. Daí a importância do discurso e a compreensão dos ideais que por ele se propagarão.

Tendo isso em vista, a leitura dos fascículos mostrou-nos que, embora coadunado a um contexto de incorporação teórica de modelos concebidos alhures, o discurso ali constituído não ousava ir a fundo nas críticas que estes lançavam. O artifício de ataque à “velha escola” dava-se mais no sentido de legitimação de uma nova proposta e expansão da estrutura do ensino do que propriamente de problematização das práticas até então realizadas no interior da escola.

Havia um forte teor político nas discussões promovidas pela revista, que se fez notar pela recorrência a certos temas e preocupações, tais como a educação nacional. Por ele se nota certo esforço de conciliação de teorias e propostas que fortalecessem o debate político e institucional em prol da consolidação de um sistema nacional de educação. Nessa empreitada, todos os aliados eram bem-vindos, principalmente os professores.

E assim, partindo do pressuposto de que as teorias escolanovistas pregavam um ensino ativo, centrado no aluno e em sua experiência de vida, pensávamos encontrar falas que colocassem cada vez mais em cheque a função e a autoridade dos professores. No entanto, a análise do periódico nos revelou o contrário: seu prestígio não só se manteve inabalado, como a figura do professor foi promovida à de líder, modelador da alma do povo, elemento capaz de construir o espírito nacional (BACKHEUSER, 1944).

Num país de vasto território e população heterogênea, como construir uma identidade nacional e contribuir para o progresso da nação senão pela “via heróica” da educação? Como abrir mão deste que representa o seu maior “benfeitor” e “missionário”, o professor? Foi portanto, assim, que esta terra de ornitorrincos conseguiu aliar o novo de uma educação voltada à criança, ao velho prestígio daquele que a educa. Daí a peculiaridade do período de análise: em que se confundem e permeiam elementos de dois discursos pedagógicos distintos, cujo momento de transição faz vir à tona.

No entrecampo de diferentes propostas de ensino e concepções de mundo, encontramos a figura do professor. Nele se agregam distintas aspirações e prescrições para esta tarefa de construção de um sistema nacional de educação. Nos discursos pedagógicos, o seu prestígio profissional mantém-se elevado e novas atribuições e expectativas passam a integrar sua função: conservada certa dose de “devoção vocacional” associada a seu trabalho, agora ele é incitado a munir-se de conhecimentos provenientes das ciências humanas e abrir-se a um novo tipo de interação com seus alunos. Aspectos de ordem psicológica são enfatizados, e todo um instrumental de testes e medições de personalidade e inteligência transforma-se em recurso pedagógico.

2.5 A construção de um sistema nacional de educação

Julho de 1944. Início da publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Últimos fôlegos da segunda grande guerra; derradeiros anos do Estado Novo no Brasil. Emoções à flor da pele e a grandiloquência dos totalitarismos posta em cheque. O “entre” de um período eminentemente de transição, onde o velho mundo em ruínas pede a instauração do novo, e os antigos valores dão espaço a novas experimentações.

Nesta terra tupiniquim, vêm somar-se ainda outros inícios e contradições: o processo de redemocratização que mantém no poder a estrutura e o *staff* anterior; a demanda pela implementação de um sistema nacional de ensino capaz de consolidar os valores e contribuir para o progresso da nação; a recepção de teorias educacionais concebidas alhures e sua convivência com elementos de uma prática discursiva anterior; o contínuo embate político entre os defensores da escola pública e os do setor privado etc.

Já nos primeiros artigos da revista, vemos se delinear uma preocupação de cunho fortemente político a embasar as reflexões educacionais. O contexto do pós-guerra colocara em pauta os danos causados pelas nações totalitárias e a necessidade de consolidação de valores democráticos.

O ciclo da guerra parece encerrado, esperemos que não se reabra por algumas gerações. Mas a paz ainda não voltou a alegrar o coração dos homens... Essa tarefa de reconstrução de uma sociedade melhor, urge empreendê-la à luz das experiências amargas mas fecundas do passado, e continuá-la sem esmorecimentos, olhos fitos num ideal avanteado, orientador de caminhos e dinamizador de energias. Que ideal? (FRANCA, 1947, p. 134).

A democracia. Junto a ela, o anseio de reconstrução do mundo e renovação dos valores que o orientam. O que fazer para evitar novos totalitarismos e implantar a paz? Como a educação pode contribuir com esta tarefa? As lições da guerra trouxeram consigo a aposta numa nova sociedade, que reformada em seu interior, seria erigida por uma educação também renovada:

A guerra dera maior relevo ao caso social da obra educativa intencional dos governos, e das instituições devotadas a uma humanidade melhor, gerando um movimento de crítica social em prol de um reajustamento do fim da educação. Mal refeita ainda do cataclismo que foi a guerra mundial, a humanidade se volta para as gerações de amanhã, na ânsia de um destino melhor, incansavelmente buscado. Fatigado de emendar e corrigir, o homem feito volve as vistas para a criança, para a linfa pura, ou menos contaminada das fontes. Em todos os países, políticos esclarecidos regam a educação do povo, como condição do equilíbrio social, mais duradouro e perfeito. Filósofos e pensadores põem nela o ideal da união futura de todas as raças, de todas as nações (CARVALHO, M., 2002, p. 400).

E, assim, um extenso debate acerca dos fins da educação²⁸ é fomentado: nela se deposita a fé de um Estado laico – em vias de redemocratização – que almeja ampliar seus domínios e consolidar o processo de industrialização. Sobre ela pesam, também, os perigos dos nacionalismos extremados que revelaram a potência de um ensino altamente dogmático e tendencioso. Para autores como Kelly (1945), teria sido por esta via que o nazismo e o fascismo tentaram preparar a juventude para o exercício da guerra, transformando um patriotismo sadio em exacerbado nacionalismo.

Tal preocupação fez-se presente inclusive nas medidas da ONU para o “[...] ensino do método científico e no cultivo do espírito de investigação, que podem contribuir para o bem-estar do ser humano na medida em que estejam livres da influência dos nacionalismos estreitos e intransigentes” (BASTOS, 1944, p. 60). Em seu lugar, priorizou-se o “desenvolvimento e aplicação de métodos pedagógicos que p[udessem] contribuir para estimular o espírito de cidadania universal” (idem), cultivado por intermédio de valores democráticos aos quais a escola deveria se filiar.

Por isso, a necessidade de revisão dos valores e ideais fixados pela escola, já que se apresentariam mais “empíricos, históricos e institucionais”, do que propriamente abstratos (CHILDS, 1944). Caberia então ao educador firmar seus critérios éticos nos conceitos básicos e ideais da democracia, posto que um dos objetivos supremos da escola nova deveria ser participar da redefinição de seu significado.

Esta ênfase sobre o ideal de uma educação democrática²⁹ esteve presente tanto nos volumes iniciais da revista³⁰ – quando estava em pauta a educação para o pós-guerra – como também na década de 1960, nos acirrados debates acerca da democratização e universalização do acesso ao ensino.³¹ Neles, a democracia apresentava-se como um ideal norteador e realidade política a ser cultivada pela escola,³² posto que

28 Conforme Kelly, 1945, p. 317: “Há períodos que requerem uma revisão dos fins e meios, este é o caso do pós-guerra”.

29 Isto é, voltada aos valores da democracia. Não nos referimos aqui às experiências de escolas que optam por uma estrutura democrática de deliberação.

30 Nos artigos: Bastos (1944), Lourenço Filho (1944a), Ferreira (1944), Backheuser (1944), Antipoff (1944), Leão (1944), Neiva (1944), Childs (1944), Kelly (1945), Backheuser (1945), Dutra (1946), Reissig (1946), Usill (1946), Freitas (1946), Azevedo (1946), Franca (1946), Teixeira (1956), Mendonça (1956), Teixeira (1958).

31 Nos artigos: Osório (1960), Fernandes (1960), Pinheiro (1960), Carvalho (1961), Benjamin (1962), Teixeira (1966).

32 De acordo com Helena Antipoff (1944), p. 36: “A democracia exige treino organizado para formar no homem adulto sua segunda natureza, tecida de atitudes e de hábitos de agir democraticamente, de acordo com um ideal democrático”.

Nenhum outro regime depende tanto do valor humano do cidadão como a democracia, porque nenhum outro apela tanto para a racionalidade de homens livres, no exercício altamente responsável de suas liberdades políticas... (FRANCA, 1947, p. 136).

Foi assim que, juntamente com a questão da democracia, surgia a necessidade de “formar a consciência de um bom cidadão”. Para Leão (1944), isso significava preparar aquele que de algum modo irá “participar, em atitude de construção, das lutas políticas e da elaboração de programas, possuindo uma convicção bem fundada – a ideia de ação para a construção nacional” (LEÃO, 1944).

Tal postulado nos remete a dois aspectos amplamente tratados nos artigos e que renovam um antigo debate iniciado na República: a necessidade de construção nacional e o papel da educação na formação de seus cidadãos. Neles, a Nação apresenta-se não somente como território, raça, sangue, ou idioma, mas como um ser espiritual, de cujos valores a comunidade inteira se tornaria portadora. Segundo Mantovani (1945), “à escola cumpre infundir esse ideal na alma das novas gerações. Tem por objetivo conduzi-las a um propósito construtivo, a um fim criador”. Assim, “além de representar uma força cultural, a escola é também órgão decisivo da vida nacional” (MANTOVANI, 1945, p. 50).

Essa esperança de construção de uma nação por via da educação esteve presente no debate político brasileiro já no final do Império. Conforme José Murilo de Carvalho (1999), desde a metade do século XIX o Estado percebera a necessidade da criação de uma identidade nacional, capaz de manter segura a unidade territorial e política conquistada (CARVALHO, 1990, p. 70). Com o advento da República, esta preocupação tornou-se central, pois a ausência de participação popular na sua instauração, e de um sentimento de comunidade e identidade coletiva preexistente, dificultaram a implementação do regime. Assim, para consolidar-se como governo, a República precisou conciliar-se com o passado monarquista, incorporar distintas vertentes do republicanismo, e tentar legitimar-se via mobilização simbólica. Ou seja, “substituir um governo e construir uma nação” (ibid., p. 27).

Por meio de uma verdadeira batalha de símbolos e alegorias em torno da imagem do novo regime, se tentava atingir a cabeça e o coração do povo: reformulou-se a bandeira nacional; tentou-se criar um novo hino – que foi rechaçado pela população – um mito de origem e um herói republicano (ibid., p. 10). Tudo isso sem grandes sucessos, pois

A República brasileira não possuía suficiente densidade popular para refazer o imaginário nacional. Suas raízes eram escassas [...] o grosso da nação era-lhe alheio, senão hostil. Sua proclamação por iniciativa militar também não contribuiu para popularizá-la. [E assim] o esforço de recriar o imaginário caía no vazio, quando não encontrava resistência ou se prestava ao ridículo. (ibid., p. 128)

Apesar do insucesso desta batalha simbólica, outra frente empreendida pela República foi a educação. Por ela, o “ideal de construção da Nação brasileira” tornava-se um projeto eminentemente educacional (VALLE, 1997a, p. 17), em que a escola representava o “signo da instauração da nova ordem” (CARVALHO, op.cit., p. 7). Isso fez com que a educação popular assumisse a tarefa de formação do cidadão republicano, de consolidação do novo regime e promoção do desenvolvimento social e econômico (SOUZA, 2006, p. 112).

E assim, a partir da década de 1890, os estados brasileiros começaram a implantar as escolas primárias nas principais cidades. Inspirando-se na escola republicana francesa, construíram majestosos edifícios que atestavam a importância atribuída à educação pelo regime, tais como os Colégios Caetano de Campos e o Rodrigues Alves em São Paulo (SAVIANI, 2006, p. 20). Esta influência do modelo francês fez-se presente de diversas formas, inclusive no discurso educacional republicano, amplamente tributário do debate surgido no Iluminismo e reelaborado pela Revolução Francesa. Contudo, aqui o sistema público de educação tardou bem mais para consolidar-se, não ousando retirar completamente da Igreja a influência que detivera sobre a educação. Ao invés de um ensino centralizado e nacional, o regime federativo da nova República mantivera a instrução popular sob a responsabilidade dos estados. Foi assim que, nesse período, a reforma do ensino do Estado de São Paulo avançou em direção a um sistema orgânico de educação, sendo referência para os demais estados a partir da década seguinte (Id., 2008, p. 165).

Atendendo às exigências de formação do magistério, criou-se primeiramente a Escola-Modelo de segundo e terceiro graus, anexa à já existente Escola Normal de São Paulo. Somente após dois anos seria promulgada a reforma geral da instrução pública paulista, dando especial ênfase à reestruturação da escola primária. Por ela se instituíram os chamados grupos escolares, majestosos prédios que reuniam em seu interior cerca de dez escolas primárias (as “de primeiras letras”), outrora formadas por classes unidocentes, isoladas ou avulsas. Nesta nova configuração, o ensino passava a ser seriado e formado por classes que agrupavam alunos de mesmo grau de aprendizagem.

Tal como o exemplo francês, aqui também a orientação cívico-patriótica se encontrava no centro da cultura prescrita para os grupos escolares. Conforme Souza (2006), “o espírito cívico-patriótico deveria perpassar todas as disciplinas e estar presente em todas as atividades escolares”. (SOUZA, 2006, p. 130).

Esta ação sobre o coração dos futuros cidadãos espelhava os nacionalismos de 1910 e os ideais republicano-democráticos que o início do século resgatava. Ademais, a extensão do processo de escolarização pelo Estado representava, para os debates liberais, o grande instrumento de participação política. E assim, a luta pela democratização do ensino virava um “problema de

ampliação das bases de representação eleitoral”. (PAIVA, 1973 apud CARVALHO, M., 1989: 48).³³

Quanto à questão da educação das massas populares, essa só emergiria em 1920, a partir da reforma paulista de Sampaio Dória. Até este período, metade da população paulista em idade escolar ficava fora da escola, devido tanto à escassez de oferta, como à rigorosa seletividade do ensino primário nos grupos escolares, que acentuava a repetência nas primeiras séries. Neste cenário, tornava-se imperioso erradicar o analfabetismo e consolidar as bases do progresso econômico.

Outra questão levantada pelas reformas da década de 1920 se referia à nacionalização do ensino. Nesse período, a meta tornava-se “abrasileirar os brasileiros” e integrar o imigrante estrangeiro através da alfabetização e da educação moral e cívica. Mais uma vez, a educação apresentava-se como a solução para os problemas do Brasil, a causa cívica de redenção nacional. A ela cabia a tarefa de dar forma ao país amorfo, vitalizar o organismo nacional e regenerar a população brasileira: tornando-a saudável, disciplinada e produtiva; projetando-se então “rumo a um futuro em que saber e cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso” (ibid., p. 23).

Se olharmos com atenção esta breve reconstrução histórica da educação pública no Brasil, veremos como a questão da instituição da Nação manteve-se presente desde o final do Império. Mudaram os regimes políticos, mas a questão do nacionalismo permaneceu central: como garantir a unidade territorial e cultural do país, legitimando assim o governo instaurado?

Viu-se na educação a instituição privilegiada capaz de responder a esta tarefa, de formar no íntimo do cidadão as disposições morais necessárias para adaptar-se a um novo tempo. Junto a ela, mesclavam-se também preocupações de ordem eminentemente econômica: de como substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho livre; e responder, posteriormente, à demanda da industrialização por mão-de-obra técnica e ensino especializado.

Após a Revolução de 1930, o contexto de aceleração da industrialização do país fizera do desenvolvimento nacional a questão central do governo. Organizações e instituições de pesquisa foram criadas, e a necessidade de construção de uma identidade nacional passou a integrar os esforços de inúmeros intelectuais e reformadores sociais. Criou-se então o Ministério da Educação e da Saúde Pública e deu-se início à regulamentação do sistema de ensino nacional, por meio das reformas Francisco Campos (1932) e Gustavo Capanema (1946).

O próprio contexto do fim da segunda guerra, e os últimos suspiros da ditadura do Estado Novo no Brasil, renovaram o infindável debate acerca da Nação. Autores como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, adeptos da política autoritária de Getúlio, nela depositaram suas esperanças nacionalistas: para o primeiro, a educação deveria estar a serviço da Nação, preparando o indivíduo a ações que contribuíssem para a sua construção (VALLE, 1997a, 118); de forma semelhante,

33 PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

Fernando de Azevedo afirmava que,

Para ser eficiente, a educação há de voltar-se, não para o passado, mas para o futuro. Fixará os seus objetivos, os seus métodos, os seus processos, segundo as exigências dos destinos da Nação e tendendo à ordem nova que o mundo moderno já começou a esboçar de maneira não trágica. (AZEVEDO, 1945, p. 349)

Partilhando da crença de que “a escola faz a nação”, Azevedo conferia à educação pública o papel de consolidação da unidade de um Estado forte e centralizado. Em *A cultura brasileira*, ele exaltara a nova política educacional do Estado Novo, que atingia na Constituição de 1937 o seu ponto culminante. A tentativa do governo em aproximar as unidades federadas num espírito de comunhão nacional fizera com que o projeto de unificação dos sistemas educativos e a organização do ensino público se tornasse o meio mais eficaz para a reconstrução nacional (AZEVEDO, 1971 apud SAVIANI, 2008, p. 210).³⁴

A exaltação desse projeto manteve-se presente inclusive no processo de redemocratização do país. Havia no período um consenso das concepções educacionais quanto à importância da escola pública, gratuita, obrigatória e laica para a realização do projeto nacional e para o progresso da nação (VALLE, 1997a, p. 100).

Mais uma vez, detecta-se a continuidade da ideologia fundada na tríade Estado-Nação, Educação e Progresso econômico. Isto é, a co-dependência de um Estado que, uma vez instaurado, precisa legitimar-se enquanto nação; a educação que é por ele tornada possível, e cuja ação sobre a alma da população deve ter nele o seu destino; e o progresso econômico, objetivo supremo do primeiro, dependente da formação levada a cabo pela segunda.

É sob a bandeira da educação que o discurso em prol do progresso econômico se ajustava ao de integração nacional e cultural. Por isso, Lourenço Filho afirmara que “[...] a educação deverá ter, por sua organização e por seus propósitos, um profundo cunho social, que interesse a organização econômica do país, condição de manutenção e fortalecimento da própria unidade política e moral da nação” (LOURENÇO FILHO, 1944a, p.27).

Só nessas bases – ou seja, naquela em que a educação sirva, direta e deliberadamente, ao incremento das forças de produção do país – conseguirão os poderes públicos encontrar os recursos com que possam atender às necessidades da obra educativa a desenvolver, numerosa, extensa e complexa (LOURENÇO FILHO, 1944a: 27).

A este propósito econômico, vinham somar-se os princípios de ordem e eficiência; de como tornar o ensino organizado em sua estrutura, para que se tire o máximo proveito dos recursos que

34 AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 5.ed., 1971.

dispõe e das capacidades e aptidões daqueles que dele fazem parte. Deveria-se aproveitar ao máximo todos os valores intelectuais e morais que cada geração traz consigo, nela semeando o espírito da vida nacional (AZEVEDO, op.cit., p. 348-349). Ao professor caberia então interiorizá-lo e transmiti-lo ao aluno, já que representa o seu arauto e artífice, o mais ativo fermento da unidade nacional (VALLE, 1997a, p. 116).

Nessa mesma linha, Mantovani (1945) incitava o professor a compreender a realidade de seu país como algo de íntimo e pessoal. A ele caberia ajudar a desenvolver os princípios da solidariedade americana e a consciência dos problemas e responsabilidades continentais, adaptando-as às profundas realidades do país, sem impingir concepções extremistas ou soluções exóticas. Somente a partir desta compreensão é que o professor poderia agir eficientemente, pois

Formar-se-á, então, no íntimo de seu espírito, uma concepção de vida nacional; aclarar-se-á o sentido do homem de sua terra, segundo as lições da história, dos esforços do presente e das aspirações da nação. Essa concepção e esse sentido preservarão o mestre e os alunos, a que oriente e eduque, das sugestões para soluções extremistas que não estiverem de acordo com a tradição, as instituições e os ideais da nacionalidade (MANTOVANI, 1945, p. 49).

Compreender a essência de sua missão implicava ao professor obter esta clara noção da vida nacional, voltando seu espírito também para os valores da cultura universal. Segundo o autor, na medida em que escola deveria ser o reflexo da cultura e da nacionalidade, a força inculcadora dos seus valores, “a tarefa do professor [deveria] ser, portanto, mais humana e mais espiritual, não apenas técnica, no sentido restrito desta expressão” (ibid., p. 50).

Foi assim que vimos o papel do professor ser realçado pelos artigos da RBEP. A necessidade de criação de um sistema nacional de educação tornara-se imperiosa, uma vez que o acelerado processo de industrialização demandava mão-de-obra especializada e educada. Para concretizar-se, o debate dos reformadores e especialistas da educação deveria espalhar-se para o restante da população. Neste ímpeto, como não se esquecer daquele cujo elevado prestígio ainda não se abalara, e cuja tarefa de formação do cidadão representava sua mais excelsa missão?

O mestre, o professor, é o grande modelador da alma do povo, é o construtor do espírito nacional; é aquele que faz alto ou baixo o nível cultural da sociedade [...]
 O mestre, em uma palavra, é aquele que ‘organiza a organização’.
 (BACKHEUSER, 1944, grifos nossos).

Vemos então a figura do professor ser promovida à de líder da nação: como um guia, guardião, orientador, defensor e inspirador; que aconselha e estimula, esclarece, presta serviço, cria

espírito de cooperação e de auxílio mútuo. A obra deste líder é influenciar então a conduta presente preparando-a para o comportamento futuro:

Convença-se o professor, convença-se o mestre, que não basta saber, não basta técnica didática, não basta possuir ‘o que’ e mais ‘o como’ ensinar, *há necessidade urgente para ser líder*, de, entre outras qualidades inatas e adquiridas, contar com inteligência, coragem, visão da realidade, conhecimento da natureza humana, iniciativa, personalidade, discernimento, confiança em si mesmo, simpatia, energia, sinceridade, lealdade, espírito de serviço... (Leão, 1945, p. 300. grifo nosso).

A importância conferida a esta figura de líder é tanta que Leão (1945) chega inclusive a afirmar que “ninguém se devia arvorar em professor, ninguém devia obter o diploma de mestre, a possibilidade, o direito de educar, sem possuir efetivamente os predicados superiores de líder.” (*ibidem*, p. 299). Também Backheuser (1945) arrola as qualidades de liderança como aquelas que preencheriam a função docente: sociabilidade; capacidade de afeição e amor à criança; boa aparência pessoal (donde simpatia); afabilidade; aptidão técnica; personalidade sugestiva; capacidade de trabalho e execução; condições de decisão e de liderança; generosidade; discernimento rápido. Dentre elas, salienta as qualidades de amor ao próximo e de caridade, o genuíno desejo do professor de “elevar” os jovens que o cercam (BACKHEUSER, 1945, p. 183). E, apesar da relação de liderança implicar igualdade entre seus membros,

Considerada a questão no rumo da pedagogia moderna, o professor é de fato um líder. O professor que não se identifica com o sentir e querer dos discípulos, que não vibra com eles em seus anseios e aspirações, será um fornecedor de conhecimentos, não será um educador, *latu sensu* (*ibid.*, p. 183).

Nesta afirmação, torna-se explícita a nova imagem a que o docente deve corresponder: o de um educador que se identifica profundamente com seus alunos, e que por isso não pode mais contentar-se em ser um mero “fornecedor de conhecimentos”. Pelo contrário, a partir do início da década de 1960, ele passa a ser visto também como um “facilitador do processo de aprendizagem”, que deve aplicar métodos ativos em sala de aula. Kimball (1960), por exemplo, diz que a ele competiria indicar a direção do processo de aprendizagem, sem a qual sua presença tornaria-se inútil na sala de aula. Para Roger Gal,

[...] os métodos verdadeiramente ativos, isto é, que não dão à juventude um saber pronto, elaborado, mas que exigem dela uma participação para sua elaboração e utilização, nesta redescoberta das virtudes que permitem ao espírito progredir, podem lhe dar esta atitude criadora, capaz de continuar a marcha progressista da humanidade (GAL, 1960:25).

A despeito do discurso outorgar ao próprio aluno a centralidade do ensino e da atividade realizada em sala, o fato é que, no período analisado, o prestígio do docente manteve-se inalterado.

E assim, chegamos ao ponto em que a análise do material coletado foi além do previsto, invalidando parcialmente a hipótese inicial e abrindo caminhos a novas formulações. Havíamos partido do pressuposto de que as modernas teorias pedagógicas – aqui agrupadas sob a denominação de Escola Nova – teriam contribuído para que uma nova imagem docente se instaurasse. Nela, a centralidade do ensino e das preocupações pedagógicas tenderiam a se deslocar para o aluno; o que, ao nosso ver, poderia incidir sobre autoridade docente, passando a questioná-la. No entanto, o periódico revelou-nos um cenário bem mais complexo e diversificado, em que se emaranhavam expectativas e atribuições de diferentes ordens. Seja devido ao formalismo acadêmico da RBEP, ou simplesmente pelo momento de transição e contexto político descrito anteriormente, o fato é que a figura do professor manteve-se inabalada, sendo inclusive exaltada pelos artigos da revista.

Mais do que críticas ao trabalho que havia desenvolvido até então, encontramos ao longo da revista prescrições e catalogações do que viria a ser um bom professor: como ele poderia se beneficiar das contribuições provenientes das ciências psicológicas e humanas, desenvolvendo uma atitude constante de análise e observação da conduta dos alunos e de si mesmo. Tais demandas passaram a multiplicar-se ao longo dos anos, constituindo um novo cabedal de atitudes e aptidões requeridas aos professores.

Isso implica que, além da tradicional exigência de domínio do conhecimento, dos conteúdos escolares e disciplinares de sua cultura profissional – saberes não-discursivos ou teóricos que são imprescindíveis ao seu trabalho – somava-se uma dimensão teórica, supostamente racionalizada e científica, que viria a transformar o seu ofício em profissão. Tudo isso com o intuito não precisamente de aumentar sua cultura geral, mas de aprimorar um olhar de análise (e vigília) sobre os objetos de seu trabalho. Neste sentido, ganhou em importância uma dimensão psicologizante que se encontrara ausente no antigo modelo de educação. A ênfase deixava de ser a instrução em um saber ou matéria, para centrar-se na educação da criança como um todo; exigindo do professor novos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, o domínio e uso do instrumental elaborado pela psicologia – de testes e índices de personalidade e inteligência – bem como uma profunda compreensão de cada criança.

No entanto, ao nos debruçarmos detalhadamente sobre a fonte pesquisada, pudemos detectar elementos e valorações dos atributos docentes que, ao longo prazo, poderiam incidir negativamente sobre sua autoridade. Neles se tornava manifesta a influência cada vez maior do ideário reformista sobre o discurso pedagógico brasileiro. O que nos intrigou nisso tudo foi a sua convivência e

sobreposição com aspectos do ideário anterior, que *a priori* tenderiam a se chocar. Talvez devido ao furor político da época, tais incongruências passassem despercebidas mesmo até por quem as formulou. Mas o fato é que revelam um percurso histórico feito por gradações, incompatível com as periodizações polarizadas que alguns manuais tentam datar.

A seguir, apresentamos algumas das múltiplas caracterizações da função docente feitas pelos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*: um esboço de suas contradições que revela os elementos pertencentes a uma e outra prática discursiva.

2.6 A imagem docente reformulada

Primeiramente, desfazem-se as grandes utopias totalitárias *versus* uma sensibilização mais particularizada – enxergar o indivíduo, sua personalidade, porém moldá-la aos grandes ideais democráticos. Da democracia ideal à democratização de fato. Como atingir o progresso, o econômico sucesso, em meio a tanta desigualdade? Escola. Porém, como acolher e educar seres tão inconformados (sem forma, disformes)? Ora, mude de olhar, apazigüe o trato! Faça da ciência instrumento de contato, por ela observe a criança, o jovem, a sala. Depois disso, pense, e eu com isso? Mas... ainda é pouco, criar reprodutores, ovelhas ou pastores não gera produtividade, tem que incitar-lhes a criatividade! Se a vida é o valor, é no processo da experiência e descoberta do novo que o aluno renasce.

E o professor, nisso tudo? Ué, fica ali, facilita, o instiga com uma mão “amiga”. Mas...e seu conhecimento, seu papel, seu sustento? Não estavam eles calçados nesse lugar, de intermediário entre a tradição, o aluno, o saber e o mundo? É, veja bem...sim, estava. Mas vide, agora sua tarefa é mais peculiarizada: além da técnica, do modelo e da regra, deve ele auxiliar o aluno, promover o ensino, pautar-se em seus atributos singulares – de simpatia, amizade e afetividade. E se não conseguir de cara, não se preocupe: a formação é continuada!

Nesta epígrafe jocosa, condensam-se impressões derivadas das falas e artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que em seu conjunto nos fez vislumbrar uma vaga, movimento atrelado às mudanças estruturais que perpassam a modernidade: fim das grandes utopias, dos nacionalismos extremados e das ideologias homogeneizantes. Junto com elas, a aposta numa pedagogia renovada, que leve em conta a personalidade do aluno moldando-se às suas particularidades. Para tanto, o ensino pede flexibilizar-se e abrir-se a novas ancoragens – aos saberes e instrumentos provenientes das ciências modernas – capazes de fazê-los enxergar com olhos mais perspicazes. Ao professor compete fazer desta prescrição, realidade.

Diferentes são então as imagens que a ele vêm se indexar: ora um “técnico”, um “conselheiro

discreto”, um “facilitador” e “colaborador”, ou um simples “estimulador e assessor do estudante”³⁵. Junto a elas, especificações sobre os atributos do bom docente, a demanda de atrelar a esta profissão uma reflexividade incessante e própria, e o imperativo de que sua formação seja feita permanentemente. Foi assim que Lourenço Filho afirmou que,

O bom mestre deve ter força de domínio sobre os demais e sobre si, sendo que esta última característica pode aparentar fraqueza e ingenuidade. Em outros termos, o professor há de ter energia e paciência; prazer em comandar e desejo de servir, capacidade de afirmação e, algumas vezes, capacidade de dissimulação. Há de reunir, enfim, alguns poderes angélicos e outros demoníacos... (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 49).

Seja na figura do “bom mestre” de outrora ou na do educador de hoje, traçar um perfil do professor sempre significou algo mais do que a mera enunciação de características observáveis. Descrever o que lhes falta, indignar-se com o que foram, ou prescrever-lhes um devir encerra uma dinâmica em que saber, poder e ideário de uma época entrecruzam-se para conformar aquilo que é mais íntimo no indivíduo.

Nos artigos da RBEP um ideal de educador também é esboçado. O contexto de redemocratização do país, e a necessidade de criação de um sistema nacional de educação, tornavam o professor alvo de investidas políticas e especulações simbólicas. Já que a ele fora legado o papel de líder instituidor da nação, caberia então a esta determinar-lhe os meios. Ao novo sistema em vias de consolidação, deveria corresponder então princípios gerais da pedagógica renovada que passavam a exigir novos conhecimentos e uma abordagem pedagógica diferenciada.

Lapidar este “novo” professor requeria trabalho minucioso, ancorado na palavra: alçar pelo discurso a imagem daquele que se quer indexar; conquistá-lo pelo trato e discrição – elogiar o seu ofício, adorná-lo de pompa e de missão. Foi assim que distintas vozes na revista identificaram este novo devir: falas que resgatavam a sacralidade de uma vocação; recheavam-na de racionalidade científica e esperavam dela sorver afeto e união.

O primeiro aspecto que nos vem à vista é a presença da velha vocação. Aquela, inspirada no modelo religioso de sacerdócio, em que a profundidade do ser sente-se chamada a uma missão. Aquela, de que se imbuíam *instituteurs*³⁶ e professores republicanos ao soerguerem um ideal de nação, pelas mãos eruditas da educação. Aquela, enfim, que preenche o vazio de sentido e confere entusiasmo a um trabalho de disciplina e devoção.

35 Mencionados pelos seguintes autores, respectivamente: Dussel & Caruso (2003); Lourenço F. (1974); Mendonça (1956); e Teixeira (1963).

36 Nome dado aos professores primários pela escola francesa.

A rigor, o professor não exerce uma ‘profissão’, *desempenha uma ‘missão’*. Essa missão não é adstrita às quatro paredes de uma sala de aula. Vai além. Estende-se por toda a comunidade. É um trabalho de conquista de corações e espíritos, dentro e fora da escola. É dessa conquista que nasce a *autoridade* do professor. (ROVAI, 1959, p. 185, grifos nossos)

Nesta sentença, frases que poderiam descrever o professor da escola republicana. Ali, a vocação tinha um papel central: sacralizar o ofício docente vinculando-o a valores e princípios “universais”, que ao serem transformados em práticas e disciplinas, auxiliariam a emancipação do indivíduo.³⁷ Pautada na paixão pela disciplina ensinada, nos conhecimentos e competências intelectuais do docente, era ela que lhe conferia autoridade, forçando-o a se engajar dentro de um papel social específico e de um estilo de vida virtuoso, compatíveis com um trabalho regrado e meticuloso, ancorado numa rígida disciplina capaz de socializar e educar o aluno (DUBET, 2002).

Também no Brasil a vocação fora por muito tempo incentivada. Era ela que inspirava jovens a ingressar no magistério e a enxergar no seu ofício uma espécie de missão. Mesmo quando seu prestígio caiu em desuso, autores como Mantovani a resgatavam como um “instrumento” de seleção:

Não se pode ser professor em nenhum grau de ensino sem que se esteja imbuído desse entusiasmo pelo trabalho docente. Se acaso essa capacidade de interesse e entusiasmo fosse suscetível de medida, nela é que deveríamos encontrar os critérios de seleção para o magistério, e não, na simples classificação dos exames, que mais provam dedicação aos estudos que vocação pedagógica. Se o ingresso para a carreira se fizesse de acordo com um padrão claramente estabelecido, de vocação para a docência, o número de professores se reduziria de muito (MANTOVANI, 1945, p. 48).

A valorização do teor vocacional deste trabalho proporcionava ao docente uma esfera de influência que se estendia para além da sala de aula. Conforme Leão, é por isso que a obra do professor não poderia circunscrever-se à transmissão da cultura e à determinação de atitudes na classe e na escola, pois caberia a ele “influenciar a conduta presente preparando-o o comportamento futuro, dentro de uma sociedade mutável e em si inteiramente alheia à sorte de seus membros.” (LEÃO, 1945, p. 300).

Foi assim que vimos a sacralidade da figura do professor ser preservada. Como um “sacerdote a serviço da ciência” coube a ele iniciar a criança e o adolescente na difícil arte de pensar objetiva e cientificamente, para fazer uso dos conhecimentos e julgo dos valores (BASTIDE, 1948, p. 35).

³⁷ Isto é, identificando-se com os ideais da Razão, da Nação, da Ciência e do Progresso, os professores transmitiriam aos alunos a herança cultural que lhes auxiliaria em seu próprio processo de emancipação. Seriam estas as “luzes” enfatizadas pelo movimento de Ilustração.

Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal (TEIXEIRA, 1963: 19).

Do professor exigia-se domínio da disciplina ensinada e certo apreço pela cultura desinteressada; possuindo assim um bom cabedal de conhecimentos, tanto em relação aos assuntos que ensina, como também à técnica de sua profissão. Contudo, não podia restringir-se a eles, devendo conhecer mais do que aquilo que lhe compete ensinar, já que “o que o professor sabe mas não diz, exerce influência sobre aquilo que ele diz...” (MARSH, 1953, p. 115-116).

Isso implica que “o professor deve saber tudo quanto ensina, mas não deve ensinar tudo quanto sabe. A sua cultura não se pode limitar evidentemente à matéria estrita daquilo que o aluno tem de aprender” (VENÂNCIO F., 1946, p. 251). Por tais motivos, Bastide afirma que o professor jamais deveria relaxar sua cultura geral. Ele deve ler, trabalhar, escrever, acompanhar o progresso incessante da ciência e fazer parte de sociedades culturais: “...o importante é ocupar-se com pesquisas e trabalhos desinteressados, pois, quanto mais forem desinteressados, tanto mais os alunos aproveitarão dum inteligência sempre desperta, dum pensamento sempre mais rico, dum espírito que, em uma palavra, jamais deixou de viver.” (BASTIDE, op.cit., p. 26). De igual maneira, Mantovani diz que

O mestre deve ter sensibilidade inata para prescrutar e estimular as disposições interiores da criança e dar-lhe a cultura necessária a fim de manter ativo o espírito. Para isso, deve estar em contato constante com os livros e as ideias, com a natureza, seus segredos e sua beleza, com as tradições e a memória dos grandes feitos e figuras, universais e nacionais, com os valores da cultura e as normas morais que dão sentido à vida. Algumas vezes, também, o professor deve refletir sobre si mesmo e sobre a sua tarefa. Não pode permanecer em dúvida sobre a natureza dos fins de sua missão (MANTOVANI, 1945, p. 48).

Este contínuo aperfeiçoamento da cultura geral do professor traz à tona, também, a necessidade de uma formação universitária que lhe forneça suas bases. Desde a década de 1930, a questão da formação dos professores do ensino secundário se colocava no debate pedagógico brasileiro. Toda uma estrutura universitária deveria ser reformulada para acolher os cursos de licenciatura e o bacharelado em pedagogia.³⁸ Nesta vaga, Venâncio Filho fez a defesa de uma política nacional para a formação docente:

38 Esse foi o caso do decreto n. 1.190, de abril de 1939, escrito por Gustavo Capanema, que reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Ele serviu como modelos para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país (Saviani, 2006, p. 36-37).

[...] se o que temos de formar é um professor e um educador ao mesmo tempo, não somente um despertador de vocação e um organizador da cultura, mas um formador de caracteres e um criador de valores espirituais e morais, por cuja palavra, exemplo e atitudes se vai trocando antecipadamente o leito por onde se escoarão as aspirações e destinos de gerações saídas de suas mãos, a sua formação educativa tem de passar ao primeiro plano das cogitações de uma política de educação nacional (VENÂNCIO F., 1946, p. 257).

A estes predicados de ordem formativa e científica, vemos somarem-se ainda outros de natureza mais pessoal. Dentre as qualidades docentes arroladas pelos artigos, encontram-se a calma, a paciência e a justiça de seus julgamentos (BASTIDE, 1948, p. 39). Para Marsh, por exemplo, dever-se-ia incluir também a honestidade, o entusiasmo, o otimismo, a esperança, o desprendimento e a disposição para cooperar com outras pessoas. E assim, o bom professor seria aquele que acredita na sua profissão, um mestre exuberante e complacente (MARSH, 1953: 116).

Backheuser, por sua vez, diz que o “bom professor” é dotado de quatro estruturas específicas: a científica, pautada no senso de pesquisa e curiosidade; a estética, que realça o belo na formação da personalidade do aluno; a religiosa, que lhe fornece as qualidades da modéstia e simplicidade; e a econômica, responsável pelo método que irá aplicar em sala de aula (BACKHEUSER, 1945, p. 184). Assim,

O bom professor é o indivíduo que, além de possuir conhecimentos técnicos (qualidades de docente, “daquele que ensina”) for dotado de qualidades muito acentuadas de liderança, bem como de características estruturais nítidas tanto religiosas, quanto científicas e sociais (qualidades “daquele que educa”), não lhe faltando também certo número de predicados físicos favoráveis a todo homem (ibid., p. 195).

De forma jocosa, outro autor que refletiu sobre os atributos docentes é Lourenço Filho (1960), a partir do retrato que refaz (e talvez borra) do professor de outrora. Segundo ele, cada época teria seu próprio “figurino pedagógico” e, por isso, se comparadas as imagens dos mestres de seu tempo com as do século anterior, notar-se-ia que “variam dos grave e solenes preceptores de outrora, homens e mulheres, até os tipos desportivos das jovens que ora saem das escolas normais...”. (LOURENÇO F., 1960, p. 41). Se levássemos em consideração os estudos de feição psicanalítica, o bom professor seria então aquele de tendência paranóide – de “caráter afirmativo, autossuficiente ou até certo colorido megalomaniaco [...] Mas é evidente que essas características marcaram mais os mestres antigos, que os de hoje”. (ibid., p. 48-49). A estes prescreve as seguintes qualidades: o poder de sugestão; a consciência da própria dignidade e capacidade de domínio; e finalmente, a capacidade de despertar afeição ou amor no aluno.

É esta nova dimensão, a do afeto e “amor pedagógico”, que vemos ganhar cada vez mais espaço nos artigos da revista. Rui Costa (1949), por exemplo, discorreu sobre ela apropriando-se da teoria elaborada por Kerschensteiner, para o qual a profissão do educador seria aquela que mais se aproximaria da atividade maternal, posto que se orienta para o corpo e a alma juvenil, devendo cimentá-la em amor. A seu ver, na medida em que o professor vê no educando o portador dos seus valores humanos e que reconhece neles a sua própria imperfeição, não lhe seria dada outra saída senão a de amar a sua obra: o estudante. “Este sentimento, que une o professor ao seu aluno, como portador dos valores que enchem a sua própria alma, será o *amor pedagógico*” (COSTA, 1949, p. 93, grifos nossos). Dele deriva o “princípio pedagógico de que o professor deve amar os seus discípulos e fazer-se amar por eles”; tal como o amor que unira Sócrates a seus discípulos (*idem*). Tais ideias aproximam-se das afirmações de Gertrudes Driscoll, para a qual o mestre deveria portar-se não só como mentor, mas como um amigo do aluno:

Nos últimos anos do curso primário, os meninos e meninas necessitam que o mestre lhes seja verdadeiro amigo e mentor, ainda que, muitas vezes, não queiram manifestá-lo. O mestre que seja capaz de estabelecer base satisfatória de colaboração com seus alunos exercerá sobre eles poderosa influência, que não deve medir-se unicamente pelo aproveitamento do curso (DRISCOLL, 1945, p. 41, grifo nosso).

O que chama a atenção nestas formulações é o fato de virem acompanhadas pela ideia de vocação docente. Para Luís A. Matos (1958), por exemplo, a vocação significa uma propensão fundamental do espírito florescida no cerne da personalidade, uma inclinação predominante para um determinado tipo de vida e de atividade. No caso docente, ela corresponderia a um conjunto de predisposições temperamentais, preferências afetivas, atitudes e ideais de cultura e de sociabilidade formado pelos seguintes elementos: pelo *altero-centrismo* e *sociabilidade*; pelo “*amor pedagogicus*” de que fala Pestalozzi e Kerschensteiner – nas qualidades da atração, simpatia, interesse natural pela adolescência, desejo de auxiliá-la nas suas lutas, problemas e anseios – na capacidade de compreender e sintonizar-se com os alunos; pela *apreciação e interesse pelos valores da inteligência e da cultura*; e pelo *idealismo humano e fé no poder da educação* (MATOS, 1958, p. 148-149). Conforme Kerschensteiner,

...se existe alguma profissão que implique uma vocação marcada, é a do professor... Só deve ser mestre-escola todo aquele que se sente verdadeiramente feliz quando intervém na formação espiritual e intelectual dos outros; que conserva sempre viva a fé inabalável no poder supremo dos valores ilimitados do gênero humano; que chega a experimentar por si próprio que, enquanto ensina um cem número de almas moças, desperta numa lição uma vida espiritual comum, e... que

seja portador de uma juventude tão pura, que nem todo o peso dos anos possa macular e enfraquecer seu manancial (COSTA, op.cit., p. 80, grifo nosso).

De acordo com Matos, existiriam ainda outros aspectos a complementar este quadro da vocação, relativos às aptidões do docente. Estas designariam as qualidades pessoais e atributos específicos da personalidade, que exprimiriam a capacidade natural ou potencial para um determinado tipo de atividade ou trabalho. No caso do magistério, o autor seleciona as seguintes aptidões que lhe seriam imprescindíveis: normalidade física e equilíbrio mental; asseio pessoal e boa apresentação; órgãos de fonação, visão, audição perfeitos; boa voz: firme, agradável, convincente; linguagem fluente, clara, simples e correta; confiança em si mesmo e presença de espírito; naturalidade, desembaraço, firmeza e perseverança; imaginação, iniciativa e liderança (MATOS, op.cit., p. 149-150).

Ele então as contrasta com as qualidades selecionadas por outros três autores: Kerschesteiner, Voigtlander e Rubinstein. Para o primeiro, o educador deve possuir a aptidão para “se colocar no mundo dos alunos”, vivendo intensamente os valores a que se filia. Por sua vez, Voigtlander ressalta a tendência para estabelecer relações com seus semelhantes e compreender a alma infantil, sendo capaz de descer até ela. Daí se seguem os demais atributos: o prazer de dominar e comandar sob o limite de certa doçura de caráter; o espírito crítico e vontade firme; o esforço de transmitir o que lhe cumpre ensinar; o dom prático de dispor, dirigir e ordenar; a instrução e o poder de adaptabilidade e aptidão diplomática. Quanto à Rubinstein, este vai por um caminho oposto quando afirma que o professor “não deve se colocar no mundo dos outros”. Dentre suas qualidades estariam o poder de sugestão, de liderança, o trato, a paciência, e a consciência da sua própria dignidade e vocação (idem).

Embora sensatas, tais qualidades nos deixam exaustos já na sua enunciação. Muitas são as exigências e de distintas ordens as suas prescrições. Se outrora bastava ao professor republicano aliar a formação pedagógica à sua vocação, parece-nos que o período analisado requer novas aptidões: a de colocar-se no mundo dos alunos; dominá-los e dirigi-los com doçura e prontidão; e, se possível, amá-los por quem eles são... Entre uma mão que afaga e outra que pede correção, como aliar a sacralidade de um ofício com a pessoalidade de uma relação? Como dar vazão ao afeto, sem se desfazer da vocação?

Mas, afinal, que vocação é essa, de que tratam os autores? Por que ela nos traz a inquietante sensação de algo que apesar de ser, já não é mais? O termo permanece o mesmo, assim como a áurea imaculada que a circunda, mas subjaz a impressão de uma mudança...

Sem certezas a levar consigo tal inquietação, resta-nos a tentativa de uma hipótese, uma sutil formulação. Parece-nos que a contradição implícita nesses predicados indica a paulatina adesão a um novo ideário: mantendo-se as honrarias do passado, o novo acolhe com mãos solidárias o prestígio docente que lhe fora legado. A revolução por ele sonhada não conta com estruturas já

consolidadas; por isso, um ideal de “reforma” quando forma não há. O apelo a erigir então o que longamente faltara, sob a égide da pedagogia renovada. Para unir esforços e *lobbys* diferenciados, realça-se o papel do ensino, da Nação encoberta pelo Estado e do professor feito líder deste hinário.

Renova-se a prática discursiva e com ela a vocação docente que deveria espelhá-la. Alteram-se então os valores e ideais que outrora a sustentavam: na escola republicana, a vocação que respondia a um “chamado” interior do professor consolidava-se por sua adesão a valores que o ultrapassavam. O que estava em jogo não era necessariamente a adequação de uma personalidade – idealizável – ao ofício docente, mas a força que se creditava ao papel ali realizado. Importava a fé que o professor tinha na educação; nos valores da Razão, do Progresso e da Nação que cabia cultivar no espírito dos alunos; bem como uma conduta íntegra que os espelhasse. Daí, as figuras austeras e não muito simpáticas de alguns professores poderem conviver em relativa harmonia com este ideal de escola. Isso porque, a vocação – e a autoridade dela emanada – residia na mediação que promovia entre os alunos e o “mundo”. Frente aos valores universais e a riqueza do legado humano, o professor era apenas um “meio”, um representante. Por isso, dele independiam quaisquer atributos pessoais ou carismáticos específicos, pois era somente a fé em que se escorava a sua “missão” que importava.

Quando um novo ideário pedagógico surge, ele traz consigo questionamentos de diferentes ordens: da excessiva rigidez e austeridade que marcava a relação pedagógica, fazendo do aluno mera “inteligência em abstrato”, subsumindo assim a sua personalidade; do ensino cujo caráter enciclopédico tenderia a distanciar-se da vida etc. Em seu lugar, propostas que deslocavam a centralidade do ensino para o aluno; a transmissão de um legado histórico humano para o conteúdo que dele emanasse.

Novo ideário, distinta abordagem, personalidade enfocada. O início do século XX trouxe consigo a expansão do ensino, a difusão da Escola Nova e o contexto do pós-guerra que problematizara os nacionalismos extremados, colocando em cheque o ensino homogeneizante e excessivamente doutrinário. Nesta vaga, aptidões e qualidades da personalidade ganhavam cada vez mais espaço. Nos docentes, elas misturavam-se a atributos sacralizados da vocação herdada, sendo futuramente desposados por outros mais secularizados. Os próprios instrumentos de seleção ao magistério tornavam-se também “racionalizados”.

O uso de testes, por exemplo, era sugerido como meio para averiguar se os candidatos possuíam “vocação” para o ensino, colocando em evidência diversas características de eficiência mental e de personalidade (REY, 1957). De acordo com André Rey, “a noção de direito de ingressar no magistério primário deve[ria] evoluir com o progresso da responsabilidade social e com a possibilidade de melhor definição de aptidões de um bom professor, ou das inaptidões que conduzem ao fracasso” (ibid., p. 6). Isso o levou a advertir que todos aqueles que não possam

desenvolver qualidades suficientes à carreira pedagógica devessem ser dela afastados!

Tais postulados evidenciam a paradoxal convivência entre um modelo vocacional de docência e outro pautado em mecanismos estatísticos e diagnósticos psicológicos. A incorporação de saberes e técnicas provenientes de outras áreas acabou fazendo com que se misturassem expectativas de distintas ordens no professor, ampliando consigo as exigências de sua função. Nesta transição entre práticas de ensino em tese “antagônicas”, o discurso sobre o prestígio de sua posição conseguiu manter-se relativamente inabalado, mas o foco de sua atuação mudou: da transmissão de conhecimentos previamente selecionados, para aqueles que deveriam brotar espontaneamente dos alunos. De forma análoga, também o seu olhar se alterou: deveria enxergar por trás de cada aluno uma personalidade singular, perquirindo suas capacidades, aptidões e interesses mais profundos; e fazendo dessa observação minuciosa e sistemática praticamente uma “profissão de fé” de sua nova “vocação” científico-terapêutica.

No entanto, antes de enxergar o aluno, ele deveria esforçar-se em observar a si próprio. Conforme Helena Antipoff, “se queres compreender os outros, olha teu próprio coração; se desejas compreender a ti mesmo, vê como agem os outros” (ANTIPOFF, 1945, p. 246). E, então, o primeiro aluno que o educador deveria encarregar-se é dele mesmo, já que “a educação de outrem não será realizável senão quando cada um começar por educar-se a si próprio” (BASTIDE, 1948, p. 38). Ao fazê-lo, ele saberá despertar o espírito crítico e suscitar a curiosidade intelectual do aluno, pois “terá primeiramente triunfado em relação aos defeitos que encontrou em si” (ibid., p. 21). Por isso, autores como Gertrudes Driscoll (1945) sugerem que ele faça as seguintes perguntas em relação à sua atuação em sala de aula: “ocorre-me, às vezes, a sensação de que estou agindo contra os desejos da classe?”; “tenho alunos que me confiam certos segredos após passarem comigo momentos agradáveis?”; “quais as crianças de minha classe que conversam comigo espontaneamente? E qual a natureza das suas conversações e confidências?”; “tenho alunos que se mostram temerosos, sempre que procuro falar-lhes diretamente?” (DRISCOLL, 1945, p. 43).

Essa contínua reflexão sobre a atividade docente vem acompanhada, então, pela igual necessidade do professor em se aperfeiçoar. Para Lourenço Filho (1960), na medida em que “novas funções são pedidas à escola, [...] não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer de modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo” (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 42). A seu ver,

Em todas as profissões há encantos, quando nelas se submeta o trabalho a modelos de aperfeiçoamento constante. Em nenhuma, porém, a sedução do progresso contínuo tanto se justifica como no magistério. Essa é a marca de nosso ofício, sua glória e talvez uma das razões de sua fraqueza. De qualquer forma, um motivo a mais para que o prezemos, orgulhando-nos dele, agora e sempre (ibid., p. 54).

Demanda-se então que o professor adquira uma atitude consciente de análise – do ambiente, da cultura e de si mesmo – capaz de desenvolver o espírito de autocrítica em relação ao seu trabalho, numa “investigação ativa” (*action research*) que fomente “a sua própria filosofia profissional”. Isso reforçaria a consciência de sua profissão, aumentando e valorizando a sua própria posição.

Este aperfeiçoamento dar-se-ia então nos níveis das técnicas, mas também das atitudes cívicas e ideias sociais do docente. Isso porque, embora o conhecimento e o domínio dos modernos procedimentos de ensino sejam um fator importante, eles não dominam tudo. Devem estar, antes de mais nada, “afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo como expressão natural” (ibid., p. 53). É por isso que “o aperfeiçoamento estará sempre ligado à personalidade de cada um de nós. Se [ele] depende de modelos criados em nosso íntimo, não poderá ser de outra forma”. (LOURENÇO F., 1960, p. 47). E assim,

Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução... Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz os seus modelos íntimos (ibid., p. 44).

E, já que as conquistas da moderna pedagogia consistiram justamente em ver cada educando, não como uma inteligência em abstrato – como aluno ou escolar – mas como unidade funcional e personalidade única, por que não adotar as mesmas ideias para pensar o docente? (ibid., p. 47).

Mas, ao fazê-lo, será que não tornaríamos ainda mais complexa a sua missão? Não é demasiado massacrante o imperativo de aperfeiçoar-se continuamente, principalmente sob as bases de nossa personalidade?

A nosso ver, embora tais ideias possam soar libertadoras, elas acabam por mascarar um domínio muito mais opressivo e subjetivo do indivíduo, que vê sua intimidade ser exposta aos olhares inquisitivos do mundo. Talvez o que mantivera a autoridade docente intacta na antiga escola fora justamente o fato de manter preservada sua personalidade: não era ela que estava em jogo, mas a mediação que promovia entre os saberes e o aluno.

E assim, chegamos ao ponto em que um novo universo escolar se-nos descortina: um campo de batalhas e experimentos diários, feito no entrechoque de personalidades únicas que se permeiam e distanciam. Nele os sentimentos e caracteres íntimos devem ser sondados e expostos à reflexão, para que nada seja deixado de fora. Com ele se esvai, então, a noção de impessoalidade que ajudava a forjar no aluno, o futuro cidadão.

Se outrora a singularidade era uma meta a ser alcançada – uma vez percorridos os longos

caminhos da formação – agora ela posta como realidade existente desde o início. Por ela é que se deve nortear o rumo a ser seguido pelo aluno, e as atitudes do docente para flexibilizar-se a esta situação. Não mais o conhecimento e legado histórico que dão forma ao indivíduo, mas os estímulos a que ele próprio consegue dar vazão.

No próximo capítulo, uma reflexão acerca da ênfase sobre a personalidade – do professor e do aluno – e o governo da intimidade que passa a reger a lógica de controle e vigília da instituição.

3 – GOVERNO DA INTERIORIDADE

Governo que desvela corpos e almas. O vasto mundo interno povoado por palavras que de ordem se nutrem. Ordem de fazer-se alguém por fora, espelhando aquilo que lhe é mais íntimo. Dentro e fora, ordem. Ordem externa, espelho interno. Cárcere sem jaulas ou amarras. Cada mínimo gesto analisado, sondagem de um eu a ser destrinchado. Movo-te pelo o que te comove. Preso no reflexo ondulante de sua própria imagem. Governo, ou sou governado?

Palavras intensas cuja literalidade não se pode fiar, testemunhas de uma guinada teórica que traz consigo novas formas de pensar. À questão da perda da autoridade docente – externa – sobrepõe-se aquela derivada do “governo das almas”, interno. Não mais a exterioridade de um comando, mas a coerência de uma conduta intimamente vigiada.

Quando as autoridades externas não mais nos restringem, a quem entregar o governo que a alma reprime? Como pensar a autoridade docente em configurações como essas, em que a máxima torna-se o desabrochar de uma *íntima* singularidade e personalidade?

Quando esta última é posta em primeiro plano, pede-se que se desvele a alma daquele que a expõe por inteiro: suas capacidades, interesses e aptidões a serem moldadas ao mercado; cada íntima parte calculada, enquadrada em categorias que o irão fixar. A partir dela um novo ensino é orquestrado, calcado na suposição de que estaríamos libertando o aluno das antigas amarras que o constroem, tornando-o sujeito de seu próprio aprendizado. Cabe-lhe refletir então sobre as mazelas de seu atuar; fazer da interioridade o destino e a partida do que chamam “aprendizagem” e expor tão precocemente uma subjetividade que ainda está a meio passo de se formar.

Nos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* detectamos um movimento de progressiva incursão de saberes e técnicas que incitam o professor a perscrutar a personalidade de seus alunos, classificando-as de acordo com perfis fixados através de índices e testes de inteligência. Desde os primeiros volumes, delineia-se um olhar que se desloca cada vez mais para a alma do indivíduo: primeiramente, o professor é incitado a sensibilizar-se em relação aos anseios e características dos alunos enquanto grupo; e depois a enxergar cada um deles como personalidades distintas e singulares. A partir daí, todo um instrumental de medidas e classificações – provenientes das ciências biomédicas e da psicologia – passa a ser utilizado, individualizando o regime pedagógico e inserindo a criança numa lógica processadora feita pela diagnose, registro e observação de sua conduta (Ó, 2003, p. 130). A esse respeito, o próprio Anísio Teixeira, que se encontrava inserido nesse contexto, já se dava conta de que,

A precipitada aplicação de produtos ainda incertos de “ciência” à escola parece haver exacerbado certos aspectos quantitativos e mecanizantes, conduzindo ao tratamento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos, dando ao professor a falsa esperança de poder ensinar por meio de receitas, muitas das quais de científicas só tinham a etiqueta (TEIXEIRA, 1957, p. 10).

Tal aproximação da educação com as ciências de aferição fez do aluno não somente um “receptor” de saberes, mas o próprio objeto a ser analisado e estudado, invertendo assim relações de visibilidade no espaço pedagógico (LARROSA, 2002). Embora no Brasil essa transformação pareça ser mais acentuada no plano das práticas discursivas do que no das práticas pedagógicas cotidianas, o fato é que ela instaurou uma dinâmica em que aquele que enxergava – assistindo às aulas e tomando notas – passa a ser visto; e aquele a quem cabia sobretudo dar aula, passa a ter como dever observar. Isso contribuiu para que a individualidade do aluno entrasse num novo campo documental ao ser monitorado por um intenso sistema de registro, feito via testes, exames, fichas caracterológicas e “boletins de comportamento” (Ó, 2003, p. 49-50). Por meio deles, cada mínimo gesto e detalhe do aluno deveria ser observado, inspecionado, registrado e classificado.

A partir daí, expandiu-se conjuntamente a lógica de avaliação no interior da escola, que deixou de se ater à matéria ensinada e àquilo que o aluno consegue realizar em sala de aula, para procurar englobar o que ele é por inteiro, suas aptidões e comportamentos, bem como as influências que traz do meio familiar. Tudo isso sem deixar de lhe atribuir certa parcela de responsabilidade, já que também ele era levado “a incorporar o *habitus* de aquisição de técnicas de observação, análise e avaliação de sua performance escolar e de seu comportamento”(Ó, 2003, p. 49).

É assim que a cultura pedagógica passa a, progressivamente, transformar-se num extenso e minucioso trabalho sobre o “eu”, intervindo sobre as disposições, atitudes e formas de pensar dos alunos (Ibid.). Estes passaram a assumir uma posição ativa na socialização escolar, devendo realizar atividades consentidas e orientadas de acordo com suas supostas necessidades internas. Tudo isso acompanhado pela igual necessidade de trazer significação à ação realizada, uma vez que “a criança precisa compreender o significado das ações que executa, das suas experiências, para que estas se tornem formas ativas de aptidão, suscetíveis de readaptação a situações novas” (MENDONÇA, 1956, p. 229). Para tanto, tentou-se incutir e cultivar nos alunos o hábito da reflexão contínua sobre suas atitudes, desejos, pensamentos e formas de conduta. Daí a afirmação de que “[...] ensinar, na sua mais legítima e moderna acepção, é despertar e dirigir a autoatividade reflexiva dos alunos...” (MATOS, 1946, p. 9).

É precisamente neste ponto que emerge a questão que pretendemos investigar: de como o permanente escrutínio da alma do aluno, suscitado por esta atitude reflexiva e pelo o uso de registros, exames e aferições estatísticas, instauram um domínio da interioridade que passa a reger a

lógica das relações pedagógicas. Afinal, quais as repercussões desse olhar que se interioriza? Como ele incide sobre as dinâmicas escolares? E por que ele nos ajuda a pensar sobre o progressivo declínio da autoridade docente?

3.1 O governo da interioridade

Estreitam-se as frestas pelas quais nos entreolhamos. Corpos, comprimidos, se enrijecem com o medo do toque: cada um, à sua maneira, a resguardar o pouco que lhe resta. O fora demasiado perto, faz da mirada ao outro uma análise e ameaça: interioriza o olhar daquele cujo horizonte já não avista.

Passados os tempos sombrios, aguça-se em nós o imperativo das luzes de uma era: tornar visível até a personalidade que encobre o ser, trazendo à publicidade do mundo o que dele se isolara. Ao escrutínio da razão expõe-se o indivíduo inteiro: cada minúcia calculada, seus gestos enquadrados, as mais íntimas aspirações e inseguranças desvendadas.

Na escola, a fecundação desse intento. Em seu cuidado benfazejo, permanece atenta a todos e a cada, para que nada de imprevisto ou nefasto adentre os muros do pátio. Ao aluno, atribui-se a igual responsabilidade de manter permanente contato consigo, auto-observar-se, expondo aquilo que foi visto para conseguir dominar-se.

Através do discurso escolanovista este mergulho na alma do indivíduo foi amplamente incentivado. Por ele difundiu-se a ideia de que “[...] a educação deve ir além dos métodos exteriores e atingir estas profundezas da alma em que se elaboram as decisões orientadoras de uma vida” (FRANCA, 1947, p. 137). Por isso Helena Antipoff afirmava que “[...] nada mais salutar, parece-nos, que acostumar os homens ao conhecimento exato e sereno de si mesmos” (ANTIPOFF, 1945, p. 245). A seu ver,

Precisamos nos conhecer mais, a fim de socorrer os fracos, que precisam do apoio coletivo; os deprimidos, cujas ótimas qualidades muitas vezes se esterilizam em isolamento mórbido; os convencidos, a fim de que se rebata seu excesso de euforia e de orgulho, capaz de produzir contaminação coletiva com valores ilusórios, expressos por um indivíduo muitas vezes medíocre. O conhecimento mais sereno dos homens que atue no nosso meio evitará exaltações perigosas e de todo antidemocráticas” (ANTIPOFF, 1945, p. 257).

A despeito do tom trágico e talvez cômico presente nessas palavras, elas evidenciam o caráter taxativo que esse “conhecimento de si” vem externalizar. A ele se liga todo o aparato “científico” de inscrição e catalogação das personalidades, que fazem desse “conhecer-se” praticamente um

“enquadrar-se” em categorias pré-fixadas. Tudo isso acompanhado pela intensificação da própria lógica “confessional” herdada pelo cristianismo, que instiga o indivíduo a refletir e falar sobre si, num exame de consciência que traga luz à sua interioridade.

Nesse ínterim, a escola acabou universalizando o modelo da “pessoa reflexiva”, equipando alunos e professores com formas cada vez mais especializadas de reflexão ética (Ó, 2003, p. 106). Ela passou a incita-los, então, a “[...] refletir fielmente suas opiniões, tanto em relação aos outros como em relação a si mesmos” (ANTIPOFF, 1945, p. 247), fazendo da interioridade uma nova dimensão a ser destrinchada.

Ela demanda um treino de observação e de julgamento de si que tende a tornar a educação uma prática cada vez mais próxima da terapia. Isso porque, além de transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, a escola ajuda a construir a própria experiência que as pessoas têm de si e dos outros como “sujeitos”³⁹. Em seu interior, processam-se dinâmicas, atividades de autoconhecimento e exames de consciência que ajudam o indivíduo a construir uma narrativa a respeito de si mesmos e de suas experiências. Através de atividades como a “clarificação de valores”, de “autoexpressão”, de “discussão de dilemas” e de “estudos de caso”, a criança aprende a falar de si, dominando toda uma gramática de autointerpretação e interrogação⁴⁰ que a ajuda a constituir e transformar sua subjetividade (LARROSA, 2002). Ela se torna, assim, um ser falante e confessante em relação a uma verdade que deve ativamente ajudar a produzir (ibid.).

No entanto, tal dinâmica traz consigo suas mazelas. O intenso trabalho da escola sobre a subjetividade infantil mascara um crescente domínio sobre ela, encoberto por esse estímulo à sua autoinspeção e autoconsciência (ROSE, 1998, p. 34). O controle passa a superar então as formas externas de sanção e coerção, adentrando o próprio nível do inconsciente dos alunos. Através do chamado “domínio de si”, eles são incentivados a tomarem posse das tendências de seu subconsciente, num exercício diário de disciplina e reflexão sistemática que traga à tona seus instintos, tendências, impulsos, intuições e interesses espontâneos (Ó, 2003, p. 147).

Tal ênfase sobre a reflexividade dos alunos insere-se num contexto mais amplo, impregnado por uma abordagem psicologizante dos problemas sociais e pessoais. Com o surgimento da psicologia e da psicanálise, difundiu-se a crença de que a compreensão da interioridade libertaria as pessoas, tornando-as disponíveis para participarem mais racionalmente de uma vida externa aos limites de seus próprios desejos. Desde então, a reflexão sobre nossas psiquês, nossos sentimentos

³⁹ Isto é, o que significa ser uma pessoa em geral, e o que cada uma será em particular (LARROSA, 2002).

⁴⁰ De acordo com Larrosa, esta reflexividade pressupõe que a criança consiga construir um “duplo” de si mesma: entre o “eu” que se observa, que narra e constrói temporalmente sua identidade, julgando ao aplicar-se um critério; e o “eu” que domina quando se governa. Este duplo converteria os indivíduos em uma coisa exterior e aberta aos outros, já que a pessoa se vê sem ser ao mesmo tempo vista. Com isso, ela é como ela se relaciona com o seu duplo, inexistindo um “eu” autêntico. A sua experiência caracterizaria-se então por aquilo que ocorre “entre” eles, o que os constitui e transforma. Ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa tenderia a reduzir a sua própria indeterminação (dos acontecimentos, dos azares, das dispersões), aprendendo a ter um passado e a administrar um futuro. (LARROSA, 2002).

autênticos tornou-se praticamente um fim em si mesma; como se tivesse uma vida interior própria, preciosa e delicada, a ser protegida e isolada do mundo social (SENNET, 2001, p. 17).

Instauraram-se, então, novas formas de agir e pensar que afetaram nossas crenças, desejos e aspirações, reconstruindo nosso mundo mental, nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, ambições e decepções, e até a própria ideia que temos de nós mesmos. Tornamo-nos, enfim, seres intensamente subjetivos (ROSE, 1998). Foi assim que

O eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo; conhecer-se a si mesmo tornou-se antes uma finalidade do que um meio através do qual se conhece o mundo. E, precisamente porque estamos tão absortos em nós mesmos, é-nos extremamente difícil chegar a um princípio privado, dar qualquer explicação clara para nós mesmos ou para os outros daquilo que são as nossas personalidades” (SENNET, 2001, p. 16).

A ironia dessa situação reside no fato de acreditarmos que, ao transformar nossa subjetividade no princípio de nossas vidas pessoais, de nossos sistemas éticos e avaliações políticas, “estaríamos, livremente, escolhendo a nossa liberdade” (ROSE, 1998, p. 44). No entanto, multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares, demonstrando ser esta preocupação “mais uma armadilha do que uma libertação” (ibid., p. 17).

3.2 A liberdade regulada

Sem amarras, encobre a palavra: o estatuto da liberdade numa vida selada. Do íntimo faz-se o requinte e a sanção: autonomias que se autovigiam em primeira mão.

Sob a bandeira da liberdade fez-se a moderna revolução. Em lugar da soberania, deu-se o império da instituição: germinar no indivíduo as boas maneiras da civilização, tornando dócil o que era desregrado e laborativo o corpo ali disciplinado. Com as intempéries implacáveis do tempo, pôs-se em ruínas também este novo reinado: a partir das críticas à rígida educação, foi-se abaixo a velha disciplina, internalizando-a sob a sentença da autonomia.

No discurso escolanovista a liberdade virou mote: deve fazer-se presente desde a partida, sendo adquirida através do exercício diário e da reflexão contínua. Por isso, a afirmação presente na revista de que a “educação moral, como a intelectual, deve exercitar-se não de fora para dentro, por autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e

da liberdade...” (LOURENÇO F., 1974, p. 164). Fazendo uso de sua autonomia, o aluno libertaria-se da tutela pessoal do adulto para guiar-se por sua própria consciência moral (Ó, p. 151).

Através do autodomínio, o aluno era instigado a vencer e controlar a si mesmo, refletindo e valorizando o estudo pelo qual se via responsável. Ele deveria fazer jus então a uma disciplina que se interioriza, pautada não mais pela repressão ou imposição, mas pela intensificação de sua autorreflexividade e por seu consentimento (Ó, 2003, passim). Por isso a afirmação de Mendonça de que

A escola terá suas normas de disciplina e não lhe será estranho o princípio de autoridade. A diferença é que [ela] será constituída por fatores de controle interno, emanará da própria organização mental do educando e se manifestará como necessidade interior. [Ela] se deslocará, em grande parte, para os alunos, através do “self-government”, cabendo ao educador judiciar em última instância (MENDONÇA, 1956, p. 232).

Chegamos, enfim, à nossa questão de partida: o elo entre aquele olhar que se interioriza, a reflexividade discente que se externaliza, e um modelo de autoridade que com eles se dissipa. Apesar dos artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* não colocarem explicitamente em cheque a autoridade do professor, é por via dessa paulatina interiorização dos valores e princípios pelos quais a escola se regia que pudemos vislumbrar o germe de seu declínio. Trata-se, a nosso ver, de uma profunda mudança de “perspectiva”.

Se retomarmos o discurso da escola republicana, veremos que nele a autoridade do professor assentava-se sobre a mediação que promovia entre o aluno e um legado histórico e cultural humano. Seu valor residia não na pessoa que o detinha, mas na responsabilidade e papel que assumia perante o mundo. A rigidez de sua conduta atrelava-se à crença de que a socialização escolar se faria tanto via disciplinarização dos corpos e hábitos dos alunos, como por um intenso trabalho sobre seu espírito. Realizado de forma lenta e praticamente artesanal, este trabalho se pautava por elevados princípios que deveriam lapidar e, ao mesmo tempo, transcender os indivíduos.

Assim, por meio da noção de formação, os mais variados conhecimentos lhes deveriam ser proporcionados, com o fito de ampliar sua visão de mundo e conquistar uma autonomia de pensamento que os tornasse idealmente livres de qualquer jugo humano: seja o de si mesmos e de suas emoções, ou daqueles que a sociedade tenta lhe implantar. Daí o fato desse ideal de educação não visar propriamente um fim, nem ser determinado por quaisquer utilidades imediatas. Ele estava voltado, pelo contrário, ao que Jorge Larrosa Bondía (2002) denominou “experiência”: àquilo que acomete o indivíduo e o transforma inteiramente; trazendo profundidade à sua existência e memória às vivências que o tempo acumulou. Devido ao caráter singular e irrepetível da experiência, esse ideal de educação acolhe uma dimensão de incerteza que não lhe permite ser reduzido ou previsto, já que os caminhos que conduzem às profundezas de si e aos mistérios do mundo são longos o

suficiente para não serem percorridos somente durante a escolarização, e infinitos o bastante para extrapolarem qualquer tentativa de prescrição.

Pode-se dizer, então, que por trás desse “modelo” de formação havia uma “perspectiva” singular de mundo: uma vontade de fazer brotar no indivíduo certo “saber da experiência” capaz de estabelecer o elo entre o conhecimento adquirido e sua vida, trazendo sentido àquilo que acontece. Tal saber requer do indivíduo um gesto de interrupção e silenciamento interno para poder “parar para pensar, olhar, escutar... sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza...” (LARROSA, 2002, p. 24). É assim que sua personalidade é configurada, e que seu caráter, sensibilidade e a maneira singular de apresentar-se no mundo são lapidados (ibid, p. 27). Tudo isso demonstra a complexidade e extensão dessa perspectiva, que abrange não apenas um discurso e uma prática pedagógica, mas todos aqueles valores – inomináveis – que orientam nossa forma de estar, escutar, enxergar, e se sensibilizar aos estímulos da vida: tanto aqueles que estão fora de nós como os que estão dentro. Suas bases ancoravam-se então nesse conteúdo que “vinha de fora” e transformava o indivíduo: na força da tradição e da cultura oral herdada pelos antepassados; na filiação à fundação de uma Cidade e ao cultivo de sua religião; ou na assimilação de uma cultura geral – letrada – que trazia pertencimento e significado a uma vida.

No entanto, na medida em que a sociedade se diversificou e individualizou, também estes valores tenderam a se fragmentar. A exaltação de uma cultura psicologizante fez do conteúdo que “vem de dentro” a mais excelsa idolatria: é dele que agora deveria brotar o aprendizado do aluno, de suas necessidades e interesses mais íntimos. Do conteúdo vindo “de fora”, somente o que fosse compatível com os estímulos internos do indivíduo.

Isso pôs fim à indeterminação do ensino, que viu o conhecimento ser praticamente transformado em mercadoria quando as ciências e a tecnologia dotaram-no de um caráter impessoal e objetivo, a ser apropriado e utilizado pelo indivíduo. Tal instrumentalização do saber baseia-se num pragmatismo avesso à noção de “experiência”, que tende a torná-la um elemento de método, um “experimento”. É assim que o conhecimento vira acumulação progressiva de verdades objetivas, que por serem externas ao homem, não necessariamente o tocam e sensibilizam (ibid., p. 28). Por isso Larrosa afirma que “a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se” (ibid).

Trocamos o valor e vagaroso tempo da experiência por um acúmulo de informações e pela aceleração das expectativas: trabalhar cada vez mais e permanecer hiperativos, submeter-se a uma formação contínua, consumir vorazmente novidades e notícias permanecendo por isso, incapazes de silêncio e de estímulos que não nos excitam. Daí a necessidade de opinião tornar-se um imperativo:

acreditamos que primeiro é preciso informar-se e depois “dar uma opinião própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (ibid., p. 23). Nesse ínterim, a própria noção que temos sobre a aprendizagem escolar passa a ser dominada por tal prerrogativa: cada vez mais as perguntas feitas pelos professores aos seus alunos assemelham-se a comprovações de informação e a pesquisas de opinião.

Por todos esses motivos, nota-se que a mudança de “perspectiva” fez da autoridade do professor algo difícil de administrar. Como conseguir ancorá-la, se a escolha daquilo que será transmitido ao aluno não provém mais do saber e da experiência acumulada pelo docente? Quando a própria cultura geral⁴¹, a que representa, já não chega aos alunos como um valor e um princípio com que guiarem a si mesmos?

Se, por um lado, vimos minguar a autoridade que os mantinha; por outro, cresceu a necessidade do aluno ancorar sua própria autonomia: fazer da liberdade não mais uma conquista, porém o ponto de partida; da autorreflexividade, uma vigília; tornando-o responsável por seus fracassos e tudo mais que lhe acontecia.

No entanto, esse aumento de autonomia acaba por ofuscar a nova forma de controle e domínio dos indivíduos, que os faz regularem a si mesmos para não precisar agir diretamente sobre seus corpos e consciências (Ó, 2003, p. 124). Isso implica que a coerção externa permanece, mas sofisticam-se os meios e a profundidade com que ela opera sobre eles. Num contexto de “liberdade regulada”, os cidadãos são então incitados a observarem-se sistematicamente e em profundidade, permanecendo “ativamente pensando, desejando, sentindo, fazendo, se relacionando com os outros em termos dessas forças psicológicas[...]” (ROSE, 1998, p. 43).

Sob o signo da liberdade e dessa pretensa autonomia, sofisticam-se as formas de vigília: acirram-se as sanções; as normatizações e regras dominam boa parte das interações sociais dos indivíduos; e o controle passa a ser de tal forma introjetado que prescindimos muitas vezes de “autoridades” e instituições externas para levarmos a cabo, nós mesmos, o seu trabalho – censurando, vetando e determinando “os deveres” e liberdades de nossos pares. Talvez isso signifique que a derrocada da autoridade docente coloca em seu lugar coerções muito mais temíveis do que aquelas que o escolanovismo tentou suplantar.

3.3 A escola massificada

*Para muitos, o que era só o começo.
Portas se abrem, muros expandem,
Todos num mesmo intento.*

41 Referimos-nos aqui à noção de “cultura geral” criada no renascentismo, tratada no Capítulo 1.

Para além das transformações impulsionadas pelo discurso, processam-se mudanças na estrutura das instituições que abalam o seu interior e a forma como os indivíduos nelas se relacionam. Na expansão do ensino secundário, novos desafios adentraram os muros do pátio.

Sob o clima reformista da década de 1960, a democratização do acesso ao ensino secundário tornou-se a grande meta a ser alcançada pelas nações em desenvolvimento. Países como a França abriram as portas de seus ginásios, *colléges* e liceus àqueles que, anteriormente, deveriam se contentar com o ensino primário. No Brasil, isso tardou mais para se concretizar, devido à laboriosa tarefa de consolidar as bases de um sistema nacional de ensino. No estado de São Paulo esse processo se iniciou já no final da década de 60, legalizando-se no plano nacional a partir de 1971 com a LDB 5692/1971, que instituiu a escola de primeiro e segundo graus, ampliando assim a obrigatoriedade do ensino. No entanto, seria somente ao longo das décadas seguintes que, de fato, logrou-se a virtual universalização do ensino fundamental em nosso país.

A despeito das qualidades e peculiaridades que marcam a experiência brasileira, podemos detectar problemas comuns àqueles enfrentados pelo ensino secundário francês, após trinta anos de sua democratização. Fazendo uso das análises empreendidas por François Dubet no livro *Le Déclin de L'Institution* (2002), levantaremos a seguir algumas das principais mudanças que abalam o seu interior, e que nos ajudam a esclarecer muitas das questões que aqui também vêm nos inquietar: de como a expansão do ensino fez adentrar na escola uma lógica de prestação de serviços; a forma com que ela afetou o próprio valor do conhecimento; a transformação do ofício docente em uma carreira mais profissionalizada, trazendo consigo novas demandas e inúmeras carências; e, finalmente, a maneira com que todos dentro da escola passaram a engajar a sua personalidade.

Primeiramente, a grande mudança em sua estrutura: não mais uma escola de elite que abriga os “herdeiros” de uma cultura letrada, mas outra “massificada” – aberta a todas as classes, credos e demandas vindas de fora. Sua organização se complexifica⁴², diversificando os quadros e profissões; formando um verdadeiro “exército de especialistas” encarregados de inúmeras funções: negociar com os “colegas”, os pais e empresas; promover reuniões e trabalhos em equipe; e dar conta das diversas medidas que se assemelham, cada vez mais, a serviços prestados.

Quanto ao saber que é ali ensinado, este também sofre fortes abalos: a escola perde o monopólio da “grande cultura”, disputando atenção com a mídia e meios de comunicação que fornecem aos alunos outras ferramentas de acesso ao conhecimento tipicamente escolar⁴³.

42 Anteriormente, a escola republicana possuía uma burocracia relativamente simples e “pouco estruturada” – composta por professores, por um coordenador, um diretor e, eventualmente, visitada por um inspetor de ensino – fundada sobre a clareza de seus objetivos e a homogeneidade dos profissionais.

43 Essa concorrência “desleal” com a cultura de massas é sentida então como uma ameaça: se outrora necessitávamos dos programas institucionais para adentrar a um universo simbólico, agora, que passamos a uma cultura de sinais, não necessitamos mais de instituições mediadoras para que os textos e seus segredos sejam decifrados.

Inflacionam-se os diplomas escolares, perdendo seu valor de distinção social ao tornarem-se menos raros. Instaura-se, então, aquela sensação de que se “com o diploma nada está mais garantido”, sem ele “não se é mais nada”. Por isso o questionamento incessante dos alunos quanto à utilidade dos estudos, que tendem também a tornar-se cada vez mais instrumentalizados: voltados às exigências de uma formação posterior, ou aos empregos que o indivíduo consegue acessar.

É assim que toda uma gama de discursos e argumentos de ordem utilitarista e mercadológica adentra o campo pedagógico. As formações tornam-se mais técnicas e profissionais, fixadas sobre conhecimentos práticos e imediatos; aumenta-se o número das aulas de ciências e das línguas “vivas”, em detrimento das humanidades clássicas e da literatura; e cresce a demanda por um saber determinável, certo “lote” de conhecimentos que cabe ao aluno dominar⁴⁴. Tudo isso calcado na ideia de que o ensino deve ser modificado e adaptado às exigências da vida econômica, moldando-se às necessidades do mercado de trabalho e de outras esferas afins. Daí importar menos ensinar conhecimentos, do que inculcar habilidades e competências nos alunos (ARENDETT, p. 232).

Tal instrumentalização do saber acaba por ofuscar a dimensão formativa presente nos discursos filiados aos ideais de educação humanista. Neles se propagava a noção de uma educação sem fins determinados, dotada de uma dimensão ética, política e estética, capaz de alimentar e iluminar a existência dos homens, ampliando assim sua visão de mundo. O valor que lhe serve de guia encontra-se além do trabalho imediato, pois não é somente o instruir que está em jogo ali: instrui-se para que estes saberes e valores possam, algum dia, ajudar o indivíduo a se emancipar, a conseguir ler o mundo com seus próprios olhos e sentidos, que foram aguçados e “treinados” por meio desses “instrumentos” aprendidos em sua formação escolar. Nesse sentido, tais saberes passam a ser literalmente incorporados pelos indivíduos: constituindo, formando, delineando seus corpos e a maneira com enxergavam o mundo e se portavam nele.

Pensemos, por exemplo, na importância e no caráter formativo da literatura. Ao lermos um poema de Baudelaire, Fernando Pessoa ou Hilda Hilst, que consegue dar voz e inteligibilidade a todos os sentimentos que em nós se encontram conturbados, ele nos ajuda a organizá-los e nomeá-los, percebendo quão humanos eles são. Isso nos fornece um elo entre os homens e o mundo que apazigua, pelo menos por um momento, aquela infortável sensação – e solidão – de uma vida cujo sentido não nos é *a priori* revelado. No entanto, quando o aprendizado e o contato com essa literatura ganham valor de utilidade, o que conta não é mais o prazer de quem lê, nem tampouco sua dimensão formativa, mas a valorização de uma atividade que dá acesso ao mundo e ao exercício natural dos sentidos (LEFORT, 1999). É assim que a leitura se “desencanta”, transformada em

44 Podemos pensar, por exemplo, no caso da educação brasileira, na qual se espera cada vez mais que as escolas de nível fundamental e médio transmitam aos seus alunos, preferencialmente, aquele “pacote” de conteúdos exatos constantes em exames avaliativos, como o ENEM, a Prova Brasil ou, ao limite, o vestibular. Isso, claro, em detrimento de outros saberes que possam ter um sentido formativo, ainda que não mensurável por esses mecanismos avaliativos.

técnica e meio para se atingir determinados fins, ou numa competência a ser avaliada pelos mecanismos escolares⁴⁵.

Quando os conteúdos e saberes perdem sua importância formativa, ganhando ares de uma mercadoria que pode ser adquirida sem grandes esforços, modifica-se, também, o papel do professor em relação à própria aprendizagem. Sob a influência das teorias que se supõem emancipadoras do ensino – que pretendem “libertar” o aluno de sua passividade excessiva atribuindo-lhe a responsabilidade e “atividade” do ensino – ele passa a ser visto como um mero “facilitador da aprendizagem”, que deixaria de transmitir um “conhecimento petrificado”, para demonstrar constantemente como o saber é fabricado. Isso faz com que a dimensão e importância da matéria ao qual se vinculava passe a ser negligenciada face à valorização do ensino “genérico”. E assim, ao invés de identificar-se como um professor de sociologia, de biologia ou de matemática, que deve tornar visível o amor à matéria ensinada, transmitindo conhecimentos e conteúdos emancipadores para o aluno, ele se torna um “educador” num sentido mais abrangente e genérico. Daí tornar-se obsoleta a ideia de que o conhecimento por si próprio é formativo, e de que o contato aprofundado com a matemática, a biologia e a sociologia pode nos fornecer subsídios indispensáveis para ampliarmos nossa visão de mundo e lapidarmos nossa atuação dentro dele. É por isso que tal passagem da figura do mestre a outra de “agente de transmissão de conhecimentos” pode fazer com que o professor perca a noção de seus próprios fins, pois se esvaia ideia de que sua identidade encontra-se engajada em seu trabalho de formação. Conseqüentemente, tal trabalho tenderia a tornar-se pura técnica, atrelado não mais à sua identidade e ao papel que assumiu dentro da instituição, mas somente à manutenção de sua vida (ibid.).

Salienta-se, contudo, que as próprias instituições escolares contribuem para que este aspecto seja realçado, quando demandam aos atores menos “aquilo que eles crêm”, do que o que fazem “realmente”. Segundo Dubet, elas passam a exigir um profissionalismo e especialização crescentes, avaliando constantemente a eficácia do trabalho realizado⁴⁶, e obrigando-os a prestar contas e demonstrar a eficácia de seu trabalho. Isso significa que não basta ao professor desempenhar uma vocação e aderir a valores e princípios, mas também demonstrar a eficácia de seu trabalho via os diversos procedimentos de avaliação e de controle que o monitoram continuamente (DUBET, 2002).

Eles se sentem reduzidos então a meros prestadores de serviços, queixando-se de haver perdido a legitimidade moral e “sagrada” que era atribuída ao seu papel. Por isso, Dubet acredita

45 Esse é caso, aliás, de muitas escolas e cursinhos brasileiros que fornecem material apostilado para seus alunos sobre os livros que caem no vestibular, enfatizando mais o enredo e as relações estabelecidas entre os autores e respectivos movimentos literários, do que o próprio sentido proveniente dessa leitura.

46 Podemos pensar, a esse respeito, na crescente importância no Brasil de avaliações como o ENEM e demais provas que “mensuram” a qualidade do trabalho dos professores e das escolas, bem como as recentes “políticas de gestão” no estado de São Paulo.

que esta tenderia a deslocar-se de um registro vocacional e individual – pautado no caráter “sagrado” da instituição e na realização profissional de uma vocação – para outro mais racional, técnico e coletivo. Por sua vez, isso estilhaçaria a áurea sagrada que envolvia o seu trabalho, o qual se vê despojado das diversas estruturas e valores que traziam segurança para seu interior: a cultura escolar se vê ameaçada pela indústria cultural; a disciplina não parece ser tão respeitada como anteriormente; e os professores não aparecem mais como os “sábios” de uma sociedade que multiplicou consideravelmente os diplomas e qualificações. “Sobretudo, a queda de consideração viria do fato da instituição ter se tornado um serviço em que esperamos utilidade, e no qual os usuários demandariam esclarecimentos” (idem, p. 327).

E assim, quando a educação se torna um serviço, o aluno passa também a enxergar-se como uma espécie de “cliente”. Sua presença é amplamente reprovada pelos profissionais entrevistados por Dubet, já que a figura dos “usuários” tornaria-os mais agressivos e reivindicativos, afirmando seus direitos e esquecendo de seus deveres; tratando-os como “vendedores” que podem “mudar de *boutique* quando estiverem descontentes” (ibidem). Soma-se a isso, o fato da democratização do ensino secundário fazer adentrar uma multidão de alunos que não trazem de casa os comportamentos e códigos culturais exigidos pela escola. Por isso, eles não estão mais “naturalmente” dispostos a interiorizar as regras e atitudes propriamente escolares, demandando um maior esforço de socialização, via construção contínua da disciplina.

Ademais, o próprio ensino primário acabou lhes passando a imagem de uma ordem escolar mais flexível e pessoal do que aquela esperada no ensino secundário (no *collège* e no liceu). Ali, as preocupações com o aluno, com suas atividades e personalidade acabaram se prolongando da escola maternal (equivalente ao Ensino Infantil) à escola elementar (equivalente ao Ensino Fundamental I), tornando-a mais maternal e menos austera. Isso afetou, por conseguinte, o *collège* (equivalente ao Ensino Fundamental II), que acabou se tornando um espaço privilegiado da vida juvenil, presenciando a entrada dos assuntos sentimentais e diversos estilos e gostos na sala de aula: toda uma gama de paixões, extravagâncias e “desordens” do mundo infantil e adolescente, que colocaram abaixo os antigos muros do “santuário” (DUBET, 2002).

Junto com eles, adentraram também os próprios pais no interior da escola, passando a reivindicar um diálogo constante com os profissionais. Estes, por sua vez, viram seu ofício ser transformando profundamente, devendo adaptar-se às clivagens instauradas entre o “verdadeiro trabalho” de dar aula, e o “trabalho sujo” de estabelecer a disciplina, de reunir-se com seus colegas, e de prestar contas aos pais. Por isso, Dubet nos informa que eles se queixam tanto da intervenção excessiva dos pais provenientes das camadas sociais mais elevadas, que tenderiam a negar a sua autoridade, questionar e exigir explicações sobre seus métodos; como das famílias menos favorecidas, cuja confiança excessiva promoveria certo desinteresse pelo estudo de seus filhos

(ibid.).

A partir daí a experiência do professor se vê marcada pela obrigação em se justificar constantemente, em recompor a unidade de seu trabalho e construir uma legitimidade capaz de obter o consentimento do outro. Está ao seu cargo conquistar a autoridade, que não lhe é mais garantida, como um componente de seu estatuto e de sua vocação, mas que deve agora se fazer “provar e se justificar sem cessar” (ibid., p.378). Esta corre o risco de tornar-se, ainda, apenas um recurso de poder em meio a outros tantos, obrigando-o a construir a sua própria influência. Isso porque,

[...] Tudo se passa como se aquilo que eles ganham em poder, se perderia em legitimidade e em reconhecimento. Por terem menos legitimidade, por não serem mais as testemunhas diretas de valores indiscutíveis, os atores das instituições se sentem embaraçados por um poder que os conduz a se justificar sem cessar, e sobre o qual se sentem vagamente culpados (ibid., p56).

Daí muitas vezes os profissionais serem dotados de poder de coerção, mas não de autoridade, provocando uma forte tensão nas relações com o outro. Isso porque a ausência dessa última pode fazer com que o poder de mando se ligue a atributos da personalidade, reduzindo-se a um carisma pessoal que é amplamente extenuante e aleatório. Essa situação pode engendrar, ainda, uma recusa radical dos alunos em se submeter a tal jugo, pois quando a autoridade parece provir da pessoa – mais do que de seu papel – “abdicar significa se submeter a um poder arbitrário”, a uma espécie de agressão que ameaça sua dignidade (ibidem). Depreende-se daí que tanto professores como seus alunos se queixam de um abuso de poder, de desprezo, de insultos e de falta de respeito. Sua relação é percebida como potencialmente violenta, onde as subjetividades não cessariam de se afrontar.

Tudo isso gera ansiedade naqueles que exercem o poder, demonstrando “a angústia de uma ausência de autoridade que os mergulha em um profundo sentimento de insegurança” (ibid., p. 379). Paradoxalmente, para Dubet, isso faz com que detestem a autoridade de que necessitam, vendo-a como ilegítima e indesejável; rendendo-se, em contrapartida, à tirania do grupo ou às sentenças dos especialistas⁴⁷. Quando isso ocorre e em seu lugar instaura-se um autogoverno dos alunos, que faz com que o adulto se ache impotente ante a criança individual e sem contato com ela, ele acaba submetendo-a a uma autoridade muito mais terrível do que a sua própria – a tirania da maioria. Esta é sempre consideravelmente mais forte do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado, pois as chances que as crianças têm de se rebelar contra isso, ou de fazer qualquer coisa por conta própria, são praticamente nulas (ARENDDT, 1974, p. 230). Daí a necessidade dos professores assumirem o pouco da autoridade que ainda lhes resta, fazendo jus à responsabilidade que

47 A este respeito, podemos pensar na crescente influência dos “gurus” da educação, e dos manuais de auto-ajuda na vida de muitos professores. A própria mídia se beneficia de tal “popularidade”, como é o caso do *blog* de Rosely Sayão no UOL (blogdaroselysayao.blog.uol.com.br).

assumiram pelas crianças e pelo mundo em que as irá introduzir (ibid., p. 240).

O fato é que quanto mais nos afastamos da matriz institucional e de seu imaginário, maior torna-se o sentimento de desamparo. Há um déficit estrutural de legitimidade que obriga os profissionais a se engajarem em uma incessante luta por reconhecimento. Este tende a advir não mais dos “grandes e elevados valores” – que davam corpo ao seu papel e à sua vocação – mas de baixo, de si próprios – ancorados em aspectos mais íntimos e pessoais do trabalho. Por isso, tal reconhecimento torna-se também aleatório, obrigando os professores a motivarem a si mesmos e a seus alunos antes de darem aula.

E assim, Dubet nos explica que toda a gama de motivações tradicionais, que acompanhavam os atores quando estes entravam nas instituições, não se faz mais presente. O profissional se vê obrigado então a engajar sua personalidade e convicções, num trabalho incessante e cansativo (DUBET, 2002, p. 332). Daí o risco da relação institucional não estar mais mediada por valores ou bases culturais, capazes de evitar o puro afrontamento das personalidades. Isso porque, quando se esvai o conteúdo social e a magia que a sustentava, a relação tende a oscilar nas “tirantias da intimidade” e num desejo de autenticidade que faz do profissional o seu próprio juiz. Ele se encontra então desarmado e deixado sozinho frente aos aspectos mais intolerantes da condição humana (idem, p. 381).

Por tais motivos, François Dubet conclui que o declínio do programa institucional coloca todos os atores face às provas de sua personalidade e de suas motivações, pois cabe a eles ditar seu papel, sua vocação e sua legitimidade; o que fora garantido anteriormente pela instituição. Sua análise demonstra que as mudanças no plano dos valores e crenças a que a escola se vinculava, refletem-se no enfraquecimento da vocação dos professores e de sua legitimidade.

É justamente aí que reside o germe da nossa questão. A autoridade que se esvai revela toda uma estrutura que se deterioriza: feita não de tijolos ou muros, mas de princípios e valores que davam chão, norte e sentido à educação. Isso porque, assim como proferido por Claude Lefort (1999), acreditamos que a educação só pode alcançar pleno significado quando existirem pontos de referência simbólicos, possibilidade de identificação – seja com o mestre, com o pai, ou com a instituição – e de oposição e crítica; quando esteja fundada por valores e princípios que transcendem a esfera individual e a satisfação das necessidades imediatas; quando pautar-se numa autoridade que garante a identificação com o patrimônio legado pelos antepassados – permitindo às novas gerações a criação do novo; e finalmente, quando a socialização por ela realizada impulsiona o indivíduo a se subjetivar, tornando-o capaz de fazer críticas e se opor às ideias e preceitos que lhe foram “impostos” e interiorizados pela instituição (LEFORT, 1999).

Como lidar então com a expectativa do vôo, da libertação que o escolanovismo tanto pregou de nosso “eu interno”, sem essas sólidas raízes e valores do “mundo” a impulsionar nossos

passos? Perdemos o referencial que nos transcendia e nos filiava a um legado histórico humano. Sem ele ficamos “sem chão”, reduzidos à instabilidade de nossos próprios desejos, e à tirania de personalidades que se enfrentam sem qualquer mediação. Por isso é que o governo da interioridade prescinde de grandes coerções. Sem esse sólido elo a ancorar nossas ações – vinculando-nos entre si para que nos solidarizemos em uma causa comum – ficamos cindidos, entregues a à nossa própria sorte, prescindindo de grandes influências externas para que nos auto-vigiamos vigiemos em primeira mão.

Daí não nos ser mais dado o direito, e o privilégio, de abirmos mão do pouco de autoridade que ainda resta... por mais frágil e distante daquela de outrora.

[...] Se deixarmos de reconhecê-[la] e de tentar mantê-[la], cederemos aos ardis da ideologia, que fazem passar por emancipação o que vai rumo a um despojamento dos sujeitos: despojamento em proveito de um poder que, em nossas democracias, sem pretender monopolizar a verdade, sem ter necessidade de muito esforço, satisfaz-se com a obrigação de lidar com homens espiritualmente desarmados, incapazes de pôr em questão seus princípios e suas finalidades” (LEFORT, p. 223).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechado o álbum de retratos, acesas as luzes do cinema e findo o ato, nos deparamos com um instante de silêncio... aquela estranha sensação de desajuste quando percebemos que estamos de volta ao tempo presente. Em seguida, vem a pergunta: o que fazer com tudo isso?

Somos os mesmos de outrora? Como lidar com as relíquias trazidas do passado, sem nos mantermos presos às movediças areias da nostalgia? Ou sucumbirmos, pelo contrário, à conhecida tentação de deixá-las empoeiradas no sótão da casa?

Lemos um livro e somos sacudidos com o conteúdo que em nós ainda ressoa. Concordamos com suas críticas, compartilhamos boa parte das frustrações e desafios em nossa própria experiência diária. Mas o que fazer com tudo isso? Simplesmente reiterá-las e seguir levantando bandeira... até ficarmos roucos e cansados? Apontar simplesmente a crise não parece haver solucionado as mazelas e desafios com os quais temos lidado.

Somos homens, mulheres, trabalhadores e docentes e procuramos auxílio. Queremos algo que nos ajude a lidar com as incongruências de nosso trabalho: com a violência que assola nossas escolas; com a falta de autoridade que nos deixa inseguros na relação com os alunos; e com os inúmeros conflitos que acabam fazendo com que nos sintamos isolados, vítimas de um contexto que nos parece imutável. Surge então aquela conhecida inquietação: tudo isso pode fazer sentido na “teoria”, mas e a “prática”? Como transformar a compreensão do que foi revelado em verdadeiros atos?

Muitas vezes somos tentados a procurar na técnica, a solução. Saudamos com grandes expectativas todas aquelas novas “metodologias” que chegam ao “mercado da educação”, vindas de países estrangeiros ou reformuladas de outras teorias do passado. Seja devido à escassez de recursos, à heterogeneidade de públicos-alvo ou à frágil formação de quem as deve colocar em ação, o fato é que nos deparamos com uma realidade escolar muito aquém do contexto a que elas se propuseram a trabalhar. Por isso, sua incorporação se dá mais no plano do discurso, do que da prática. Surgem métodos apostilados, manuais e resumos que difundem *slogans* e vocabulários a serem “proclamados” como signos de inovação: o famoso *slogan* “a criança constrói o seu próprio conhecimento”; o “todo o educador é um educando e todo educando é um educador” e “ensinamos crianças, não matérias”⁴⁸.

Nesse cenário se entrevê uma espécie de dissimulação: boa parte dos professores tentam se “manter atualizados”, defendendo métodos e posturas mais “democráticos”, mas que não

48 Esses exemplos foram retirados da obra de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001) em que trata dos *slogans* educacionais presentes no discurso pedagógico construtivista.

necessariamente se fazem presentes no cotidiano de seu trabalho. Certas escolas privadas demandam-lhes uma extensa papelada que justifique à “clientela” todos os projetos realizados em sala de aula – pautados nesses mesmos *slogans* e postulados – tornando escasso o tempo para a sua plena e atenta execução. Por sua vez, em algumas escolas públicas os professores sentem-se desamparados frente à falta de recursos e de acompanhamento, justificando com isso certa inércia e a manutenção de uma enfadonha rotina: a de fazer a chamada, passar e matéria na lousa e dar nota ao caderno dos alunos, como se este fosse o último recurso para conseguirem apreender sua atenção. Desse desalinho entre a fala e a ação emerge aquele sentimento de crise e inadequação.

Mesmo considerando-se “vítimas do sistema” e da instituição, os professores também tendem a procurar em si os motivos para tamanha desestruturação. Recorrem a revistas, *blogs* e livros de auto-ajuda com a esperança de receberem respostas; ou pelos menos para sentirem que outros compartilham de tanta inquietação. Nos cursos de formação eles falam de suas angústias, em diálogos intermináveis que atestam sua carência e solidão; tornando-se alvo, enfim, das distintas técnicas de inspiração psicológica que visam reorientá-los (SILVA, 1998, p. 7). É assim que o domínio da interioridade é aprofundado, convertendo problemas de ordem social e institucional em questões de personalidade (SENNET, 2001, p. 271).

Esta maneira de se enfrentar a sociedade em termos psicológicos é denominada por Richard Sennet (2001) de “intimidade”. Nela reside a crença hoje predominante de que a aproximação entre as pessoas é um bem moral, e por isso os relacionamentos de qualquer tipo só seriam reais, críveis e autênticos, quanto mais próximos estivessem das preocupações interiores psicológicas de cada indivíduo. Daí a tentativa de se remover as barreiras do contato íntimo, com a expectativa de que as relações mais chegadas sejam também mais calorosas (*ibid.*).

Tais ideias adentram o interior da escola, fazendo-se presentes tanto na interação entre professor e aluno, como na própria forma da instituição enxergar e avaliar o trabalho docente. Ela passa a julgar então suas motivações, sentimentos e impulsos, focando-se mais sobre os potenciais e as qualidades inatas do eu, do que nas ações específicas realizadas⁴⁹. Isso faz com que as questões de ordem impessoal e institucional – ligadas ao papel e ofício docente – sejam vistas como problemas de personalidade.

Essa dinâmica reflete a sociedade na qual se situa, tendente a converter-se em um grande sistema psíquico: onde valoriza-se a personalidade em detrimento de relações sociais mais políticas. O sentimento íntimo torna-se um padrão de realidade, perdendo a distinção de suas fronteiras, deixando de ser refreado por um mundo público onde as pessoas podem fazer um investimento

49 Conforme Sennet, é este “eu passivo” que seria recompensado – aquilo que acontece à pessoa – e não o sujeito ativo. Aí reside justamente a contradição: quando o emprego parece resultar das habilidades da pessoa, sua posição torna-se produto da personalidade (que nesse caso é um “eu ativo”, das motivações e impulsos). Contudo, ela se protege tratando sua personalidade como se fosse um recipiente passivo do funcionamento burocrático, que a predispõe a agir apaticamente. (SENNET, 2001, p. 403).

alternativo de si mesmas⁵⁰. Elas acabam por confundir então a vida pública com a vida íntima, tratando em termos pessoais os assuntos públicos que “somente poderiam ser adequadamente tratados por meio de códigos de significação impessoal” (ibid., p. 18). No entanto, uma vez que o comportamento e as soluções impessoais não suscitam muita paixão – somente quando as pessoas os tratam, falseadamente, como se fossem questões de personalidade – os males da sociedade acabam sendo vistos como os da impessoalidade, da alienação e da frieza (ibid., p. 412).

Em seu lugar, impõe-se a crença de que nas instituições e em grupos comunitários os indivíduos devem se conhecer como pessoas para poderem atuar juntos, compartilhando seus desejos profundos e intimidades. No entanto, quanto mais chegadas são as pessoas, menos elas são sociáveis e, portanto, mais dolorosas e fraticidas se tornam suas relações. Para que haja sociabilidade, elas devem manter certa distância da observação íntima por parte do outro, sendo protegidas por barreiras tangíveis, situadas em locais públicos cujo propósito seja reuni-las... Fazendo uso então de suas “máscaras” e papéis sociais, elas conseguem tirar proveito da companhia uma das outras sem serem sobrecarregadas pelo “eu” de alguém. Essa habilidade de jogar com a vida social depende, portanto, da existência de uma dimensão da sociedade que fique à parte, distanciada do desejo íntimo, da necessidade e da identidade (ibid., passim).

Se olharmos com atenção para a escola contemporânea, notaremos como essa dimensão impessoal tem se tornado cada vez mais restrita, sendo substituída pelo cultivo da personalidade e pela intimidade nas relações. No entanto, uma vez que a função da instituição escolar é fornecer o primeiro contato da criança com o mundo e um esboço de esfera pública, ela não pode abdicar dessa dimensão, nem tampouco abrir mão dos valores e princípios da cultura letrada aos quais se filia. Por isso ela deve garantir que seus profissionais os “encarnem” em sua atuação diária, permanecendo cientes de seu papel dentro da instituição – como mediadores de um legado histórico e cultural humano – resguardando, assim, certa parcela de suas personalidades. Não se trata, obviamente, de resgatar as figuras austeras de alguns professores de outrora, nem de fazer uso da palmatória; mas simplesmente de atentar para a necessidade de se ancorar aquela força e segurança de quem “sabe o lugar que ocupa”, quem “vê sentido naquilo que faz” e por isso é capaz de contagiar aqueles que estão cerca.

Desde o início do século passado fomos acostumados a pensar que essa atenção à personalidade era um signo da liberdade dos “novos tempos”; de que o aluno deveria ser observado e deixado livre em seu aprendizado. Após décadas de assimilação do escolanovismo e

50 Como nos explica Richard Sennet, também a morte do espaço público, de locais específicos para reunir as pessoas, contribui para essa busca por um terreno íntimo: “o isolamento em meio à visibilidade pública e a exagerada ênfase nas transações psicológicas se complementam”. (SENNET, 2001, p. 29). De acordo com ele, a geração nascida após a Segunda Guerra Mundial voltou para si após se libertar das repressões sociais, presenciando paralelamente a destruição física do domínio público. Esses sinais de uma vida pessoal desmedida e de uma vida pública esvaziada são resultantes de uma mudança que começou com a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura urbana, secular e capitalista. (ibid., p. 30).

implementação das distintas técnicas, exames e questionários, torna-se difícil não engajar completamente a personalidade no trabalho. Como conseguir instaurar essa distância se vivemos numa sociedade cada vez mais “psicologizada”? Quando a própria estrutura institucional que deveria dar suporte, se encontra defasada? Os salários são baixos, trabalha-se em mais de uma escola para conseguir aumentá-los; lida-se com públicos variados e com as carências e violências que adentram a sala de aula; sofre-se de uma falta de reconhecimento por parte da sociedade – que apesar de exaltar a educação como a grande via de transformação, não dá o crédito nem os meios para colocá-la em ação – e finalmente com o desdém daqueles a quem se deve inspirar. Afinal, o que fazer com tudo isso? Como conseguir ancorar a autoridade que tanto faz falta?

Se a certeza não nos acompanha e a resposta é difícil de encontrar, resta-nos atentar para os detalhes e fazer dessa inquietação um estímulo para o pensar. Lembrar, então, daqueles condicionantes que devem se fazer minimamente presentes para que a autoridade docente possa operar: de que a assimetria entre professor e aluno seja cultivada de alguma maneira, cada qual resguardando para si as quimeras de sua intimidade; de que a “fé que anima a escola” permaneça ativa e sacralizada, em sua filiação a valores e princípios elevados; de que seus profissionais estejam cientes do papel que executam – tanto dentro da instituição como na sociedade – dotando seu ofício de maestria e perícia sobre as técnicas utilizadas; e de que o conteúdo e a matéria por eles ensinada sejam-lhes fonte permanente de inspiração, para que também os alunos se sintam tocados e movidos por esse saber que os ultrapassa. Tudo isso deve vir acompanhado, ainda, por uma grande dose de responsabilidade pelo mundo e pela cultura em que introduzirá os alunos, assim como por um profundo respeito ao passado. Isso porque, conforme Arendt (1974),

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário ao passado. (ARENDDT, 1974, p. 243).

Se acaso todo esse caminho for trilhado mas o alvo permanecer inalcançável, pelo menos ele poderá trazer consigo a boa e notória “consciência”: aquela, que não nos deixa mais ser tão facilmente “controláveis”, expondo nossa interioridade ao escrutínio descuidado da razão ou ao jugo sistemático da ciência; aquela, que nos faz pesar os lados e apreender o “não-dito” de cada situação; e aquela que, enfim, não nos deixa sucumbir ao conhecido “o problema sou eu” – entrando numa obsessão mental e reflexiva que nos leva a acreditar que devemos sempre saber mais, ler mais, se doar mais – ou ao facilmente propagável “o problema é o outro” – são os alunos, os pais, a direção ou a secretaria de ensino – tornando-nos isentos de responsabilidade.

Talvez essa crise latente a que nos vemos “jogados” sirva para que admiremos a escola com

outros olhos. Se, por um lado, o contexto brasileiro nos parece caótico e desestruturado, por outro, ele pode trazer o alívio de uma instituição que ainda não é completamente “totalizável”: suas brechas permitem que os conflitos sejam externalizados, colocando para fora tudo aquilo que o “caráter de nosso tempo” tenderia a introjetar. Por isso os alunos não aceitam de bom grado o excesso de disciplina e a carência de conhecimento a que são largados, revoltando-se, testando professores e diretores para que, no mínimo, escutem seu chamado. Tudo isso abre espaço para que a reflexão seja feita, num terreno fértil capaz de suscitar o florescimento do que ainda nem foi pensado.

Se nos entristece esse cenário em ruínas, de uma escola cujo espírito dela se esvaiu, levando consigo a autoridade institucional da qual não conseguimos apontar solução; é com esperança que dela tampouco conseguimos abrir mão. Sem esse sentimento a engrandecer nossos corações, amparando-nos nas horas de apreensão, não conseguiríamos sequer acordar dispostos a cada manhã e cumprir nossa missão...

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio A. (org). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio: Florense, 1982.

_____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

_____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BACKHEUSER, Everardo. **Ensaio de Bioetipologia Educacional**. Porto Alegre: Edição da Livraria do Globo, 1941, vol. 1.

_____. **Manual de pedagogia moderna: teórica e prática**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942, 3 ed.

BOTO, Carlota Josefina M. C. R. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Sérgio F. "Carta aberta a uma deputada" In **RevistaPontoCom**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/170/artigo234963-1.asp> . Acesso: 02/09/11.

_____. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.

CARVALHO, Marta Maria C. "A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil". In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.). **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo

Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **A Escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas.” In: FREITAS, Marcos C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997, p. 269-287.

_____. “Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola.” In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 373-408.

CASTEL, Robert. François Dubet: le déclin de l’institution. **Sociologie du travail**, Paris: Seuil, 47, p. 269-291, 2005.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DUBET, François. **Le Déclin de l’Institution**. Paris: Seuil, 2002, p. 14.

DURKHEIM, Émile. **Evolución Pedagogique en France**. Paris: Presses Universitaires, 1969.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés, 1984.

DUSSEL, Inês; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul/dez 2003.

FISCHER, Rosa Maria B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FREITAS, Marcos C. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDINI, Raquel. Intelectuais, Estado e Educação: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

GIL, Natália de L. **Razão em números**: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). São Paulo: USP, 2002 (dissertação de mestrado).

HELLER, Agnes. **O Homem do Renascimento**. Lisboa: Ed. Presença, 1982.

JOLIBERT, Bernard. “L'autorité et ce qu'elle n'est pas” in Lombard, Jean (org). **L'école et l'autorité: études réunies et présentées par Jean Lombard**. Paris: L'Harmattan, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz T. (org.). **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEFORT, Claude. “Formação e autoridade: a educação humanista” in Lefort, Claude. **Desafios da escrita política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LOMBARD, Jean. **L'École et l'autorité**: etudes réunies et présentées par Jean Lombard. Paris: L'Harmattan, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974, 11 ed.

_____. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: INEP, 2008, 13 ed.

LUGLI, Rosário. **O Trabalho Docente no Brasil**: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). São Paulo: USP, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia V. **O ideário republicano e a educação**: uma contribuição à história das instituições. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

POPKEWITZ, Thomaz S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

_____; FRANKLIN, Barry M.; BLOCH, Marianne N. (org.). **Educational partnerships and the state**: the paradoxes of governing schools, children and families. New York: Palgrave MacMillan, 2004.

_____. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2009.

REVISTAPONTOCOM. “Palmatória Justa?”, 24 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-de-materias/palmatoria-justa>. Acesso: 02/09/2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do sujeito moral. In: Silva, Tomaz T. (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Governing the soul**: the shapping of private self. London: Free Association, 1990.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 150, mai/ago. 1984.

_____. “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”. **Conferência de Abertura do VI Seminário Nacional do HISTEDBR**. Aracajú, 10 de novembro de 2003.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. et alii. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SARLO, BEATRIZ. **La maquina Cultural: maestras, traductores y vanguardistas**. Buenos Aires: Ariel, 2ed, 1998.

SENNET, Richard. **O Declínio do Homem Público: a tirania da intimidade**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SGARBI, Antonio D. **Igreja, educação e modernidade na década de 30**. São Paulo: PUC-SP, tese de doutorado, 1997.

SILVA, Tomaz T. (org.). As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: Silva, Tomaz T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O Sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. “Lições da escola primária”. In: SAVIANI, Demerval (et alli). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 109-161.

VALDEMARIN, Vera Teresa. “Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino”. In: Saviani, D. et alii. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997a.

_____. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1997b.

XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

Fontes pesquisadas

Artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 1, n. 1, jul. 1944 ao v. 52, n. 115, 1969.

ABREU, Jayme. (1961). Anacronismo educacional da classe dominante brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 82, abr-jun 1961, p. 6-14.

_____. (1960). Atualidade de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, São Paulo, v. 34, n. 80, p. 8-16, out-dez 1960.

_____. (1963). Educação e desenvolvimento: uma colocação do problema na perspectiva brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 40, n. 91, p. 6-28, jul-set 1963.

_____. (1961). Escola média no século XX: um fato novo em busca de caminhos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 83, jul-set 1961, p.5-26.

_____. (1960). Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, abr-mai 1960.

ALMEIDA JR, A. (1951). Antes do “ensino livre”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo**, v. 15, n. 41, p.5-42, jan-março 1951.

ALMEIDA, Romeu M. (1958). Ingresso no magistério primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 141-145, abr-jun 1958.

ANDERSON, Harold H. (1961). Espírito inventivo e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 36, n. 83, p. 275-283, jul-set 1961.

ANDRADE, Primo Nunes. (1958). Educação na era do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 30, n. 71, p. 46-68, jul-set 1958.

ANTIPOFF, Helena. (1947) As duas atitudes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 205-224, set-out 1947.

_____. (1956). Educação dos excepcionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 61, p. 222-227, jan-mar 1956.

_____. (1945). Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 241-258, agosto 1945.

_____. (1944). Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-45, julho. 1944.

_____. (1954). O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária. **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos, São Paulo, v. 21, n. 54, p. 123-134, abr-jun 1954.

AZEVEDO, Fernando. (1945). As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 329-345, junho 1945.

_____. (1957). Horizontes perdidos e novos horizontes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 47-64, jan-mar 1957.

_____. (1946). O nacionalismo e o universalismo na cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 21, p. 421-441, fevereiro 1946.

AXEL, P.; VIANNY, P.H. (1962). Formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 37, n. 85, p. 213-219, jan-mar 1962.

BACKHEUSER, Everardo. (1945a). Desnacionalizando a juventude. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 451-454, junho 1945.

_____. (1945b). Inquérito sobre as qualidades do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 182-209, maio 1945.

_____. (1944). O professor e a organização nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 150, julho 1944.

BARBOSA, Nair D.(1948). Medidas de aproveitamento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 319-322, set-dez 1947.

BARIONI, Walter. (1944). Aperfeiçoamento dos professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 325-326, agosto 1944.

_____. (1945). Tem fundamento a existência de uma carreira de professor? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 450-451, junho 1945.

BARROS, Romualdo M. (1953). Qualidades do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 19, n. 50, p. 166-169, abr-jun 1953.

BARROS, Roque Spence M. (1960).Pedagogia antiga e pedagogia moderna. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, p.189-194, abr-jun 1960.

BASTIDE, Roger. (1948). Educação dos educadores. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 20-43, maio-ago 1948.

BASTOS, Humberto. (1944). A educação no após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 60-73, julho 1944.

BAUZER, Riva. (1954). Conceituação de personalidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 180-187, jul-set 1954.

_____. (1954). Personalidade do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 221-223, out-dez 1954.

BITTENCOURT, Raul J. (1946). Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 238-240, fevereiro 1946.

BITTENCOURT, Roberto de Sousa. (1959). A privação de amor protetor entre as causas de sentimento de inferioridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 31, n. 73, p.155-159, jan-mar 1959.

BENJAMIN, Herald R. W. (1962). A educação e o ideal democrático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 37, n. 85, p. 198-201, jan-mar 1962.

BERARDINELLI, W. (1951). Tipos humanos e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 190-193, abril-jun 1951.

BERTAMINI, Tranquillo. (1947). Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 10, n. 26, p.41-48, jan-fev 1947.

BRAGA, Murilo. (1948). Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 5-38, set-dez 1948.

BRANT, Celso. (1956). O professor e a escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 26, n. 64, p. 198-204, out-dez 1956.

BRITO, Mário. (1959). Educar é uma arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 31, n. 74, p. 33-37, abr-jun 1959.

CALDEIRA, Eny. (1956). O problema da formação dos professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 26, n. 64, p. 28-43, out-dez 1956.

CAMPANHA em defesa da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São

Paulo, v. 34, n. 75, p. 128-133, jul-set 1960.

CAMPOS, Astério.(1956). A escola elementar brasileira e o seu magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 26, n. 64, p. 94-131, out-dez 1956.

_____.(1945). Porque mentem as crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 460-462, março 1945.

CARDOSO, Fernando Henrique. (1960). Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 79, p. 209-216, jul-set 1960.

CARDOSO, Ofélia B. (1945). Alguns problemas de perturbação de caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 176-184, janeiro 1945.

_____. (1954). Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o teste ABC de Lourenço Filho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 154-174, jul-set 1954.

_____. (1958). Mudar a atitude do educador diante do jovem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 30, n. 72, p.107-109, out-dez 1958.

CARVALHO, Antônio P. (1961). Democracia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 82, p. 165-168, abr-jun 1961.

CARVALHO, M. Marques. (1944). Aspectos do ensino numa escola norte-americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 203-212, agosto 1944.

_____. (1945). Orientação educacional e oportunidades de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 35-48, julho 1945.

CASSANDRA, Mário. (1950). Por que fracassam os professores? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 180-182, maio-ago 1950.

CHAGAS FILHO, Carlos (1962). Não se pode pretender desenvolvimento econômico dissociado do educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 37, n. 86, abr-jun 1962.

CHILDS, John L. (1944). Democracia e método educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.2, n. 5, p. 206-211, novembro 1944.

CIULLA, Luiz. (1947). Menores anormais de caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 10, n. 27, p. 187-205, março-abr. 1947.

COLLINS, D.R. (1954). Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 207-212, out-dez 1954.

COSTA, Maria I. Leite. (1945). Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 6, n. 18, p. 416-431, dezembro 1945.

_____. (1948). Complexos infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 32, p. 50-69, jan-abr 1948.

_____. (1949). O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 19-26, jan-abr 1949.

_____. (1951), Orientação profissional dos anormais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 234-237, out-dez 1951.

_____. (1946). O valor do labirinto manual de Rey para a avaliação da educabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 38-45, set-out 1946.

COSTA, Rui C. (1951) Da orientação profissional e da orientação educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 16, n. 43, p. 77-93, julho-set 1951.

_____. (1948). Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heins? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 39-81, set-dez 1948.

_____. (1957). Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 144-154, jul-set 1957.

_____. (1949). Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 79-121, set-dez 1949.

COUTINHO, Afrânio. O homem moderno e o humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 65, jan-mar 1957, p. 16-27.

DRISCOLL, Gertrudes. (1945). A conduta da criança na escola e como observá-la. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 25-43, outubro 1945.

DUTRA, Eurico G. (1946). O problema da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 5-16, janeiro 1946.

EBERT, Albert. (1955). Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 58, p. 206-208, abr-jun 1955.

EDMAN, Irwin. (1962). John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 38, n. 87, p. 226-228, jul-set 1962.

EDUCAÇÃO elementar em face do planejamento econômico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 155-168, jul-set 1957.

FARIA, Geraldo P. (1945). A questão da disciplina na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 458-460, setembro 1945.

FERNANDES, Florestan. (1960). A democratização do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 79, p. 216-225, jul-set 1960.

FERREIRA, Tito Lívio. (1944). O problema da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 148-150, julho 1944.

FINDLAY, Warren G. (1948). Medida do crescimento psico-educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 194-197, set-dez 1948.

FLEURY, Renato Sêneca. Motivação pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 542-544, maio-jun 1947.

FORACCHI, Marialice M. (1962). O professor e a situação do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 37, n. 85, p. 233-238, jan-mar 1962.

FOURESTIER, Max. (1963). Pedagogia brasileira na vanguarda experimental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 39, n. 90, p. 171-174, abr-jun 1963.

FRANCA, Pe Leonel. (1947). Educação para a democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 10, n. 27, p. 133-141, março-abr. 1947.

FREIRE, Paulo. (1961). Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 82, p.6-14, abr-jun 1961.

FREITAS, M. A. T. (1946). Formação do homem brasileiro como trabalhador e cidadão da

democracia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 20, janeiro 1946.

_____. (1945). Novos objetivos para a educação do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 361-365, junho 1945.

FURTER, Pierre. (1965) A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 44, n. 99, p.28-44, jul-set 1965.

GAL, Roger. (1960). O ensino secundário e o mundo moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, p. 19-27, abr-jun 1960.

GAMA, Andréia N. L. (1956). Objetividade e subjetividade nas provas intelectuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 62, p. 142-149, abr-jun 1956.

GÓIS SOBRINHO, José Faria. (1961). A dinâmica nervosa da aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 36, n. 84, p.27-35, out-dez 1961.

_____.(1945a). Aspectos biológicos do crescimento mental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 361-370, março 1945.

_____.(1945b). Conceito biológico de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.3, n. 7, p. 44-54, janeiro 1945.

_____. (1946). Educação, humanismo, cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 282-296, nov-dez 1946.

GOUVEIA, Aparecida Joy. (1964). O nível de instrução dos professores do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 42, n. 96, p. 240-276, out-dez 1964.

GUIMARÃES, H. (1945). A educação e a biblioteca. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 147-156, fevereiro 1945.

GUEHENNO, Jean. (1954) A escola e a vida em desacordo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 55, p.64-74, jul-set 1954.

HALL, Margaret. (1946). Importância do diagnóstico educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 258-268, jul-ago 1946.

HAVIGHURST, Robert J. (1957). Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 165-180, jul-set 1957.

HERZOG, Maurice. (1959). Problemas atuais da adolescência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 76, p. 258-261, out-dez 1959.

INQUÉRITO sobre a formação do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 38, n. 87, p. 107-136, jul-set 1962.

JORNAL DO BRASIL. (1945) Escola ativa e jogo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 123-124, janeiro 1945.

KANDEL, I. L. (1951). A educação do adolescente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 15, n. 41, p.43-44, jan-março 1951.

KATZENSTEIN, Betti. (1945). Observação de pré-escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 55-59, janeiro 1945.

KEHL, Renato. (1947). Mestre do futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 347-350, set-out 1947.

KELLY, Celso. (1945). A educação e o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 9, p. 319-326, março 1945.

KEMPER, Werner. (1950). Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 58-78, set-dez 1950.

KILPATRIK, William Heard. (1953). A filosofia da educação de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São paulo, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan-março 1953.

KIMBALL, Solon T. (1960). Uma apreciação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 77, p. 16-33, jan-mar 1960.

LEÃO, A Carneiro.(1944). A educação para o pós-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-180, agosto 1944.

_____. (1945). O professor como líder. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 299-300, agosto 1945.

LIMA, Lauro. (1960). Por que só a escola não evolui? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, p. 158-164, abr-jun 1960.

_____. (1963). A escola secundária moderna. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 38, n. 87, p. 188-191, jan-mar 1963.

LIMA, Maria S. (1955). Psicologia da aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 58, p. 221-224, abr-jun 1955.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1944a). A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-28, julho 1944.

_____. (1955). A formação do professorado primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan-março 1955.

_____. (1960). Aperfeiçoamento do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, p. 39-54, abr-jun 1960.

_____. (1945a). A psicologia ao serviço da organização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 6, n. 17, p. 183-212, novembro 1945.

_____. (1951). Atitudes na discussão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 16, n. 43, p. 165-170, julho-set 1951.

_____. (1962). Atualidade de Rousseau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 38, n. 88, p. 6-22, out-dez 1962.

_____. (1961). Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 81, p. 35-66, jan-mar 1961.

_____. (1952). Estudo e avaliação dos níveis de maturação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 17, n. 46, p. 50-68, abril-jun 1952.

_____. (1961). Introdução ao estudo da escola nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 36, n. 83, p. 266-269, jun-set 1961.

_____. (1944b). Modalidades de educação geral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 219-225, agosto 1944.

_____. (1945b). Orientação e problemas das aptidões. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 5-20, julho 1945.

_____. (1953). Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 20, n. 52, p. 61-104, out-dez 1953.

_____. (1944c). Programa mínimo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 393-402, agosto 1944.

_____. (1945c). São necessários os exames escolares? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 50-53, abril 1945.

LUSTOSA, Irene. (1945). A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 157-175, fevereiro 1945.

MACEDO, Luís. (1948). Teste mental de Ballard: uma experiência realizada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 344-347, set-dez 1948.

MAIA, Jacyr (1944). Provas mentais na seleção de servidores públicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 1, julho 1944.

MALLART, José (1951). Aplicações da Psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 120-133, out-dez 1951.

MANCHESTER, Alan. (1952). O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 17, n. 46, p. 15-21, abril-jun 1952.

MANTOVANI, Juan. (1945). Ilusões e realidade do mundo pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4 n. 10, p. 43-49, abril 1945.

_____. (1947). Valor e sentido da ciência pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 423-444, nov-dez 1947.

MARIANI, Clemente. (1957). A propósito dos processos de educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 171-188, abr-jun 1957.

MARINHO, Heloísa. (1944). Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 376-386.

_____. (1945) O vocabulário ativo da criança pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 210-222, maio 1945.

MARSH, Daniel L. (1953). Dignidade da profissão de ensinar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 19, n. 49, p. 77-91, jan-março 1953.

MARTINS, Otávio A. L. (1949). Análise fatorial dos testes ABC. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 89-102, jan-abr 1949.

_____. (1955). Sobre a representação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 24, n. 59, p. 12-30, jul-set 1955.

MASCARO, Carlos Correia (1961). Problemas de pessoal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 36, n. 84, p. 180-186, out-dez 1961.

MATA, Raimundo. (1964). Criatividade: a nova dimensão educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 41, n. 93, p.98-100, jan-mar 1964.

MATOS, Luiz N. A (1958). A formação do moderno professor secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 30, n. 71, p. 145-153, jul-set 1958.

_____.(1952). Conceituação do ensino e do ciclo docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 17, n. 46, p. 135-137, abril-jun 1952.

_____. (1946). O interrogatório didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 5-32, set-out 1946.

MEDEIROS, Maurício. (1949) Aspectos da psicologia infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 65-78, set-dez 1949.

_____. (1947). Desajustamentos infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 393-409, maio-jun 1947.

MENEZES, Cinira M. (1948). Psicodiagnóstico miocinético. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 198-229, set-dez 1948.

MENDONÇA, Nunes. (1956). Educação e progresso social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 62, p. 149-153, abr-jun 1956.

_____. (1956b). Educador na escola nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 61, p. 227-234, jan-mar 1956.

MONTENEGRO, Olívio. (1954). A função do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 174-176, jul-set 1954.

MOREIRA, João Ribeiro. (1948). Conceito e possibilidade de medida da personalidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, set-dez 1948.

NATIONAL VOCACIONAL GUIDANCE ASSOCIATION. (1945) Princípios e práticas da orientação educacional e profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 21-34, julho 1945.

NEIVA, Álvaro. (1944). A escola secundária e a formação de atitudes democráticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 371-375, setembro 1944.

NELSON, Ernesto. (1945). Necessidade do estudo da criança no lar e na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 329-352, setembro 1945.

NÉRICI, Imídeo G. (1957). Formação do professor do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 216-222, jan-mar 1957.

OBRY, Olga. (1946). O educador que “psicologizou” a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 125-127, janeiro 1946.

OSÓRIO, Beatriz (1960). Democracia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 78, p. 155-157, abr-jun 1960.

PEETERS, Marie Louise. (1945) O conceito de “sociedade” entre nossos escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.3, n. 7, p. 60-68, janeiro 1945.

PESSOA, Maria Alice M. (1945). Aplicação dos “Testes ABC” em crianças indígenas, terenas e caiuás de MT. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 8, p. 191-207, fevereiro 1945.

PETERSON, Verd (1950). Educação vocacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 161-163, set-dez 1950.

PIERSON, Donald. (1945). O processo educacional e o negro brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 7-21, janeiro 1945.

PINHEIRO, Lúcia M. (1951). Aplicações da Psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 15, n. 41, p.54-74, jan-março 1951.

_____. (1960). Educação para a cidadania no regime democrático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 80, p. 231-235, out-dez 1960.

PLANCHARD, Emílio. (1944). Aspectos atuais da psicologia e pedagogia do trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 189-202, agosto 1944.

_____. (1946). Pedagogia escolar contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 315-316, fevereiro 1946.

READ, Margaret. (1949). A formação dos professores especializados em educação de base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 60-64, set-dez 1949.

REGO, Pedro Costa. (1950). A psicotécnica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 14, n. 39, p. 187-188, maio-ago 1950.

REIS, Sólón B. (1955). Educação moral e cívica na escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 57, p. 176-178, jan-mar 1955.

REISSIG, Luís. (1946). A educação para a vida nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 17-32, janeiro 1946.

RENAULT, Abgar. (1953). A crise do ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 19, n. 50, p. 3-19, abril-junho 1953.

REY, André. (1957) Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 5-21, abr-jun 1957.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1944-. Trimestral. ISSN 0034-7183.

RICARDO, Aristides. (1946). A aptidão individual. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 318-321, fevereiro 1946.

RODRIGUES, Milton da Silva. (1960). Formação do professor secundário. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, v. 33, n. 78, p. 55-62, abr-jun 1960.

RONDILEAU, Adrian. (1945). Orientação e problema das aptidões. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 61-71, julho 1945.

ROSA, David J. (1951). Liderança na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 16, n. 43, p. 55-58, julho-set 1951.

ROVAI, Alberto. (1958). Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 132-136, abr-jun 1958.

_____. (1959). O professor e a comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 32, n. 75, p. 185-186, jul-set 1959.

RUDOLFER, Noemi S. (1955). Psicologia da personalidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 57, p. 157-165, jan-mar 1955.

_____. (1956). Critérios em uso na moderna psicológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 26, n. 64, p. 216-222, out-dez 1956.

SANTOS, Teobaldo M. (1947a). A educação e a profissão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 11, n. 29, p. 138-141, jul-ago 1947.

_____. (1947b). Como estudar a adolescência? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 357-360, set-out 1947.

_____. (1949). Crianças que não aprendem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 191-194, jan-abr 1949.

_____. (1959). Da orientação educacional e profissional à “counseling psychology”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 32, n. 75, p. 94-108, jul-set 1959.

SCHMIDT, Isabel J. (1945). A formação do orientador educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 72-79, julho 1945.

SHADER, Egon. (1945). Educação e magia nas cerimônias de iniciação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.3, n. 8, p. 271-274, fevereiro 1945.

SILVA, Benedito (1957). Seleção e treinamento de professores e docentes. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 207-216, jan-mar 1957.

SILVEIRA, Juraci. (1952). A ciência e a mentalidade que lhe cumpre formar na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 18, n. 48, p. 283-285, out-dez 1952.

SMITH, John. (1954). Recuperação de crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 175-176, jan-março 1954.

SONNEWEND, Paulo. (1953). O método Montessori. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 20, n. 52, p. 174-178, out-dez 1953.

SUCUPIRA, Newton. (1960). John Dewey: uma filosofia da experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 80, p. 78-99, out-dez 1960.

SOUSA, Fernando T. (1954). A crise dos valores morais e os educadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 212-215, out-dez 1954.

TEIXEIRA, Anísio.(1953). A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 19, n. 50, p. 20-43, abril-junho 1953.

_____. (1960a). A educação comum do homem moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 80, p. 3-7, out-dez 1960.

_____. (1960b). A educação e o nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 34, n. 80, p. 205-208, out-dez 1960.

_____. (1955). Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan-março 1955.

_____. (1957). Ciência e arte de educar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 3-16, agosto 1957.

_____. (1966). Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 45, p. 257-272, abr-jun 1966.

_____. (1961). Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 35, n. 81, p. 71-92, jan-mar 1961.

_____. (1958a). Educação – problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 21-32, abr-jun 1958.

_____. (1958b). Falando francamente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 30, n. 72, p.3-16, out-dez 1958.

_____. (1963). Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 40, n. 92, p. 10-19, out-dez 1963.

_____. (1952). Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 18, n. 47, p. 35-49, julho-set 1952.

_____. (1956). O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr-jun 1956.

_____. (1962). Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 37, n. 86, p.59-79, abr-jun 1962.

UNESCO (1955). A formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 26, n. 64, p. 141-179, out-dez 1956.

USILL, Harley V. (1946). Educando uma nação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 323-324, fevereiro 1946.

VILALOBOS, João Eduardo. (1959). O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 31, n. 74, p. 34-49, out-dez 1959.

VELOSO, Elias Dias. (1944). A apresentação das questões nas provas de nível mental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 213-218, agosto 1944.

_____. (1958). Problemas de ajustamento à escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 30, n. 71, p.15-29, jul-set 1958.

VENANCIO FILHO, F. (1946). A formação do professorado. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 245-257, julho-ago 1946.

WALL, W. D. (1959). Os exames e seus efeitos na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 33, n. 76, p. 59-75, out-dez 1959.

WALLON, Henri. (1963). Educação e Psicologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,

São Paulo, v. 40, n. 92, p.190-194, out-dez 1963.

WASHBURNE, Carleton. (1944). A pesquisa na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 65-69, outubro 1944.

WEIL, Pierre (1959). A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 31, n. 73, p. 20-28, jan-mar 1959.

WILLEMS, Emílio. (1945). Assimilação e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 173-181, maio 1945.

WILSON, Guy M. (1948). Quebra-cabeça “b” como teste de capacidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 140-147, set-dez 1948.

ZAZZO, René. (1956). Reflexões sobre meio século de psicologia da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 25, n. 61, p. 113-131, jan-mar 1956.

APÊNDICE

Esta planilha foi elaborada com o intuito de sistematizar a coleta de dados referentes aos artigos lidos e selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Ela segue a ordem da publicação dos volumes, permitindo-nos vislumbrar a mudança de eixos temáticos ao longo dos anos pesquisados. Ressalta-se a simplicidade das categorias ali trabalhadas que visavam fornecer mais um panorama geral dos artigos, do que propriamente uma descrição detalhada de cada um deles.

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
7	1944	1	1	Maia, Joacir	Provas mentais na seleção dos servidores públicos	-	-	-	-	-	-	-
7	1944	1	1	Bastos, Humberto	A educação no pós-guerra	60-73	cidadania universal		p/ estimular o espírito de cidadania universal			ensino ciência p/ evitar nacionalismos estreitos e intransigentes
7	1944	1	1	Lourenço Filho	A educação, problema nacional	7-28/	nação	-	p/ a Nação e trabalho			educ.: incremento das forças produtivas do país + personalidade
7	1944	1	1	Ferreira, Tito Livio	O problema da educação nacional	148-150	nação	não	educ. humanista	(// Arendt)		critica escola voltada soc. Industrial.
7	1944	1	1	Backheuser, Everardo	O professor e a organização Nacional	150	nação				modelador da alma do povo, constroi o espírito nacional	
7	1944	1	1	Antipoff, Helena	Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas?	36-45	valores democ.		p/ formar a 2a natureza do indiv.	Piaget, Freud	policimento, iniciativa, disciplina	ensino c/ conteúdo vivo, deixar de ser rebanho, indiv. p/ coletivo
8	1944	1	2	Carvalho, M. M.	Aspectos do ensino numa escola norte-americana	203-212	-	-	-	-	-	-
8	1944	1	2	Planchard, Emílio	Aspectos atuais da psicologia e pedagogia do trabalho	189-202	-	-	-	-	-	-
8	1944	1	2	Velloso, Elisa D.	A apresentação das questões nas provas de nível mental	213-218	-	-	-	-	-	-
8	1944	1	2	Lourenço Filho	Modalidades de educação geral	219-225	-	não	educação integral, p/ trabalho, saúde, família	-	-	escola deve abandonar a feição literária formal.
8	1944	1	2	Leão, A. Carneiro	A educação para o pós-guerra	165-180	progresso nacional	não	do cidadão, p/ valores democ. : p/ grupo e indiv.			personalidades+aptidões perigo nacionalismos
8	1944	1	2	Barioni, Walter	Aperfeiçoamento de professores primários	325-326		sim			neces. aperfeiçoamento docente: Psicologia+didática	
8	1944	1	2	Marinho, Heloísa	Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar	376-386						fases cognitivas e form. personalidade criança

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
8	1944	1	2	Lourenço Filho	Programa mínimo	393-402						cautela c/ a sobrevalorização do aspecto psicológico, sociológico e administrativo
9?	1944	1	3	Neiva, Álvaro	A escola secundária e a formação de atitudes democráticas	371-375	-	sim	p/ a vida, valores democráticos	Lourenço Filho, Dewey		personalidade + formas práticas de ensino
10	1944	2	4	Washburne, Carleton	A pesquisa na educação	65-69	-		p/ desenv. Individuo, personalidade		dominar desenv. Criança+ reflexividade "científica"	conteúdos úteis no programa+fases cognitivas
11	1944	2	5	Childs, John L.	Democracia e método educacional	206-211	valores democr.		p/ a democracia	Escola Nova		educ. para autodeterminação
1	1945	3	7	Pierson, Donald.	O processo educacional e o negro brasileiro	07/21	-	-	-	-	-	-
1	1945	3	7	Katzenstein, Betti	Observação de pré-escolares	55-59	-	-	-	-	-	-
1	1945	3	7	Góis Sobrinho, Faria	Conceito biológico de educação	44-54		sim	p/ vida útil	Dewey	educador esclarecido, assiste e estimula	escola + maternal, vocação + valores úteis
1	1945	3	7	Peeters, Marie Louise	O conceito de "sociedade" entre nossos escolares	60-68						conhec. objetivo ã é suficiente, neces. trabalho c/ conceitos
1	1945	3	7	-	Escola ativa e jogo (Jornal do Brasil)	123-124				Escola Nova		jogo - gde princípio pedagógico
2	1945	3	8	Guimarães, H.	A educação e a biblioteca	147-156	-	-	-	-	-	-
2	1945	3	8	Pessoa, Maria Alice M.	Aplicação dos "Testes ABC" em crianças indígenas, terenas e caiúas de MT	191-207	nação	sim	p/ torná-las "civilizadas", força produtiva			testes mentais
2	1945	3	8	Lustosa, Irene	A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte	157-175		sim				testes mentais em crianças
2	1945	3	8	Cardoso, Ofélia B.	Alguns problemas de perturbação de caráter	176-184		sim				testes mentais em crianças
2	1945	3	8	Shader, Egon	Educação e magia nas cerimônias de iniciação	271-274			p/ utilidade social			
3	1945	3	9	Góis Sobrinho, Faria	Aspectos biológicos do crescimento mental	361-370	-	-	-	-	-	-
3	1945	3	9	Kelly, Celso	A educação e o após-guerra	319-326	crítica		popular, desenv. Personalidade, trabalho			critica eruditismo escolar

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
3	1945	3	9	Campos, Astério	Porque mentem as crianças	460-462			trazer as crianças para nosso mundo	educação ativa		mundo das crianças
4	1945	4	10	Lourenço Filho	São necessários os exames escolares?	50-53	-	-	-	-	-	-
4	1945	4	10	Mantovani, Juan	Ilusões e realidade do mundo pedagógico	43-49	valores democ.x totalitar., nação	não	p/ formação ética - eficiência humana - liberdade		erudição (p/ si) + aptidões alunos + vocação+entusiasmo+ personalidade - reflexividade = tarefa humana/espiritual	aperfeiçoamento contínuo, prazer do aluno=cultura do prof., noção da vida nacional
5	1945	4	11	Marinho, Heloísa	O vocabulário ativo da criança pré-escolar	210-222	-	-	-	-	-	-
5	1945	4	11	Willems, Emilio	Assimilação e educação	173-181	cultura nacional		integração social			assimilação dos imigrantes via socialização
5	1945	4	11	Backheuser, Everardo	Inquérito sobre as qualidades do professor	182-209				Spranger	educador+professor. Líder+ sociável. Amar alunos - vocação + ciência	passagem e equilíbrio entre vocação e afetividade
6	1945	4	12	Azevedo, Fernando de	As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos	329-345	-	-	-	-	-	-
6	1945	4	12	Backheuser, Everardo	Desnacionalizando a juventude	451-454	-	-	-	-	-	-
6	1945	4	12	Freitas, M. A. T.	Novos objetivos para a educação do Brasil	361-365	nação		p/ o futuro (eficiência), pelas exigências da Nação			crítica cultura humanística, ultrapassada
6	1945	4	12	Barioni, Walter	Tem fundamento a existência de uma carreira de professor?	450-451		pouco			professor#direção#inspetor escolar	inspetor como assistente técnico dos prof.
7	1945	5	13	Rondileau, Adrian	Orientação e problema das aptidões	61-71	juvens preparam-se p/ o serviço da pátria	sim			registro comportamento aluno	orient. Educ. = orient. Prof., foco trabalho, capacidades específicas do indiv., auto-educação
7	1945	5	13	Lourenço Filho	Orientação educacional	5-20/		sim	p/ o desen. Personalidade,		voltar-se p/ aplicações práticas do ensino, p/ o trabalho	início orientação pedagógica: estudo de cada aluno
7	1945	5	13	National Vocational Guidance Association	Princípios e práticas da orientação educacional e profissional	21-34			orientação p/ ajustamento alunos a vida profissional, aptidões alunos			estudo individual dos alunos (testes, exames, fichas)

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
7	1945	5	13	Carvalho, M. M.	Orientação educacional e oportunidades de educação	35-48						orient. Educ. = orient. Prof., desenv. Capac. Auto-direção do aluno
7	1945	5	13	Schmidt, Isabel J.	A formação do orientador educacional	72-79		sim			qualidades inatas orientador	aptidões do adolescente
8	1945	5	14	Leão, A. Carneiro	O professor como líder	299-300	nacionalidades em formação				deve ser líder	
8	1945	5	14	Antipoff, Helena	Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática	241-258		sim			perfis caracterológicos – moralismo	testes e exercícios p/ detectar perfis caracterológicos
9	1945	5	15	Nelson, Ernesto	Necessidade do estudo da criança no lar e na escola	329-352	-	-	-	-	-	-
9	1945	5	15	Faria, Geraldo P.	A questão da disciplina na escola	458-460		sim	educar + do que ensinar		deve compreender a criança, desen. Cognitivo	auto-domínio, autonomia dirigida e autoridade interna
10	1945	6	16	Driscoll, Gertrudes	A conduta da criança na escola e como observá-la	25-43		sim, índices de desen.	p/ o espírito de sociabilidade	amigo e mentor, autoridade, observar personalidade da criança		obs., descrição conduta criança, auto-análise e reflexividade. Exame atitudes do professor
11	1945	6	17	Lourenço Filho	A psicologia ao serviço da organização	183-212	-	-	-	-	-	-
12	1945	6	18	Costa, Maria I. L.	Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis	416-431	-	-	-	-	-	-
1	1946	7	19	Dutra, Eurico G.	O problema da educação nacional	5-16#	-	-	-	-	-	-
1	1946	7	19	Reissig, Luís	A educação para a vida nacional	17-32	-	-	-	-	-	-
1	1946	7	19	Obry, Olga	O educador que "psicologizou" a educação	125-127			Pestalozzi	educação pela própria criança		ensinamentos=exercícios (ação).
2	1946	7	20	Bittencourt, Raul J.	Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil	233-340	-	-	-	-	-	-
2	1946	7	20	Usill, Harley V.	Educando uma nação	323-324	-	-	-	-	-	-
1	1946	7	20	Freitas, M. A. T.	Formação do homem brasileiro	185-232						sistema de educ. Popular

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
					como trabalhador e cidadão da democracia							
2	1946	7	20	Ricardo, Aristides	A aptidão individual	318-321		sim		Psicotécnica		
2	1946	7	20	Planchard, Emílio	Pedagogia escolar contemporânea	315-316	-	-	-	-	-	-
2	1946	7	21	Azevedo, Fernando de	O nacionalismo e o universalismo na cultura	421-441	-	-	-	-	-	-
7#8	1946	8	23	Venancio Filho, F.	A formação do professorado	245-257			p/ unidade moral e espiritual da nação		educador e professor	necessidade formação professores ensino secundário
7#8	1946	8	23	Hall, Margaret	Importância do diagnóstico educacional	258-268		sim				uso de diagnóstico educacional p/ corrigir problemas da nova escola
9#10	1946	9	24	Costa, Maria L.	O valor do labirinto manual de Rey para a avaliação da educabilidade	38-45	-	-	-	-	-	-
9#10	1946	9	24	Matos, Luiz N. A.	O interrogatório didático	5-32#			dirigir a auto-reflexividade dos alunos			uso do interrogatório didático na moderna educação
11# 12	1946	9	25	Sobrinho, Faria G.	Educação, humanismo, cultura	282-296	-	-	-	-	-	-
1#2	1947	10	26	Bertamini, Traquillo	Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância	41-48		sim		de Rousseau a Piaget	Educador = psicólogo individualista + pedagogo metempírico. Técnico inquiridor das manifestações psíquicas	
3#4	1947	10	27	Ciulla, Luiz	Menores anormais do caráter	187-205	-	-	-	-	-	-
3#4	1947	10	27	Franca, Pe Leonel	Educação para a democracia	133-141						formação para a democracia e espiritualismo cristão
5#6	1947	10	28	Fleury, Renato S.	Motivação pedagógica	542-544			persuasão do aluno			motivação como interesse
5#6	1947	10	28	Medeiros, Maurício	Desajustamentos infantis	393-409			instruir e educar: corrigir formas de reação imprópria – ajustar			
7#8	1947	11	29	Santos, Teobaldo M.	A educação e a profissão	138-141		sim		caracterologia	observar conduta global do aluno, sua personalidade	orientação profissional # orientação educacional
9#10	1947	11	30	Antipoff, Helena	As duas atitudes	205-224		sim		Piaget e outros	sua personalidade deve ser levada em conta	
9#10	1947	11	30	Santos, Teobaldo M.	Como estudar a adolescência?	357-360	-	sim		psicologia da adolescência	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
9#10	1947	11	30	Kehl, Renato	Mestre do futuro	347-350		sim	Escolas de vida	Dewey, Leacock	Mestre-educador: deve conhecer a personalidade do aluno	
11# 12	1947	11	31	Mantovani, Juan	Valor e sentido da ciência pedagógica	423-444	-	-	-	-	-	-
1#4	1948	12	32	Costa, Maria I. L.	Complexos infantis	50-69		sim		ênfase psicologia	deve respeitar a personalidade da criança, tomando a sério as suas manifestações psicológicas	complexos infantis
5#8	1948	12	33	Bastide, Roger	Educação dos educadores	20-43		sim			devem educar a si mesmos, papel missionário	necessidade de cultura geral, intelectual
9#12	1948	12	34	Moreira, João Roberto	Conceito e possibilidade de medida da personalidade	322-334	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Findlay, Warren G.	Medida do crescimento psico-educacional	194-197	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Barbosa, Nair D.	Medidas de aproveitamento	319-322	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Menezes, Cinira M.	Psicodiagnóstico miocinético	198-229	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Wilson, Guy M.	Quebra-cabeça "b" como teste de capacidade	140-147	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Costa, Rui C.	Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heins?	39-81	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Macedo, Luís	Teste mental de Ballard: uma experiência realizada	344-347	-	-	-	-	-	-
9#12	1948	12	34	Braga, Murilo	Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência	5-38#	-	-	-	-	-	-
1#4	1949	13	35	Santos, Teobaldo M.	Crianças que não aprendem	191-194	-	-	-	-	-	-
1#4	1949	13	35	Costa, Maria I. L.	O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis	19-26		sim		A Rey. psicologia aplicada, experimental		psicólogo como orientador, diagnóstico psicológico p/ readaptação crianças difíceis
1#4	1949	13	35	Martins, Otávio A Lins	Análise fatorial dos testes ABC	89-102	-	-	-	-	-	-
9#12	1949	13	37	Medeiros, Maurício	Aspectos da psicologia infantil	65-78	-	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
9#12	1949	13	37	Costa, Rui C.	Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente?	79-121		sim		Claparède (aptidões), Decroly, Kerschensteiner	vocação, deve amar seus discípulos e ser amado por eles	noção de aptidão e de capacidades
9#12	1949	13	37	Read, Margaret	A formação dos professores especializados em educação de base	60-64	-	-	-	-	-	-
5#8	1950	14	39	Costa Rego, Pedro	A psicotécnica	187-188		sim		psicotécnica		psicotécnica: estudo inclinações indiv. P/ o trabalho
5#8	1950	14	39	Casassanta, Mário	Por que fracassam os professores?	180-182				Sherman Lettler	motivos fracasso: falta disciplina, personalidade própria, interesse pelo trab., cultura, preparação, dom de ensinar, treino pedagógico, saber cooperar, espírito não progressivo/profissional	
9#12	1950	14	40	Kemper, Werner	Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico	58-78	-	sim		psicologia evolutiva	-	-
9#12	1950	14	40	Peterson, Verd	Educação vocacional	161-163	-	-	-	-	-	-
1#3	1951	15	41	Almeida Jr, A.	Antes do "ensino livre"	5-42/	-	-	-	-	-	-
1#3	1951	15	41	Kandel, I. L.	A educação do adolescente	43-44	-	-	-	-	-	-
1#3	1951	15	41	Pinheiro, Lucia M.	Aplicações da Psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia	54-74	-	sim	-	-	-	-
4#6	1951	15	42	Berardinelli, W.	Tipos humanos e educação	190-193		sim		visa desen. A personalidade e adaptá-la à soc.	cuida e corrige as tendências das crianças. Cada tipo de criança nec. De um ambiente e um tratamento especial. Conhec. Biotipológico-endocrinológico do educando	cuidar da homogeneização das classes. Aproveitamento ritmos individuais. Encarar de forma especial a face psicológica da criança
7#9	1951	16	43	Lourenço Filho	Atitudes na discussão	165-170	-	-	-	-	-	-
7#9	1951	16	43	Rosa, David J.	Liderança na educação	55-58	-	-	-	-	-	-
7#9	1951	16	43	Costa, Rui C.	Da orientação profissional e da orientação	77-93						orienta. Educ.: escolha disciplinas em acordo personalidade aluno

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
					educacional							
10# 12	1951	16	44	Costa, Maria I. L.	Orientação profissional dos anormais	234-237	-	-	-	-	-	-
10# 12	1951	16	44	Mallart, José	Aplicações da Psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional	120-133	-	-	-	-	-	-
4#6	1952	17	46	Lourenço Filho	Estudo e avaliação dos níveis de maturação	50-68	-	-	-	-	-	-
4#6	1952	17	46	Manchester, Alan	O professor e a sua função no sistema educacional dos Estados Unidos	15-21	-	-	-	-	-	-
4#6	1952	17	46	Matos, Luiz N. A.	Conceituação do ensino e ciclo docente (Escola Nova, Rio)	135-137		sim	Dirigir a técnica do processo de aprendizagem dos alunos	Ensino moderno	gde compromisso: c/ o aluno e não c/ a matéria de ensino. Tarefa: preparar, estimular, dirigir e controlar o proc. De aprendizagem dos alunos	prof.;: conhecer a matéria + a psicologia dos alunos + técnica de lidar c/ eles.
7#9	1952	18	47	Teixeira, Anísio	Notas sobre a educação e a unidade nacional	35-49	-	-	-	-	-	-
10# 12	1952	18	48	Silveira, Juraci	A ciência e a mentalidade que lhe cumpre formar na escola primária	283-285	-	-	-	-	-	-
10# 12	1952	18	48		Significado da educação liberal	296-304						
1#3	1953	19	49	Kilpatrick, William H.	A filosofia da educação de Dewey	77-91				Dewey		alunos - situação de experiência
1#3	1953	19	49	March, Daniel L.	Dignidade da profissão de ensinar	114-117					ver atributos do professor.	
4#6	1953	19	50	Renault, Abgar	A crise do ensino	3-19/	-	-	-	-	-	-
4#6	1953	19	50	Teixeira, Anísio	A crise educacional brasileira	20-43			escola: deve se fazer prática e ativa, à cidadania e mercado de trab.			crise educacional brasileira: problema de readaptação institucional

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
4#6	1953	19	50	Barros, Romualdo M.	Qualidades do professor	166-169					condição primordial: cultura. Método (ordem). Disciplina (respeito, cordialidade, atitude). Dedicção (afeição, amor à juventude). Entusiasmo. "Inspiração religiosa". Justiça. Paciência (tolerância, serenidade). Sinceridade e coragem. Dicção. Assiduidade.	vocação
10# 12	1953	20	52	Lourenço Filho	Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais	61-104	-	-	-	-	-	-
10# 12	1953	20	52	Sonnewend, Paulo	O método Montessori	174-178	-	-	-	-	-	-
1#3	1954	21	53	Smith, John	Recuperação de crianças	175-176	-	-	-	-	-	-
4#6	1954	21	54	Antipoff, Helena	O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária	123-134	-	-	-	-	-	-
7#9	1954	22	55	Guehenno, Jean	A escola e a vida em desacordo	64-74						cultura: é o que sobra depois que esquecemos de tudo
7#9	1954	22	55	Montenegro, Olívio	A função do professor	174-176					Mostrar-se amigo do aluno, amá-lo.	Prof.: gde artífice da obra de depuração intelectual e emocional
7#9	1954	22	55	Bauzer, Riva	Conceituação de personalidade	180-187		sim		psicologia diferencial		personalidade: força pessoal que caracteriza cada indivíduo. Persona=máscara. "parecer"
7#9	1954	22	55	Cardoso, Ofélia B.	Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o teste ABC de Lourenço Filho	154-174	-	-	-	-	-	-
10# 12	1954	22	56	Collins, D. R.	Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil	207-212						guia dos alunos, ajudá-los a dirigir sua investigação. Conhecer fontes de info, materiais de pesquisa e técnicas de ataque.

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes	
10#	12	1954	22	56	Bauzer, Riva	Personalidade do professor primário	221-223				simpatia e compreensão, trab junto aos alunos		
10#	12	1954	22	56	Sousa, Fernando Tude de	A crise dos valores morais e os educadores	212-215					respeito à personalidade humana	
1#	3	1955	23	57	Teixeira, Anísio	Bases da teoria lógica de Dewey	3-27/			Dewey		foco no experimento, no processo de adquirir conhecimento	
1#	3	1955	23	57	Lourenço Filho	A formação do professorado primário	42-51					crítica BR: qualquer um se arroga professor	
1#	3	1955	23	57	Reis, Sólton Borges dos	Educação moral e cívica na escola secundária	176-178			educação é fruto de contágio, entusiasmo			
1#	3	1955	23	57	Rudolfer, Noemi S.	Psicologia da personalidade	157-165					personalidade: conjunto atributos físicos, psi e sociais que caracterizam o eu	
4#	6	1955	23	58	Ebert, Albert	Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário	206-208	-	-	-	-	-	
4#	6	1955	23	58	Lima, Maria S.	Psicologia da aprendizagem	221-224		sim	psicologia aplicada			
7#	9	1955	24	59	Martins, Otávio A Lins	Sobre a apresentação de informações técnicas referentes à precisão e à validade dos instrumentos de medida psicológica	12-30#	-	-	-	-	-	
1#	3	1956	25	61	Zazzo, René	Reflexões sobre meio século de psicologia da criança	113-131	-	-	-	-	-	
4#	6	1956	25	62	Teixeira, Anísio	O processo democrático de educação	3-16#			escola progressiva, Dewey	guia nas artes necessárias à vida	atividades a partir dos interesses dos alunos	
1#	3	1956	25	61	Antipoff, Helena	Educação dos excepcionais	222-227	-	-	-	-	-	
1#	3	1956	25	61	Mendonça, Nunes	Educador na escola nova	227-234		sim	É socializar	Claparède, Dewey, Piaget, Decroly, Winneken, Ferrière	assimilar o espírito de renovação educacional, compreender a criança, entusiasmo e amor a ela	nova educ. Assenta sobre o conhecimento da criança. Interesses e necessidades biopsíquicas
4#	6	1956	25	62	Andréia, N. L. Gama	Objetividade e subjetividade nas	142-149	-	-	-	-	-	

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
					provas intelectuais							
4#6	1956	25	62	Mendonça, Nunes	Educação e progresso social	149-153	sim	sim	p/ desenv. Natural, eficácia social e a cultura, enriquec. Mental e pessoal	Dewey, Gilberto Freyre, Anísio Teixeira ssoal		ênfase na personaliade + eficácia social
10# 12	1956	26	64	Campos, Paulo A	A escola elementar brasileira e o seu magistério	94-131	-	-	-	-	-	-
10# 12	1956	26	64	Relatório apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional, UNESCO, 1955	A formação do professor	141-179					dever do mestre: dar algo além da instrução. Deve tornar os alunos cidadãos amadurecidos do país e do mundo, desenvolv. Uma compreensão intuitiva deles, responder a suas características e neces.	ideia de se ensinar uma técnica de aprendizagem. Neces. Desenvolver e conservar o sentido da vocação (de onde vem o sentido de responsabilidade e de dever). Testes de inteligência e personalidade
10# 12	1956	26	64	Caldeira, Eny	O problema da formação dos professores primários	28-43	-	-	-	-	-	-
10# 12	1956	26	64	Brant, Celso	O professor e a escola secundária	198-204	nação				prof: verdadeiros generais das forças bras que lutam pela redenção de nossa terra. Missão: mostrar o caminho para que o BR se torne a nação líder do mundo.	
10# 12	1956	26	64	Rudolfer, Noemi S.	Crítérios em uso na moderna psicologia	216-222	-	-	-	-	-	-
1#3	1957	27	65	Azevedo, Fernando de	Horizontes perdidos e novos horizontes	47-64	-	-	-	-	-	-
1#3	1957	27	65	Nérici, Imídeo G.	Formação do professor do ensino secundário	216-222			P/ educar, é preciso compreensão, amor e justiça. Educar= levar o adolescente a ser feliz e útil ao seus semelhantes		17 tipos de professores não recomendáveis. Bom prof: simpático, compreensivo, gosta alunos, trab junto alunos. A disciplina é um meio, e não um fim. Precisa conhecer alunos em suas peculiaridades	qualidades fundamentais: preparação técnica, adaptabilidade, amor ao próximo, estabilidade emotiva, espírito de justiça.
1#3	1957	27	65	Silva, Benedito	Seleção e treinamento de professores e docentes	207-216		sim				seleção candidatos prof: via progressos da psicologia e psicotécnica. Provas de personalidade

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
4#6	1957	27	66	Rey, André	Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário	5-21/		sim	encaminhar a criança p/ o ideal de individualidade intelectual, social e moral		qualidades: escrúpulo, abnegação, espontaneidade, modéstia. Inteligência, equilíbrio. Instrução.	exame psicológico p/ detectar vocação docente. Aptidões de um bom prof, eficiência mental e personalidade
4#6	1957	27	66	Mariani, Clemente	A propósito dos processos de educação democrática	171-188	-	-	-	-	-	-
7#9	1957	28	67	Havighurst, Robert J.	Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes	130-143	-	-	-	-	-	-
7#9	1957	28	67		A educação elementar em face do planejamento econômico	155-168	-	-	-	-	-	-
7#9	1957	28	67	Costa, Rui C.	Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?	144-154	-	-	-	-	-	-
10# 12	1957	28	68	Teixeira, Anísio	Ciência e arte de educar	3-16#						método científico no ensino: escolas sob o crivo do estudo objetivo. Atenta p/ aplicação precipitada de experiências científicas na escola
4#6	1958	29	70	Teixeira, Anísio	Educação – problema da formação nacional	21-32	nação		p/ o desenv., p/ o trabalho, p/ produzir			
4#6	1958	29	70	Almeida, Romeu M.	Ingresso no magistério primário	141-145	-	-	-	-	-	-
4#6	1958	29	70	Rovai, Alberto	Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação	132-136			ensino secundário: formativo e humanístico.	Arbousse- Bastide		crítica escola BR: as aptidões do aluno não são levadas em conta
7#9	1958	30	71	Veloso, Elisa Dias	Problemas de ajustamento à escola	15-29		sim		teste QI		via serviços de orientação psicológica. Problemas de inadaptação à escola devem-se a dificuldades de ordem pessoal e ambiental
7#9	1958	30	71	Andrade, Primo Nunes de	Educação na era do desenvolvimento	46-68	-	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
7#9	1958	30	71	Matos, Luís A	A formação do moderno professor secundário	145-153				Referência psicologia behaviorista, Pestalozzi, Kerchensteiner	prof: técnico em engenharia humana (forma a inteligência e personalidade dos alunos). Vocação + aptidões + preparo especializado.	prof: amplo conhec., sutil perspicácia, aptidões definidas e personalidade estável, firme e dinâmica.
10# 12	1958	30	72	Teixeira, Anísio	Falando francamente	3-16/	-	-	-	-	-	-
10# 12	1958	30	72	Cardoso, Ofelia B.	Mudar a atitude do educador diante do jovem	107-109	-	-	-	-	-	-
1#3	1959	31	73	Bittencourt, Roberto S.	A privação do amor protetor entre as causas de sentimento de inferioridade	155-159	-	-	-	-	-	-
1#3	1959	31	73	Weil, Pierre	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental	20-28	-	-	-	-	-	-
10# 12	1959	31	74	Vilalobos, João Educar	O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro	34-49						
4#6	1959	31	74	Brito, Mário de	Educar é uma arte	33-37			plasmar a alma e inteligência dos alunos		professorado=sacerdócio interesse pelas pessoas, equilíbrio emocional, espírito de justiça. Líder. Aperfeiçoamento intelectual e profissional.	
7#9	1959	32	75	Rovai, Alberto	O professor e a comunidade	185-186					prof: é uma missão e não uma profissão. Trab de conquista de corações e espíritos= autoridade	
7#9	1959	32	75	Santos, Osvaldo de Barros	Da orientação educacional e profissional à "counseling psychology"	94-108						orientar a personalidade integral do indivíduo
10# 12	1959	33	76	Herzog, Maurice	Problemas atuais da adolescência	258-261	-	-	-	-	-	-
10# 12	1959	33	76	Wall, W. D.	Os exames e seus efeitos na educação	59-75	-	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
1#3	1960	33	77	Kimball, Solon T.	Uma apreciação do ensino primário	16-33					devem indicar a direção do processo de aprendizagem	técnicas de pesquisa e conhecimento sociológico para auxiliar a prática pedagógica
4#6	1960	33	78	Abreu, Jaime	Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro	3-18/	-	-	-	-	-	-
4#6	1960	33	78	Gal, Roger	O ensino secundário e o mundo moderno	19-27						métodos ativos (q não dão um saber pronto) podem dar ao aluno a atitude criadora capaz de continuar a marcha progressista da humanidade
4#6	1960	33	78	Lourenço Filho	Aperfeiçoamento do magistério	39-54					prof: domínio sobre si e outros, reunir poderes angélicos e outros demoníacos. Mulher: maior intuição psicológica, sensibilidade, sentido estético	aperfeiçoamento ligado à personalidade do prof. Necessidade de formação continuada
4#6	1960	33	78	Rodrigues, Milton S.	Formação do professor secundário	55-62			ensinar: comunicar uma cultura e os meios de ampliá-la			o ensino que se acresce de uma utilidade prática pode ser um descrécimo. Ela deve permanecer apenas como um subproduto dele.
4#6	1960	33	78	Barros, Roque S. M.	Pedagogia antiga e Pedagogia Moderna	189-194			Não fazer dos meios (técnicas educ psicológ. Informadas) o fim de si mesmo. Ver a questão ética.	Comenius, Rosseau		pedagogia moderna: mais "científica". Ideal norteador: a formação do homem para si mesmo.
4#6	1960	33	78	Osório, Beatriz	Democracia e educação	155-157				Dewey		ressenciamento da obra de Dewey sobre a educação e o ideal democrático
4#6	1960	33	78	Lima, Lauro O	Por que só a escola não evoluiu?	158-164	-	-	-	-	-	-
7#9	1960	34	79		Campanha em defesa da escola pública	128-133	-	-	-	-	-	-
7#9	1960	34	79	Fernandes, Florestan	A democratização do ensino	216-225	-	-	-	-	-	-
7#9	1960	34	79	Cardoso, Fernando Henrique	Educação para o desenvolvimento	209-216	-	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
10#	12	1960	34	80	Abreu, Jaime	Atualidade de John Dewey	08/16	-	-	-	-	-
10#	12	1960	34	80	Sucupira, Newton	John Dewey: uma filosofia da experiência	78-99	-	-	-	-	-
10#	12	1960	34	80	Teixeira, Anísio	A educação comum do homem moderno	3-7#	-	-	-	-	-
10#	12	1960	34	80	Teixeira, Anísio	A educação e o nacionalismo	205-208	-	nação	-	-	nacionalismo como consciência de um desígnio coletivo
10#	12	1960	34	80	Pinheiro, Lucia M.	Educação para a cidadania no regime democrático	231-235	-	-	educação p/ o regime democrático, p/ a cidadania	-	-
1#	3	1961	35	81	Lourenço Filho	Educação para o desenvolvimento	35-66	-	-	-	-	-
1#	3	1961	35	81	Teixeira, Anísio	Educação e desenvolvimento	71-92	-	-	-	-	-
4#	6	1961	35	82	Abreu, Jaime	Anacronismo educacional da classe dominante brasileira	6-14/	-	-	-	-	-
4#	6	1961	35	82	Freire, Paulo	Escola primária para o Brasil	15-33	-	-	-	-	-
4#	6	1961	35	82	Carvalho, Antônio P. De	Democracia e educação	165-168	-	-	-	-	-
7#	9	1961	36	83	Abreu, Jaime	Escola média no séc. XX: um fato novo em busca de caminhos	5-26/	-	-	-	-	-
7#	9	1961	36	83	Lourenço Filho	Introdução ao estudo da escola nova	266-269	-	-	-	-	-
7#	9	1961	36	83	Anderson, Harold H.	Espírito inventivo e educação	275-283	-	-	-	-	sist. Educ: papel no desenvolvimento de personalidades auto-expressivas
10#	12	1961	36	84	Goes Sobrinho, José F.	A dinâmica nervosa da aprendizagem	27-35	-	-	-	-	-
10#	12	1961	36	84	Mascaro, Carlos Correia	Problemas de pessoal	180-186	-	-	-	-	-
1#	3	1962	37	85	Benjamin, Herald R. W.	A educação e o ideal democrático	198-201	-	-	-	-	-
1#	3	1962	37	85	Foracchi, Marialice M.	O professor e a situação do ensino	233-238	-	-	-	-	-
1#	3	1962	37	85	Axel, P.; Vianny, P. H.	Formação de professores	213-219	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
4#6	1962	37	86	Teixeira, Anísio	Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras	59-79						duplicidade entre os propósitos reais e os proclamados. Crítica à expansão de um ensino humanista/academicista
4#6	1962	37	86	Chagas Filho, Carlos	Não se pode pretender desenvolvimento econômico dissociado do educacional	186-187	-	-	-	-	-	-
1#3	1963	38	87	Lima, Lauro O	A escola secundária moderna	188-191						
7#9	1962	38	87	Edman, Irwin	John Dewey	226-228	-	-	-	-	-	-
7#9	1962	38	87		Inquérito sobre a formação do professor primário	107-136		sim, Psicologia da Aprendizagem – é básica p/ orientação atividades docentes	manter a classe sempre ocupada.		prof. Primário deveria ser capaz de observar o desenvolvimento de seus alunos e organizar fichas de obs de seu comport; conheç Psicologia e desenv cognitivo das crianças. Auto-disciplina como recurso p/ manejo da classe	saber obs e procurar as causas do comport. Das crianças, permanentemente. Estudo permanente, analisar as próprias falhas. Conhec em Biologia – problemas de crescimento. Higiene
10# 12	1962	38	88	Lourenço Filho	Atualidade de Rousseau	6-22#	-	-	-	-	-	-
4#6	1963	39	90	Fourestier, Max	Pedagogia brasileira na vanguarda experimental	171-174	-	-	-	-	-	-
7#9	1963	40	91	Abreu, Jayme	Educação e desenvolvimento: uma colocação do problema na perspectiva brasileira	6-28#	-	-	-	-	-	-
10# 12	1963	40	92	Wallon, Henri	Educação e psicologia	190-194						Para guiar a criança é preciso bem compreendê-la
10# 12	1963	40	92	Teixeira, Anísio	Mestres de amanhã	10-19#					intelectualizados	cultura e pensamento objetivo/científico para todos
1#3	1964	41	93	Mata, Raimundo	Criatividade: a nova dimensão educacional	98-100						educação voltada à criatividade do aluno
10# 12	1962	42	96	Gouveia, Aparecida Joy	O nível de instrução dos professores do ensino médio	240-276	-	-	-	-	-	-
7#9	1965	44	99	Furter, Pierre	A juventude e o espírito da época	28-44	-	-	-	-	-	-

mês	ano	vol.	n.	autor	título	páginas	Estado	Psico.	Educar	Referências	Professor	Detalhes
					novas tarefas pedagógicas							
4#6	1966	45	102	Teixeira, Anísio	Educação como experiência democrática e como ciência experimental: nova fronteira para a cooperação internacional	257-272	-	-		Dewey	-	-