

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL – TURMA IV**

RAFAELA RICHART

**AS CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO
BRASIL NA DÉCADA DE 1920.**

RAFAELA RICHART

**MARINGÁ
2013**

2013

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL – TURMA IV**

RAFAELA RICHART

**AS CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO
BRASIL NA DÉCADA DE 1920.**

RAFAELA RICHART

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PESQUISA EDUCACIONAL – TURMA IV**

**AS CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO
BRASIL NA DÉCADA DE 1920.**

Monografia apresentada por RAFAELA RICHART ao Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Especialista em Pesquisa Educacional.

Orientadora:
Prof^a. Ms^a. MARLI DELMÔNICO DE ARAÚJO
FUTATA

MARINGÁ
2013

RAFAELA RICHART

**AS CONTRIBUIÇÕES DE LOURENÇO FILHO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO
BRASIL NA DÉCADA DE 1920.**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ms.^a Marli Delmônico de Araújo Futata – (Orientadora)
UEM

Prof. Ms. Alessandro Santos da Rocha - UEM

Prof. Ms. Dhênis Rosina - UEM

07/09/2013

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus, aos meus familiares e aos professores da pós-graduação em Pesquisa Educacional da UEM que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus que me deu o dom da vida e me proporcionou essa experiência maravilhosa de cursar a pós-graduação em Pesquisa Educacional, onde conheci pessoas maravilhosas e passei por experiências que só acrescentaram em minha vida. Agradeço ainda à virgem Maria, a quem sempre recorro por intercessão, pois “[...] a mãe indo na frente os filhos estão protegidos [...]”.

À minha família que constitui a minha base, pai, irmãos e principalmente mãe, obrigada por tudo, pelo apoio e incentivo. Ao meu namorado, Everson pelo imenso apoio e compreensão nos dias que precisei para estudar.

Gostaria de agradecer também, a todas as novas amizades que conquistei. Francelle, por ter sido um anjo e ter me dado caronas aos sábados, Karla, Patrícia e os demais. As idas aos sábados para Maringá eram cansativas, mas a companhia de todas vocês tornavam esses dias mais alegres e repletos de aprendizagens. Não poderia me esquecer de agradecer a Carmem, que apesar de ter desistido da pós, foi um anjo que me impulsionou e incentivou a fazê-la.

Aos professores que fizeram parte da pós, obrigada por terem contribuído com sua sabedoria. Gostaria de agradecer em especial aos professores: Alessandro e Marli por sempre incentivar a continuarmos os estudos, serem prestativos e compreensivos frente às dificuldades pessoais que enfrentei. Em especial à professora Marli, por ter aceitado me orientar, muito obrigada.

Aos meus amigos de trabalho, muito obrigada por terem compreendido minhas saídas para orientação e estudos dedicados ao término deste trabalho. Agradeço a todos do fundo do meu coração!!!

“A cultura não apenas a escola de primeiras letras extensa, mas, onde quer que uma escola popular esteja aberta, tradicional ou renovada, o problema da leitura e da escrita é daqueles que, o mestre, se apresenta como fundamental, tanto pelas exigências da organização do ensino graduado quanto pelos reclamos sociais”.

Lourenço Filho

RICHART, Rafaela. **As contribuições de Lourenço Filho para a alfabetização no Brasil na década de 1920**. Nº 49 f. Monografia (Especialização em Pesquisa Educacional – Turma IV) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Marli Delmônico de Araújo Futata. Maringá, 2013.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a proposta de alfabetização de Lourenço Filho, elegendo como fonte as obras *Introdução ao estudo da Escola Nova* e *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* – haja vista sua extensa produção textual - e de outros autores que debruçaram-se sobre os estudos deste. Intenciona-se, ainda, contribuir para a discussão da importância histórica da figura de Lourenço Filho e sua proposta para o ensino inicial da leitura e da escrita em nosso país. A justificativa para tal estudo baseou-se no fato de que o ensino inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, enquanto processo que possibilita o acesso do cidadão ao mundo letrado e proporciona novas formas de relações entre os sujeitos, configura um desafio iniciado no âmbito do período republicano - e constitui, ainda hoje, uma preocupação nacional. Nesse sentido, tendo em vista a compreensão histórica de tal preocupação, elegemos a figura de Lourenço Filho e sua proposta para a alfabetização na Primeira República como objeto de estudo, por nos revelar um universo fundamental de conhecimento na compreensão da situação da educação nos dias atuais. A metodologia utilizada foi qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. O procedimento de descrição das ideias apresentadas por Lourenço Filho nas obras de sua autoria representou o amparo essencial para o desenvolvimento da reflexão proposta, que contou ainda, com a contribuição de outros autores que procederam ao estudo do tema. Os resultados dos estudos revelaram que a proposta de alfabetização de Lourenço Filho constituiu um importante progresso em face da concepção sobre a leitura e a escrita em sua fase inicial. O conceito de desenvolvimento do homem no processo educacional do período foi um campo essencial de estudo explorado por esse educador, que realizou experimentos na área da psicologia educacional e desenvolveu um considerável conjunto de materiais didáticos e livros de literatura infantil, objetivando a eficiência no ensino da leitura e da escrita. O empenho desse educador no âmbito da alfabetização nacional é fruto de sua postura frente ao movimento renovador, que via a educação como instrumento de adaptação do homem às novas estruturas sociais que se delineavam e reclamavam por uma educação popular de cunho moral e cívica. Ainda que as aspirações do movimento não tenham se consolidado, convivemos com seus resquícios.

Palavras-chave: Alfabetização. Lourenço Filho. Leitura. Escrita. História da educação.

RICHART, Rafaela. **The contributions of Lourenço Filho for literacy in Brazil in the 1920s**. No. 50 f. Monograph (Specialization in Educational Research - Class IV) - State University of Maringá. Advisor: Delmonico Marli de Araújo Futata. Maringa, 2013.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the proposal literacy Lourenço Filho, selecting as source works Introduction to the New School and ABC tests: to check the maturity necessary for learning to read and write - in view of its extensive textual production - and other authors who pored over studies of this . If intentioned, also contribute to the discussion of the historical importance of the figure of Lourenço Filho and his proposal for the initial teaching of reading and writing in our country. The rationale for this study was based on the fact that the initial teaching of reading and writing - literacy, as a process that enables the citizen access to the literate world and provides new forms of relationships between subjects, sets a challenge initiated in under the republican period - and, today, is a national concern. Accordingly, in view of the historical understanding of this concern, we choose the figure of Lourenço Filho and his proposal for literacy in the First Republic as an object of study, to reveal in a critical universe of knowledge in understanding the situation of education in the present day. The methodology was qualitative, bibliographic and documentary character. The procedure description of the ideas presented by the Lawrence Son of his works represented the essential support for the development of reflection proposed, which featured, with the contribution of other authors who have undertaken a study of the subject . Study results revealed that the proposed literacy Lourenço Filho is an important development in the face of the conception of reading and writing at an early stage. The concept of human development in the educational process of the period was an essential field of study explored by this educator who conducted experiments in the field of educational psychology and developed a considerable body of teaching materials and books of children's literature, focusing on efficiency in teaching reading and writing. The commitment this educator within the national literacy is the result of his stance against the renewal movement, who saw education as an instrument of man's adaptation to new social structures delineated and complained of a popular education of moral and civic character. Although the aspirations of the movement have not been consolidated, live with their remnants.

Keywords: Literacy. Lourenço Filho. Reading. Writing. History of education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	13
2.1 Reformas de 1889 a 1930	13
2.2 Movimento da Escola Nova	25
3. BIOGRAFIA (RUY LOURENÇO E CARLOS MONARCHA)	30
4. A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO EM LOURENÇO FILHO.....	36
4.1 Os <i>Testes ABC</i>	40
4.2 Maturação Frente ao Biologismo	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se a partir da necessidade de compreensão da alfabetização e de seu processo histórico. A docência constitui a base da formação dos profissionais da educação e, assim, devemos nos instrumentalizar para o exercício da função.

Conforme Mortatti (2000), a história da alfabetização no Brasil pode ser compreendida, inicialmente, como a própria história dos métodos. Ao longo da história, seu desenvolvimento esteve em consonância com as transformações ocorridas na sociedade, uma vez que a educação escolar está compreendida no âmbito das relações que nela ocorrem.

A urgência do estudo proposto está no fato de que, desde a implantação da escola republicana, ainda hoje é ponto consensual, o fracasso da escola em alfabetizar. Essa discussão vem, ao longo da história, buscando compreender o agente motivador de tal fracasso e, assim, deslocando a causa ora para o papel do professor, ora para a figura do aluno e da escola.

Como mencionado pela autora, o problema em torno da alfabetização persiste ao longo de mais de cem anos, sendo possível verificarmos, na atualidade, ações governamentais com o intuito de sanar o fracasso na alfabetização. A mais recente delas é o chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, legalmente constituído em 14 de dezembro de 2012, pela Portaria Nº 1.458/2012, prevendo, em seu primeiro eixo, a formação de professores alfabetizadores.

Mencionamos essa iniciativa, ainda que sem o intuito de nos aprofundar acerca da questão do programa, mas com a intenção de ilustrar a necessidade de compreensão da história da alfabetização em nosso país.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar a proposta de alfabetização em Lourenço Filho, figura que se dedicou à carreira educacional – atuando como docente no ensino primário, no ensino superior e em cargos públicos, na direção de órgãos envolvidos na vida da educação nacional. Sua atuação nesse âmbito esteve respaldada na Escola Nova e foi em função dessa postura que suas ações convergiram. Intenciona-se, ainda, contribuir para a discussão da importância histórica da figura de Lourenço Filho e sua proposta para o ensino inicial da leitura e da escrita em nosso país.

Sua profícua trajetória resultou em uma ampla produção textual que não será possível nesse estudo nos debruçarmos. Dessa forma, elegemos como fonte para alcançar os fins a que nos propomos, as obras: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (1933). Outros autores que realizaram estudos sobre Lourenço Filho serão considerados, tais como: Dermeval Saviani, Maria do Rosário Longo Mortatti, Carlos Monarcha, Rui Lourenço Filho.

A justificativa para tal estudo baseou-se no fato de que o ensino inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, enquanto processo que possibilita o acesso do cidadão ao mundo letrado e proporciona novas formas de relações entre os sujeitos, configura um desafio iniciado no âmbito do período republicano - e constitui, ainda hoje, uma preocupação nacional. Nesse sentido, tendo em vista a compreensão histórica de tal preocupação, elegemos a figura de Lourenço Filho e sua proposta para a alfabetização na Primeira República como objeto de estudo, por nos revelar um universo relevante de ações pontuais no âmbito da alfabetização.

Para a realização de tal estudo, recorreremos à pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. O procedimento de descrição das ideias apresentadas por Lourenço Filho nas obras por nós revisitadas, representou o amparo essencial para o desenvolvimento da reflexão proposta.

À vista de materializar a pesquisa realizada, dispomos o resultado do estudo: 2. *Contexto da educação no Brasil*; 2.1 *Reformas de 1889 a 1930*; 2.2. *Movimento da Escola Nova*; 3. *Biografia (Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha)*; 4. *A proposta de alfabetização em Lourenço Filho*; 4.1. *Os Testes ABC*; 4.2. *Maturação Frente ao Biologismo*.

No capítulo 2. *Contexto da educação no Brasil* que está subdividido em dois sub-títulos: 2.1 *Reformas de 1889 a 1930*; 2.2 *Movimento da Escola Nova*, apresentamos um breve histórico dos acontecimentos relevantes nos âmbitos político, econômico e social do país e relacionamos a esses os acontecimentos no âmbito educacional, objetivando situar o leitor no contexto específico do tema em estudo.

O capítulo 3. *Biografia (Ruy Lourenço e Carlos Monarcha)*, é resultado da reunião das informações sobre a vida e a obra de Lourenço Filho e descrição das mesmas com o intuito de proporcionar o conhecimento sobre a trajetória desse educador, que é nosso objeto de estudo.

No capítulo 4. *A proposta de alfabetização em Lourenço Filho*, organizado em dois sub-títulos: 4.1 *Os Testes ABC*; 4.2 *Maturação Frente ao Biologismo*, registramos ideias e fatos que evidenciam a proposta de alfabetização desse educador para o Brasil na década de 1920. O leitor ainda será informado sobre elementos da Escola Nova, concepção que orienta toda a ação desse educador em sua trajetória.

Por fim, apresentamos o resultado da pesquisa frente ao tema estudado. Os testes propostos eram, para ele, um meio seguro e eficiente para garantir a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, podendo assim considerar o individual e o coletivo escolar e contribuir na organização escolar. Essa maturidade por ele definida era fruto do entendimento acerca do desenvolvimento humano que estava fundamentado em descobertas na área da biologia, psicologia e estudos sociais.

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

2.1 Reformas de 1889 a 1930

O diálogo com o contexto da sociedade é pertinente e necessário, pois nos situa historicamente nos acontecimentos políticos, econômicos e sociais da época e suas relações com a educação, que constitui objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, iniciaremos o presente capítulo apresentando um panorama histórico do contexto da Primeira República (1889 - 1930). Por fim, trataremos da organização escolar deste período.

As décadas que compõem a Primeira República são marcadas por mudanças na sociedade brasileira e internacional. No Brasil, conforme Veiga (2007), a abolição da escravidão (1888) e a instalação do Regime Republicano (1889) conduziram à ampliação da industrialização e urbanização. A esse respeito, Prado Jr. afirma que:

A abolição da escravidão e a conseqüente transformação do regime de trabalho (com a imigração estrangeira por corolário); o rompimento dos quadros conservadores da monarquia e a eclosão de um novo espírito de negócios e especulação mercantil; a acentuação e consolidação do domínio das finanças internacional na vida econômica do país (e são estes, em suma, fatores que direta e indiretamente interferem na vida brasileira desde os últimos anos do século passado e vão provocar a crise de transformação por que passou) estes fatores não são senão passos preliminares e preparatórios que farão do Brasil uma nação ajustada ao equilíbrio mundial moderno [...] (PRADO JR., 1987, p.224).

O Regime Republicano no Brasil teve seu marco histórico em 15 de Novembro de 1889, na ocasião, Marechal Deodoro da Fonseca, apoiado por republicanos, assinou o manifesto que proclamou a República no Brasil, instalando um governo provisório. Segundo Prado Jr. (1987), o novo regime foi implantado sem resistências sérias. No entanto, as transformações realizadas nos âmbitos, administrativo e político demorariam anos para se estabilizarem, pois:

Do Império unitário o Brasil passou bruscamente com a República para uma federação largamente descentralizada que entregou as antigas províncias, agora Estados uma considerável autonomia administrativa, financeira e até política (PRADO JR., 1987, p.218).

A Primeira República, também denominada de República Velha (1889 – 1930) foi inicialmente comandada por militares até 1894. Nesse quadro, Marechal Deodoro da Fonseca permaneceu no poder de 1889 até 1891; Marechal Floriano Peixoto liderou de 1891 até 1894. Este período conduzido por militares também é conhecido como República da Espada.

A partir de 1894 ocorreu a eleição do 1º presidente civil, Prudente de Moraes, e a instauração da “política do café com leite”, resultado da aliança para a indicação e alternância de presidentes das oligarquias de São Paulo, produtora de café e de Minas Gerais, produtora de leite. Essa aliança representava a vitória da camada dominante sobre a camada média e, conseqüentemente, condição para alcançar seus interesses e a solução da crise política. (RIBEIRO, 1998)

A consciência desse grupo dirigente acerca de seus interesses e da importância do governo na atividade econômica permitiu que colocassem a política a serviço da economia a qual representavam. Sendo assim, com o final do Império - que limitava o atendimento dessa prática - e o início da República - que proporcionou a descentralização do poder:

[...] veio a permitir mais completamente a identificação da máquina político-administrativa com a empresa cafeeira. A expressão mais clara dessa tendência traduziu-se na “política dos governantes” instituída no âmbito das reformas instauradas pelo presidente Campos Salles no início de sua gestão em 1898 (SAVIANI, 2008, p.160).

A “política dos governadores” é apontada por Ribeiro (1998) como uma iniciativa que tinha por finalidade a reorganização interna. Essa prática consistia, conforme verifica Sodré, em:

[...] entregar cada Estado federado, como fazenda particular, à oligarquia regional que o dominasse, de forma que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses Estados, inclusive pela dominação, com a força, de quaisquer manifestações de resistência [...] (SODRÉ *apud* RIBEIRO, 1998, p.78).

Outra prática a ser mencionada é o “coronelismo”, que teve seu início ainda no período monárquico, mas que foi relevante na república. Recebia a patente de coronel, os grandes latifundiários que ficavam responsáveis por recrutar soldados fiéis à ordem vigente e aos interesses da elite. Com a ampliação da participação das

oligarquias no poder, o “coronelismo” constituiu como prática necessária, com a finalidade de manter uma almejada ordem social nos estados.

No âmbito econômico, Prado Jr. (1987) aponta que o apogeu da produção de matérias-primas e gêneros tropicais destinados à exportação, desencadeados no período anterior, com o advento da República, intensificaram-se, permitindo a expansão das forças produtivas e do progresso material.

Essa questão também é tratada por Saviani, que cita Basbaum, para verificar um progressivo desenvolvimento – este, proporcionado pela exportação do café-, que pode ser expresso pelos seguintes dados:

A população global cresceu de 14.333.915 em 1890 para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925, com significativa concentração em algumas cidades: no Distrito Federal¹ a população passa de 522.651 em 1890 para 1.157.000 em 1920; em São Paulo, no mesmo período pula de 64.934 para 579.033; e em Salvador, de 174.412 para 283.432 (BASBAUM *apud* SAVIANI, 2008, p.189).

Vale ressaltar que, para o desenvolvimento que ocorrera neste momento, Prado Jr. (1987, p. 207) assinala que “[...] concorreram ao mesmo tempo, estimulando-se reciprocamente, fatores externos e internos. Entre aquele encontramos o grande incremento adquirido pelo comércio internacional; [...]”. A esse respeito, Ribeiro (1998, p.78) observa que “as possibilidades de saída da crise econômica pareciam ser a aliança com a burguesia internacional e a organização interna”.

A aliança com a burguesia internacional provocou o alastramento desses interesses em vários setores da economia brasileira. Conforme Prado Jr.:

O grande beneficiário das reformas de 1898 foi sem dúvida a finança internacional. [...]. Entrelaçam-se assim intimamente seus interesses e suas atividades com a vida econômica e administrativa brasileira. E ela não poderá mais tão cedo fugir (PRADO JR., 1987, p.223).

Diante deste fato, fica estabelecida uma relação de dependência, a qual permitirá o equilíbrio das contas externas - agravadas com as crises de anos anteriores -, e a modernização da sociedade brasileira por meio da instalação de

¹ O Distrito Federal diz respeito ao Rio de Janeiro nesse período.

portos, do crescimento da rede ferroviária, da inauguração de usinas de energia elétrica e da remodelação de grandes cidades.

A modernização vivenciada neste período pela sociedade brasileira realizou-se às custas da população, que estava à margem dos benefícios proporcionados pelas transformações ocorridas. Por meio de suas constatações, Ribeiro verifica que:

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos “currais eleitorais”, garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando (RIBEIRO, 1998, p.79).

O descontentamento da população refletiu no âmbito social, repercutindo em conflitos. Os principais que puderam ser observados foram: Guerra de Canudos - Bahia (1896-1817); Revolta da Vacina – Rio de Janeiro (1904); Revolta da Chibata – Rio de Janeiro (1910); Guerra do Contestado – ocorreu em uma região de disputa entre Paraná e Santa Catarina (1912-1916). Para Sodré (1999), os conflitos ocorridos de 1918 a 1930 evidenciam o declínio das oligarquias, que é marcado pela insatisfação da camada popular que promoveu manifestações urbanas. No entanto, conforme Ribeiro (1998, p.97), “Apesar de tais acontecimentos, os políticos da década de 20 insistiram na tentativa de ignorar esta emersão popular”.

Os fatores envolvidos nesse acontecimento dizem respeito às modificações que vinham remodelando a estrutura econômica em decorrência da urbanização e do florescimento da industrialização que, conseqüentemente, criaram condições para a existência de novas forças sociais, representadas na burguesia industrial e no operariado.

Em meio a tantos acontecimentos, em especial a crise do café², a Primeira República entra em declínio, sendo golpeada com a crise econômica mundial capitalista em 1929. Diante das mudanças que foram delineando-se, novas classes

² Segundo Prado Jr. (1987), a decadência da lavoura cafeeira teve início ainda no império e encaminhou para sua total aniquilação na Primeira República. Em 1896 são observados os primeiros sinais de desequilíbrio, resultado do aumento da cultura, ou seja, uma superprodução do café que não acompanhou o consumo mundial. Após 1925, o elevado excesso do produto obriga sua destruição na tentativa de conter o problema. E assim se inscreve na história brasileira a trajetória do café, marcada por sucessivas crises e tentativas de contê-las que afetaram a economia brasileira.

sociais se fortaleceram, reclamando por representatividade política; greves operárias foram realizadas e duramente reprimidas; a burguesia industrial, frente aos seus interesses, entrou em confronto com a política econômica de valorização de produtos agrícolas; no quadro das Forças Armadas houve insatisfação pelo fato do controle político residir nas mãos das oligarquias rurais.

O resultado do primeiro período republicano era de instabilidade crescente de acordos políticos. No exército, houve a aproximação entre vários grupos estaduais, os quais eram contrários à política do governo federal. As revoltas tenentistas do Rio Grande do Sul (1923) e em São Paulo (1924), somadas à insatisfação das oligarquias, com a eleição de Julio Prestes em 1930, levaram ao impedimento do presidente eleito em assumir e culminou em um golpe militar liderado por Getúlio Vargas, pondo fim à Primeira República. É interessante a observação apontada por Ribeiro, que diz que:

Mais uma vez, como já aconteceu por ocasião da Proclamação da República, os militares é que lideram tal movimento contestatório e provocam uma série de revoltas, como as do Forte de Copacabana, em 1922, a liderada por Isidoro Dias Lopes, em 1924, e a Coluna Prestes – 1924 a 1927 (RIBEIRO, 1998, p.98).

Diante do contexto acima, marcado pela agitação e desejo de mudança no âmbito político, social e econômico, a organização escolar também se torna alvo dos que combatiam as ideias em vigência, “Já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar [...] o problema passava a ser tratado, agora, por educadores de profissão” (RIBEIRO, 1998, p.98).

Sendo assim, não podemos desconsiderar o fato apontado por Romanelli, uma vez que:

[...] a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder (ROMANELLI, 1986, p.29).

Nesta perspectiva, não podemos excluir do diálogo histórico com a educação, a influência dos fatos dados por meio das relações sociais. E a escola, enquanto

instituição formal de difusão da educação, deve ser compreendida no bojo dos acontecimentos sociais.

A organização escolar do período da Primeira República é descrita por alguns autores como limitada, isso por conta da ausência de dados numéricos e demais registros. A hipótese que explicaria essa situação pode-se referir ao fato de que nos primeiros anos da República, em consonância com o federalismo³ presente na Constituição de 1931, apenas o ensino superior era responsabilidade do governo Federal. Já os demais níveis ficaram a cargo de cada Estado, antigas províncias, que tinham autonomia na gestão dos mesmos. Por esse motivo, observamos reformas no âmbito educacional marcadamente estaduais.

Quanto à organização escolar da Primeira República, merece destaque, conforme Veiga:

[...] a introdução do ensino laico, característica unificadora da escola republicana, pela separação entre a igreja e o Estado; as reformas que criaram os grupos escolares no início da República e as realizadas nas décadas de 1920 e 1930 ao introduzirem os debates e métodos da Escola Nova, a organização dos institutos de educação e fundação das primeiras universidades (VEIGA, 2007, s.p).

As reformas que marcaram a Primeira República, segundo Souza (2006), almejavam que a escola se difundisse para o meio popular como instrumento de acesso à leitura e à escrita, além de caracterizá-la como figura comprometida com os ideais republicanos de civilizar e moralizar, tornou-se bandeira na luta pelo progresso do país.

No entanto, ainda que formalmente, a organização escolar da Primeira República tenha tido avanços por meio das reformas implantadas e de direitos assegurados legalmente, é necessário esclarecer que a escolarização não se estendeu efetivamente ao segmento popular, uma vez que as altas taxas de analfabetismo, da qual trataremos adiante, denuncia essa afirmação.

Nos primeiros anos da República, persistia o ensino com condições precárias, que havia perpassado todo o império. Conforme Romanelli (1986, p.41) “[...] a

³ Conforme Antonio José Barbosa – consultor legislativo do Senado Federal -, “A maneira mais simples de definir Estado Federal é caracterizá-lo como uma forma de organização e de distribuição do poder estatal em que a existência de um governo central não impede que sejam divididas responsabilidades e competências entre ele e os Estados-membros”. <http://www12.senado.gov.br/jovemsenador/arquivos/o-federalismo-brasileiro>. Acesso em: 28 de jun. 2013.

educação popular estava abandonada [...] (e a) educação média era meramente propedêutica, pode(ndo)-se ajuizar do quanto a educação foi minimizada [...]”. A autora aponta ainda que, com o advento da República, consagrou-se o ensino dual, aquele que vinha mantendo-se ao longo do império.

Posteriormente, com a Constituição da República de 1891 e a definição do federalismo, cada estado, diante de suas necessidades, implantou reformas. Merece destaque o Estado de São Paulo, o qual deu origem aos grupos escolares⁴ nas escolas primárias, possibilitando uma nova concepção de organizar e administrar o espaço escolar.

No Distrito Federal (Rio de Janeiro) as reformas foram dirigidas por Benjamin Constante, que pretendia conciliar os estudos literários e científicos. Traduzida no Decreto n.981, datado de 08 de Novembro de 1890, essa reforma estabeleceu a gratuidade e a instrução laica, sem observar a obrigatoriedade. O ensino no nível primário era dividido em dois graus. O primeiro grau era composto pelos seguintes cursos: elementar (6 a 9 anos), médio (9 a 11 anos) e superior (11 a 13 anos). Cada curso desenvolveu-se em duas classes graduadas. Já o Segundo grau estava dividido em três classes, o qual atendia os alunos de 13 a 15 anos. (VEIGA, 2007)

Cabe ressaltar que, ainda no ano de 1890, uma legislação regulamentou o Instituto de Meninos Cegos, que destinava-se a meninos e meninas, prevendo dois cursos simultâneos: a instrução literária que era composta por três anos no primário e cinco anos no secundário e a instrução prática profissional. Veiga observa que a lei determinou:

[...] a construção de prédios, a compra de equipamentos pedagógicos e a instalações de bibliotecas, além de regulamentar aspectos administrativos e a subvenção de escolas particulares - desde que elas admitissem no mínimo 15 estudantes pobres (VEIGA, 2007, s.p).

Acerca dessa reforma empreitada por Benjamin Constante, Saviani (2008) aponta que, apesar de constituir-se uma possível referência para os demais Estados na organização do ensino escolar, foi criticada pelos adeptos do positivismo, impossibilitando de caminhar na direção de instituir-se nesse estado um sistema orgânico de educação.

⁴ “A escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula, vários professores, é uma invenção recente na história brasileira. [...] essa modalidade de escola primária, [é] denominada “grupos escolar” [...]” (SOUZA, 2006, p.35).

No estado de São Paulo, governado por Prudente de Moraes (1891-1894), o médico Caetano de Campos destacou-se por empreender reformas. Para ele, a escola constituía-se símbolo de progresso do país e divisora de águas quanto ao passado da instrução pública. Na reforma de 08 de setembro de 1892, o ensino primário foi dividido em dois cursos, sendo eles: preliminar ou elementar – obrigatório para crianças de 7 a 12 anos; complementar – curso intermediário entre o primário e secundário que, posteriormente, em 1895, constituiu-se curso de preparação para professores de escolas preliminares.

Essa organização escolar compreendeu um currículo enciclopédico e graduado e as aulas eram ministradas por apenas um mestre e um professor adjunto. O método utilizado era o intuitivo ou “lições de coisas”⁵, levando em consideração a idade e aproveitamento dos alunos.

Veiga (2007) destaca que o “[...] principal item da reforma da instituição de ensino paulistana foi a implantação de duas escolas-modelo primárias – uma de meninos e outra de meninas” que eram anexas à Escola Normal. Sendo assim, os alunos e futuros professores dessa escola realizavam a regência nas escolas modelo.

Em 1893, um novo modelo de organização escolar em São Paulo foi implantado na escola primária por Caetano de Campos. Por sua vez, essa reforma, que implantou os “grupos escolares”, organizou cada série em uma sala, na qual havia um professor responsável. As séries se organizavam em etapas sucessivas e um conjunto de 4 ou 5 séries que eram reunidas em um mesmo prédio. Essa organização necessitava ainda de funcionários como diretor, porteiro, entre outros, que desempenhassem funções específicas.

O sucesso desse modelo em outros países foi observado por Veiga (2007) devido à possibilidade de reunir, no mesmo ambiente, direção e inspeção, além de possibilitar o uso de espaços coletivos para a prática pedagógica. A autora ainda menciona que:

⁵ Segundo Schelbauer (s.d), lições de coisas é a forma como o método intuitivo foi vulgarizado. Conforme a autora, Mme. Pape-Carpentier popularizou o termo e Pestalozzi é indicado como referência em lições de coisas. O objetivo desse método na educação primária e nos jardins de infância era despertar e aguçar, por meio da realidade sensível, os sentidos da observação para posteriormente conhecê-los. Sua aplicação ocorre de duas maneiras: como lições distintas ou aplicadas às disciplinas escolares. A difusão desse método no século XIX proporcionou a produção de um grande número de manuais escolares.

[...] os grupos escolares inauguraram uma nova cultura pedagógica. Os prédios foram planejados de acordo com uma concepção de ensino previamente definida e com a necessidade de reorganizar o tempo em função de horários, turnos e exames (VEIGA, 2007, s.p).

Os grupos escolares não foram disseminados e implantados de maneira uniforme em todos os estados brasileiros, surgindo, inicialmente, em cidades maiores. Por algum tempo, esse modelo conviveu com escolas singulares ou isoladas, que tinham como características uma única classe multisseriada.

A reforma proposta em São Paulo representou a mais avançada tentativa de constituir um sistema orgânico de educação, na visão de Saviani, o qual acredita que:

Ali se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implica a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessa atividade também no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2008, p.165).

O autor acrescenta que a reforma não se efetivou, pois a consolidação da oligarquia cafeeira coincidiu com a autonomia dada aos estados para fiscalizarem as escolas estaduais, extinguindo o Conselho de Instrução Pública e a Secretaria Geral⁶, marcando uma involução na reforma proposta em 1892.

O estado do Rio de Janeiro teve sua primeira experiência com os grupos escolares em 1897, a partir da reunião de escolas feministas que, diferentemente de São Paulo, ocorreu no ensino primário e médio, em três séries e possuía mais de um professor para cada sala.

Outros estados tiveram trajetória semelhante a de São Paulo em sua organização escolar. No Maranhão, em 1891, o ensino público primário foi instituído

⁶ Conforme Paulo (s.d.) esses órgãos constituíram aparato administrativo-burocrático da Instrução Pública Paulistana. Regulamentados pela Lei nº 169, de 07 de agosto e Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, foram criados com a incumbência de auxiliar o presidente do estado na direção do ensino com a finalidade de administrar e fiscalizar o aparelho escolar paulistano.

como leigo, gratuito, obrigatório e somente em 1903 verifica-se a implantação de grupos escolares. Em Minas Gerais, a obrigatoriedade e gratuidade às crianças de 7 a 13 anos foi estabelecida em 1892. A implantação de grupos escolares ocorreu em 1906, convivendo por algum tempo na modalidade de escola singular, onde funcionavam duas séries na mesma classe. No Piauí, foram instaladas escolas isoladas em 1905, funcionando até 1922, ano que houve a criação do primeiro grupo escolar. Na Paraíba o primeiro grupo escolar data de 1910, funcionando anexo à Escola Normal.

Como já mencionamos anteriormente, as reformas verificadas acima não foram suficientes para garantir o acesso e a permanência de grande parte da população brasileira na escola. Vários outros fatores concorreram para a efetivação dessa marginalização da população, entre eles, podemos citar a ausência de grupos escolares em várias localidades e vagas disponíveis, quando existiam, em muitos casos não se encontravam no mesmo patamar, contribuindo para que o favorecimento pessoal fosse meio de ingresso nesses grupos considerados melhores. A repetência e a evasão eram consequência de exames anuais e resultado da necessidade precoce das crianças entrarem no mercado de trabalho.

É neste contexto educacional que a Primeira República é marcada por altas taxas de analfabetismo em todo o país. Tudo isso em virtude também da dependência cultural – observada nas questões econômicas da época -, que se traduziu em uma organização escolar atrasada (RIBEIRO, 1998).

Devemos ainda considerar, como fatores de atraso e marginalização do povo aos benefícios da educação, a constituição econômica agrário-exportadora e a política vigente, uma vez que, para a manutenção destas estruturas sociais, não era conveniente proporcionar à camada popular uma formação escolar (RIBEIRO, 1998).

Nesse sentido, o atraso cultural era conveniente e evidenciado por várias reformas no plano Federal. Essas, por sua vez, são entendidas por Ribeiro (1998) como uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. O conjunto de reformas referidas acima é composto pelo:

[...] Código Epitácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e reiterar a biologia, a sociologia e a moral; a reforma Rivadária (1911) retoma a orientação positivista tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do

princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de uma certificação de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato em nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí a reforma de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luis Alves/Rocha Vaz) (RIBEIRO, 1998, p.79-80).

Para Saviani (2008), essas reformas evidenciam ora a centralização do estado nas questões educacionais, ora a sua descentralização e, reforça ainda, que elas servem de base para a reforma política. Essas compreensões são advindas do fato de que o Código Epitácio Pessoa pôs fim à liberdade de ensino proposto até então. Em seguida, com a Reforma Rivadária, novamente é conferida liberdade de ensino. Posteriormente, a reforma de Carlos Maximiliano – tendo em vista o insucesso das reformas anteriores -, institui o exame vestibular para o ingresso no ensino superior. Por fim, a Reforma João Luiz Alvez/Rocha Vaz é instituída na última década da República com a finalidade de reforçar a reforma proposta anteriormente, tendo em vista que o cenário incipiente brasileiro estava marcado por contestações ao poder vigente (RIBEIRO, 1998).

Enquanto se observa o predomínio das oligarquias na direção do regime republicano, as reformas empreendidas não serão efetivamente voltadas em benefício da maioria. Segundo Saviani:

Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2008, p.166).

Diante desse quadro de instabilidade em virtude de modelos importados por conta da dependência econômica, as taxas de analfabetismo agravavam-se a cada dia. Para Saviani (2008, p.175) o modelo de organização denominado “grupos escolares”, “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”. Romanelli compartilha dessa mesma visão ao mencionar que:

No Brasil, até o final da década de 1920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e

valores, conseguiram organizar um ensino de forma fragmentária, tomado o país como um todo, e ideal, considerado modelo proposto de educação (ROMANELLI, 1986, p.30).

A ausência de uma educação que efetivamente compreendesse a camada popular fica evidente por meio dos dados levantados por Ribeiro (1998), que descreve, em 1890, uma taxa de 85% de analfabetos da população e Veiga (2007), que indica aproximadamente 75% de analfabetos na década 1920.

Frente a essas constatações, é ainda na década de 1920 que se produzem mais reformas estaduais. Inicialmente, essas reformas, tendo em vista atingir o âmbito político, tiveram por objetivo enfrentar os altos índices de analfabetismo e superar os escassos investimentos na educação, permitindo ampliar e universalizar a educação. Posteriormente, verificamos reformas restritas às questões do âmbito escolar, almejando proporcionar uma educação moral e cívica para um povo sem nacionalidade. Essas reformas empreitas na década de 1920 são consequência de um novo contexto que ia delineando-se – tanto nas questões econômica, social e pedagógica -, marcado pelo aumento da urbanização, do crescimento industrial, da ascensão de novas camadas sociais e de insatisfação crescente desses novos seguimentos sociais frente aos dirigentes do país.

A reforma implantada por Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, em 1920 – condizendo com o propósito inicial desse novo ciclo de reformas, na década de 1920, -, estava amparada legalmente pela Lei nº 1.750 e pelo Decreto nº 3.356. Propunha o ensino primário em sua primeira etapa com a duração de dois anos gratuitos e obrigatórios para as crianças em idade de escolarização. Para Saviani (2008) essa reforma serviu de marco para as demais reformas estaduais na década de 1920. Conforme esse autor, a reforma proposta por Sampaio Dória em São Paulo:

[...] alterou a instrução pública em vários aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2008, p. 177).

Posteriormente, ocorreram outras reformas, das quais podemos verificar o objetivo de proporcionar uma educação moral e cívica, tendo como base os

fundamentos da Escola Nova⁷. No Ceará, em 1922, foi implantada reforma por Lourenço Filho; no Paraná, em 1923, implantada por Lysiamaco Ferreira da Costa e Pietro Martinez; no Rio Grande do Norte, em 1924, foi implantada por José Augusto; na Bahia, em 1925, foi implantada por Anísio Teixeira. E, já ao final da década de 1920, observamos as reformas que introduziram de forma mais sistemática as ideias renovadoras, sendo elas: Minas Gerais em 1927 por Francisco Campos e Mário Casasanta; no Distrito Federal em 1928, por Fernando de Azevedo; no Pernambuco, em 1929, por Francisco Campos.

2.2 Movimento da Escola Nova

Entre os pioneiros da Escola Nova, destacam-se Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Antônio Carneiro Leão e Francisco Campos, os quais promoveram as reformas observadas acima.

Essas reformas, que ocorreram a partir de 1920, significaram para Ghiraldelli (2000) e Nagle (1976), ações que situaram-se em um amplo movimento de soerguimento do país, conforme denominam, tendo seu início na passagem do Império para a República. No entanto, esse movimento, inicialmente com um caráter político-social amplo, fragmentou-se, sendo discutido, no âmbito da escolarização por aqueles que a ela se interessavam. Esse movimento menor defendia a crença de que residia na escolarização das massas a solução dos problemas do país.

Conforme Ghiraldelli Jr. (2000), foram dois os movimentos ideológicos que marcaram a evolução das ideias pedagógicas no Brasil da Primeira República. O primeiro deles foi “O entusiasmo pela educação [que] teve um caráter quantitativo “[...] resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo” (GHIRALDELLI, 2000, p.15).

O autor ainda menciona que o seu surgimento se deu “[...] nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias” (GHIRALDELLI, 2000, p.15).

⁷ Segundo Saviani (2008) esse movimento pedagógico se fundamentou na crítica à pedagogia tradicional e compreendia a escola como instrumento de equalização social à medida que cumprisse com sua função, a de adaptar o indivíduo à sociedade. Essa maneira de entender a educação estava pautada em descobertas da psicologia e da biologia que permitiram compreender as diferenças individuais no âmbito da aprendizagem.

O outro movimento, posterior ao entusiasmo pela educação, foi o “otimismo pedagógico”, nascente da década de 1910, tomou força em meados da década de 1920, por meio do ciclo de reformas estaduais realizadas por jovens intelectuais, passando a ocupar o espaço do movimento anterior, por meio de movimentos da sociedade política que posteriormente se desdobrariam à sociedade civil por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE).

Acerca do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico, verificamos nos estudos de Nagle, que:

[...] tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (NAGLE, 1976, p.101).

Vale ressaltar que esse movimento amplo de “soerguimento” social é, tanto na visão de Nagle (1976) como de Ghiraldelli (2000), restringido posteriormente em um movimento mais restrito, “[...] no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira” (NAGLE, 1976, p.101).

Nesse contexto, merece destaque o papel desempenhado pela ABE, que foi criada em 1924, pelo professor Heitor Lyra da Silva (1879-1926) na Escola politécnica de São Paulo. Estava constituída por um corpo de intelectuais que estavam representados na figura de médicos, engenheiros, juristas, professores, escritores e jornalistas. Esse movimento promoveu debates políticos educacionais e conferências que culminaram, em 1932, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que propunha nova direção para a educação, uma vez que esses intelectuais estavam desacreditados da educação proposta na República. Conforme Saviani (2008, p.229) “[...] a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas”.

No entanto, Carvalho (1997), defende não ser possível verificar essa posição apolítica da ABE, uma vez que:

[...] importa analisar os discursos que constituíram a educação como “grande problema nacional”, referindo-as à situação particular de enunciação. Isto significa lê-los como práticas cívicas de constituição da campanha educacional e de organização da ABE no período. Tal leitura permitirá afirmar que as referências à educação designam, neles, um programa consistente de intervenção política no que era entendido como processo de constituição da nacionalidade, programa a que se articulam as propostas “especializadas” e aparentemente apolíticas de remodelação e reestruturação escolar nos anos de 20 e 30 (CARVALHO, 1997, p. 118).

No discurso da ABE, era preciso formar uma nova nação, realizando uma reforma de hábitos e costumes, essa, em consonância com a nova demanda social que se delineara. Nesse sentido, a educação consistia em fator de reforma social, panaceia para a passagem do presente para um futuro melhor. Carvalho (1997) descreve ainda que, no discurso da ABE:

O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores e catástrofes iminentes que atingiriam o país se a campanha educacional não obtivesse os resultados desejados (CARVALHO, 1997, p. 120).

Conforme a autora, a ABE tinha por objetivo implantar a escola nova e a escola ativa como propostas válidas em contraposição à escola enunciada “antiga”, proposta na República.

Dessa forma, o ideário da Escola Nova, trazido ao Brasil em meio à influência estrangeira, ganhou espaço na pauta educacional brasileira, face à desilusão com a educação republicana, que não mais dava conta de formar o homem que as novas estruturas sociais reclamavam no país desde o final do Império.

Para Saviani (2008, p. 7), “Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de escolanovismo”. Esse movimento era balizado pela pedagogia nova, que era diferente da pedagogia tradicional, mas partia desta, com base na crítica:

[...] enfatizou os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional (GHIRALDELLI, 2000, p. 25).

A remodelação da escolarização ao final da Primeira República estava pautada no escolanovismo. Nagle menciona que essa corrente:

[...] se apresenta como um novo baluarte da pregação liberal que se desencadeia na década dos vinte; compromete-se com o fenômeno da liberalização institucional que se associa, enquanto consequência, à marcha do desenvolvimento capitalista brasileiro: contudo, no caso, a pregação e as realizações escolanovistas não chegaram a produzir os frutos que outras correntes de idéias alcançaram no plano cultural, como se deu, por exemplo, com o modernismo. [...]. Por isso é que se pode dizer que com o escolanovismo – um dos tipos de otimismo pedagógico que se desenvolve na década dos vinte – se dá a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, isto é a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da problemática educacional (NAGLE, 1976, p.259).

Diante da fala de Nagle (1976), é possível verificar que o escolanovismo não deu conta de efetuar as transformações necessárias almejadas no âmbito da cultura, mais especificamente da escolarização.

O panorama delineado acima, acerca da educação na Primeira República, evidencia um período em processo de transformações, no qual as estruturas econômicas e sociais constituíram as bases dessa mudança. A educação ofertada tendia a corresponder e favorecer as estruturas em vigência. Nesse sentido, Romanelli (1986) realizou um balanço ao observar que:

A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930 (ROMANELLI 1986, p.45).

À luz do exposto, verificamos que a intensificação do processo de urbanização e a crescente industrialização reclamavam à escola uma nova forma de organização, essa, por sua vez, que fosse capaz de atender à nova demanda social.

Em meio a esse quadro, a escolarização é entendida como panaceia das mazelas sociais, confirmada pela quantidade de reformas realizadas.

No entanto, o que é possível concluir, conforme a contribuição dos autores estudados, é que a Primeira República encerra-se sem que houvesse alterações significativas no atendimento educacional à camada popular. Ainda que se tenha dado início ao movimento de renovação pedagógica, este serviu para que a educação da elite se fortalecesse e que, ainda hoje, vivenciamos seus resquícios. A afirmativa de Saviani comprova nossa observação ao verificar que:

No Brasil, a educação, como direito humano inalienável, decorrente da tese engendrada no núcleo das aspirações republicanas no século XIX como panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso, ainda está no estatuto utópico da democratização e universalização do conhecimento [...] O sonho liberal republicano esfacelou-se na voragem do capitalismo, e não há sistema escolar que consiga aplainar as diferenças de classe e diminuir a margem entre a riqueza e a pobreza, embora já esteja claro no campo educacional qual seja o caminho a seguir no compromisso da educação para a igualdade (SAVIANI, 2006, p.1-2).

Diante desse fato, o legado educacional da república para os dias atuais constitui um paradoxo que nos desafia, haja vista nossa postura de educadores preocupados com a melhoria da educação nacional.

2. BIOGRAFIA (RUY LOURENÇO E CARLOS MORNARCHA)

Este capítulo versa sobre a vida e obra de Manoel Bergström Loureço Filho (1897-1970), mais conhecido como Lourenço Filho. O estudo objetivou reunir e apresentar informações relevantes sobre a vida desse educador, e assim, contribuir para a compreensão da proposta de alfabetização idealizada por ele, assunto que trataremos no próximo capítulo.

Manoel Bergström Loureço Filho nasceu em 10 de março de 1897 em Porto Ferreira, estado de São Paulo. É um dos oito filhos de Manoel Lourenço Júnior, de origem portuguesa, e Ida Cristina Bergström, de origem sueca. Lourenço Filho, como é conhecido, diplomou-se em 1914 pela Escola Normal Primária de Pirassununga – SP, em 1917 pela Escola Normal Secundária da Capital (ou Escola Normal da Praça) - SP e em 1929 tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo. Casou-se com a professora Aída de Carvalho, natural de Casa Branca – SP e teve dois filhos, Ruy Bergström Loureço Filho, que nasceu em agosto de 1925 e Márcio Bergström Loureço Filho, que nasceu em março de 1930.

É possível verificarmos, na obra *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia* (2001), organizada por seu filho, Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha, um levantamento completo da vida desse educador. Por meio da reunião dessas informações, observamos que Lourenço Filho atuou no magistério, dedicando-se ao ensino de pedagogia e psicologia, desenvolvendo, especialmente, estudos nesta área, o que justifica as traduções realizadas por ele de obras de Henri Piéron, Edouard Claparède, Alfred Binet e Theodulo Simon, Émile Durkheim, Léon Walther e Gilbert Highet.

Ao tratarem de Lourenço Filho, estudiosos da área como o professor Dermeval Saviani (2008) e Maria do Rosário Longo Mortatti (2000), afirmam ter ele fornecido as bases psicológicas do Movimento Renovador. Para Saviani (2008), resulta da sua atuação enquanto docente, o aprofundamento na psicologia aplicada que estava:

[...] respaldada no trabalho realizado no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, por ele reativado em

1926. Foi por esse caminho que ele atuou nos dois aspectos característicos da Escola Nova [...] (SAVIANI, 2008, p. 204).

De acordo com Mortatti (2000), Lourenço Filho confirmou sua hipótese da existência de um nível de maturidade que pode ser medida. Diante desse fato, ele acreditava que a criança deveria ser compreendida na sua individualidade – ponto de vista derivado do conceito de maturação biofisiológica -, e acreditava que esta deveria ser considerada no processo ensino e aprendizagem em detrimento da questão dos métodos, discussão que permeava e preocupava seus antecessores no ambiente educacional de até então, frente ao problema do fracasso escolar.

As atividades que Lourenço Filho desenvolveu, seja à frente de cargos oficiais, tendo em vista organizar e dirigir órgãos públicos ou não e, ainda, atuando como escritor de uma expressiva produção textual, é resultado de sua dedicação ao campo educacional. De acordo com Saviani:

[...] Lourenço Filho dedicou atenção especial à escola elementar, envolvendo-se diretamente na produção e publicação de textos didáticos, seja como consultor editorial, seja redigindo, ele próprio, cartilha e livros para uso nas escolas (SAVIANI, 2008, p. 205).

O mesmo é observado por Mortatti ao afirmar que:

[...] Lourenço Filho dispensou especial atenção aos problemas do ensino primário, particularmente àqueles relativos ao ensino e aprendizado iniciais da leitura e escrita. [...] Lourenço Filho esteve envolvido de maneira direta e indireta na elaboração de publicações que podem ser enfileiradas sob a denominação de “produção didática e de literatura infantil (MORTATTI, 2001, p.127).

As publicações de caráter didático – cartilhas de alfabetização, guias do mestre e livro do aluno - e as de literatura infantil foram publicadas pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. Foram dados a esses materiais ampla circulação.⁸

A preocupação de Lourenço Filho com os problemas enfrentados pela educação nacional, em especial pelo ensino primário, resultou nas cartilhas de alfabetização. A primeira cartilha a ser publicada foi a *Cartilha do povo: para ensinar*

⁸ Segundo Mortatti (2001), apresentamos o seguinte levantamento quantitativo de algumas publicações de caráter didático: Cartilha do Povo, mais de 25 milhões de exemplares; Guia do mestre, 10 milhões de exemplares; Upa, cavalinho!, mais de 2 milhões de exemplares até a 12ª edição em 1970.

a ler rapidamente (1928) – inicialmente sem indicação do nome do autor - e posteriormente, a cartilha *Upa, cavalinho!* (1957).

Conforme Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001), Lourenço Filho desempenhou, inicialmente, o magistério em sua terra natal como professor substituto efetivo (1915); foi professor substituto de pedagogia e psicologia da Escola Normal de Piracicaba (1920), sendo nomeado para essas cadeiras no ano posterior; participou da comissão para designar a prática pedagógica da Escola Normal de Piracicaba e fundou a Revista de Educação (1921); foi nomeado diretor-geral da instrução pública do Ceará e ensina na Escola Normal da Capital (1922); reassumiu a cadeira na Escola Normal de Piracicaba e desenvolveu atividades de pesquisa em psicologia (1924); assumiu cargo de professor de psicologia na Escola Normal de São Paulo, exercendo-o até fins 1930; organizou e dirigiu a Escola Experimental de Rio Branco (1928); foi eleito membro da Academia Paulistana de Letras (1929); foi nomeado diretor-geral da instrução pública do Estado de São Paulo (1930).

Já na segunda República, após a revolução de 1930, Lourenço Filho foi nomeado para a 3ª cadeira do curso de Aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico de São Paulo. Convidado para chefiar o gabinete de Francisco Campos e organizar os planos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras - RJ (1931). Organizou e dirigiu o Instituto de Educação no Rio de Janeiro e subscreveu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Em 1934, foi eleito presidente da ABE e nomeado professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (1935).

Em 1937, foi nomeado membro do Conselho Nacional de Educação e exerceu a função de diretor-geral do Departamento Nacional de Educação. Convidado para organizar e dirigir o Inep, tornou-se vice-reitor da Universidade do Distrito Federal (1938) e, no ano seguinte, reitor, transferindo, posteriormente, para a cadeira de psicologia educacional da Universidade do Brasil. Em 1944, fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do Inep, assumiu a cátedra de psicologia educacional na Faculdade Nacional de Filosofia (1946) e reassumiu o cargo de diretor do Departamento Nacional da Educação, em 1947.

Outra grande participação desse educador, foi ser presidente da comissão para elaborar anteprojeto da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, (1948). E 1949, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica e

eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), em 1952. Lourenço Filho teve seu nome incluído no grau de Comendador da Ordem do Mérito do trabalho, em 1970.

Toda essa trajetória ainda contou com um total de doze participações em congressos, conferências, seminários e conselhos, no âmbito internacional, e vinte e três encargos, entre presidente e membro em comissões. Diante de tão significativa representação na vida educacional e social, não foi por menos que Lourenço Filho recebeu quarenta títulos e dignidades⁹.

Esse percurso também lhe proporcionou condições para produzir mais de duas centenas de textos entre livros, livros didáticos, capítulos de livros, monografias, separatas¹⁰, relatórios, conferências, apresentações, introduções, prefácios, artigos em revistas e jornais, textos em anais, colaboração, verbetes em dicionários e enciclopédias, traduções, textos inéditos e legislação. Conforme Lêda Maria Silva Lourenço:

A dedicação de Lourenço Filho à psicologia e à Pedagogia, da qual são testemunhos o exercício do magistério primário, normal e superior, artigos e livros publicados, classes primárias de demonstração e experimentação por ele organizadas e administradas, atividades de pesquisa e direção de órgãos públicos, permitiu-lhe trazer colaboração sempre valiosa (LOURENÇO, 2001, p.120).

Os livros escritos por Lourenço Filho foram: *Juazeiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no nordeste* (1926), contou com três edições; *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), tendo treze edições; *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1933), com doze edições; *Tendências da educação brasileira* (1940); *A pedagogia de Rui Babosa* (1954), três edições; *Educação comparada* (1961), duas edições; *Organização e administração escolar. curso básico* (1963), com sete edições.

O livro *Juazeiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no nordeste* (1926), resultou da experiência de Lourenço Filho como reformador da instrução pública no Ceará.

⁹ A esse respeito ver: p.49 a 53 do texto *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia* de Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho.

¹⁰ Consiste em edição realizada separadamente, em forma de volume, dos artigos publicados em um jornal ou revista. Informação retirada de: <http://www.dicio.com.br/separata/>.

A obra intitulada *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) - que está organizada em cinco lições -, no entendimento de Saviani (2008), foi o primeiro livro a difundir o ideário renovador no Brasil, ainda que constem obras anteriores que façam referência à Escola Nova. Segundo esse autor, a pessoa de Lourenço Filho representou “[...] uma figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2008, p.205).

A publicação de *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (1933), nas palavras de Lourenço Filho (2008, p.15) destina-se “Fundamentalmente, a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e escrita”. Segundo Saviani (2008, p.205), esse livro resulta de “[...] seus trabalhos de psicotécnica pedagógica [que] voltaram-se para as questões relativas à avaliação, medidas e testes de aptidão [...]”. Acerca da psicotécnica, Monarcha pontua ter sido uma prática:

[...] significativa, para aquela época, a aplicação da teoria psicológica na solução dos problemas práticos de todas as esferas de atividade humana, particularmente da criança que estuda e do homem que trabalha (MONARCHA, 2001, p.19).

A respeito das obras: *Tendências da educação brasileira* (1940), *Educação comparada* (1961) e *Organização e administração escolar: curso básico* (1963), Saviani (2008) menciona que foram publicadas em consonância com sua experiência de reformador:

[...] de sistemas escolares (dirigiu as reformas do Ceará em 1922-1923 e de São Paulo em 1931-1932 e participou da reforma do Distrito Federal), diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e organizador e dirigente do Inep (à época denominado Instituto Nacional de Pedagogia) [...] (SAVIANI, 2008, p.204).

Outro ponto que devemos mencionar é sua atuação em cargos públicos, considerado como um dos fatores que proporcionaram a relevância que Lourenço Filho ocupou no cenário educacional de sua época. Pois,

[...] a ocupação de cargos estratégicos na administração educacional e o pioneirismo de suas formulações, sobretudo as contidas em *Testes ABC*, resultante de pesquisa experimental que integra outros

professores-pesquisadores e ao mesmo tempo sintonizadas com as das grandes autoridades internacionais no assunto, conferem a esse educador um prestígio no Brasil e no exterior, o que, por sua vez, reforça o caráter inovador e catalizador de seu pensamento escolanovista em relação ao ensino da leitura e escrita (MORTATTI, 2000, p.145).

Ainda que parte integrante de uma geração que proporcionou novos rumos na reorganização da educação brasileira, não devemos deixar de refletir sobre o que menciona Monarcha acerca dos educadores da geração de Lourenço Filho, que:

[...] tomados pela vontade de servir à nação, mas também – e aí reside o grão de sal da controvérsia – de guiar o povo inconsciente de si, convicção que os levou a conceberem a escola pública como motor primeiro da sociedade (MONARCHA, 2010, p.18).

Nesse sentido, não devemos deixar de nos questionar, ainda que sem o objetivo de aprofundar as discussões, sobre os reais interesses desses educadores à frente de cargos públicos, uma vez que os interesses da nação, quando se está a frente do poder, dificilmente corresponde aos interesses do povo.

A intensa atuação de Lourenço Filho na educação de sua época – ao lado de nomes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo -, permitiu-lhe assumir relevante personagem na organização da educação brasileira em um contexto de transformações, como vimos no capítulo anterior.

Não podemos deixar de mencionar a importante atuação dos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – esse último também sociólogo - que por meio de suas concepções inspiradas respectivamente em John Dewey e Émile Durkheim, contribuíram para tornar a educação prioridade na agenda nacional em vista à sua democratização.

Lourenço Filho faleceu em 03 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro, deixando esposa, filho e nora, além de um legado histórico acerca da educação brasileira de sua época que, ainda na atualidade, é alvo de estudos por historiadores, educadores e demais profissionais, tendo em vista reunir informações, compreender e até mesmo tecer considerações acerca de um passado, que está presente nas entrelinhas do presente.

4. A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO EM LOURENÇO FILHO

Neste capítulo, tratar-se-á da proposta de alfabetização de Lourenço Filho para a educação nacional de sua época. Para tal discussão, procedemos ao estudo de duas de suas obras: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (1933), sem a pretensão de esgotar o assunto, haja vista sua extensa produção textual. Deve-se ficar claro que não almejamos transportar para o nosso contexto os princípios postulados por esse educador pois, agindo desta forma, estaríamos sendo incoerentes com a ética de pesquisadores, mas tratamos de tal objeto por considerar um tema atual, ao passo que, quando pensamos na alfabetização em nossos dias, encontramos vários limites e impasses.

A alfabetização constitui-se objeto de estudo que possibilita uma variedade de tematizações. Sua função varia historicamente de acordo com os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de cada época que, em vista suas finalidades, constitui meio de formação do indivíduo almejado.

Conforme Mortatti (2000), a história da alfabetização pode ser compreendida inicialmente como a própria história dos métodos, e com o passar dos anos, à medida que se configuraram novas demandas sociais, surgiram, também, novas bases teóricas que a nortearam e encaminharam para novas práticas no âmbito das instituições escolares.

Nesta perspectiva, elegemos o estudo da atuação de Manuel Bergström Lourenço Filho, em sua empreitada frente à educação nacional. Em meio a um contexto de acontecimentos efervescentes – por conta da modernização nacional –, esse educador destacou-se, juntamente com outros expressivos nomes da época, na tentativa de concretizar os princípios da Escola Nova, e assim, imprimir uma nova finalidade à prática da alfabetização – sendo necessário não nos esquecer de sua posição favorável na administração pública.

No livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho apresenta o movimento renovador ao Brasil da década de 1930, informando que o termo Escola Nova, utilizado para designar o ideário defendido pelo movimento renovador, foi empregado “[...] no sentido de escola diferente das que existissem [...] dessa forma,

a expressão escola nova adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.57).

Ao tratar das raízes desse movimento, Lourenço Filho menciona que:

[...] encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais (LOURENÇO FILHO, 2002, p.65).

O primeiro fundamento só seria possível mediante as contribuições da biologia e da psicologia. Acerca da primeira, o autor evidencia que:

Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da *interação* entre o organismo e o meio, e de tal modo que os fatores mais singelos de adaptação passaram a ser elucidados. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa, fixando também os seus limites (LOURENÇO FILHO, 2002, p.87).

A respeito da psicologia, esse educador verifica que, historicamente, tanto as concepções teóricas, quanto as práticas relacionadas ao campo educacional estiverem na dependência dos fatos psicológicos. No entanto, a partir das descobertas da psicologia da infância:

[...] a contribuição da psicologia às técnicas educativas reafirmava sua importância. Quaisquer que sejam as concepções filosóficas e sociais da educação, ou qualquer que seja a visão dos fins possíveis ou julgados possíveis na formação humana, um denominador comum existe: é o de que podemos alterar, fazer variar ou *modificar o comportamento e a experiência do educando*, no sentido de objetivos que tenhamos úteis, justos ou necessários. Cabendo à psicologia, e não a outro ramo de estudos, a investigação de tais problemas, segue-se que o adiantamento das formas gerais da ação educativa dependerá do progresso dessa disciplina, embora, é certo também, não apenas dele (LOURENÇO FILHO, 2002, p.114).

Outro aspecto importante que contribuiu como base técnica da ação de educar foram os estudos sociais que, segundo Lourenço Filho (2002, p.209), por meio de seu desenvolvimento “[...] é que veio a ser reconhecida a importância das condições da vida coletiva na organização e no espírito das instituições educativas”.

Ainda que os princípios da escola nova tenham derivado das descobertas processadas nas ciências acima descritas, posteriormente, receberam influência dos acontecimentos sociais que reclamavam à escola uma nova função. Sobre esse fato o autor afirma que:

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a esse sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século, e, enfim, da guerra-fria, em que temos vivido e ainda agora vivemos (LOURENÇO FILHO, 2002, p.65).

O respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade, bem como a compreensão funcional do processo educativo sob os aspectos individual e social, a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social, e as características individuais são variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa são os princípios gerais da Escola Nova apresentados por Lourenço Filho.

Outra importante consideração feita por Lourenço Filho está no fato de que:

[...] nenhuma teoria educacional, qualquer que seja o sistema filosófico em que se apoie, nega hoje estas condições do processo educativo: a) Normal desenvolvimento biológico do educando, [...]; b) Socialização e aculturação, [...]; c) Preparação para o trabalho, [...]; d) Afirmação pessoal de sentido humano, [...]; e) Relacionamento com os mais altos fins de expressão humana, [...] (LOURENÇO FILHO, 2002, p.359).

É necessário mencionar que, como adepto da Escola Nova, Lourenço Filho participou da constituição de um importante documento da década de 1930, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que constituiu expressão dos educadores da Escola Nova da época, tendo como redator Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, um de seus signatários, ao lado de nomes como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, entre outros. O documento dirige-se ao povo e ao governo e tem como preocupação norteadora a reconstrução da educação pública nacional.

O texto aponta que, ao fim de 43 anos de República não é possível verificar um sistema educacional organizado no país. Frente a essa questão, os pioneiros da educação nova, representados na figura dos educadores da época que defendiam

essa corrente educacional, almejavam criar um sistema nacional de educação, laica e para todos.

O método mútuo, até então utilizado, era para esses educadores, sobrecarregado de fatores de segregação. Diante desse fato, um novo método deveria ser implantado, o método intuitivo. Já utilizado em outros países, esse método possibilitaria ao Brasil sair da situação ao qual estava em relação à educação nacional:

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, alguma já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (AZEVEDO, 1932, p.33).

Nesse sentido, as reformas realizadas anteriormente são criticadas por Fernando de Azevedo, que as consideram volumosas e limitadas quanto ao objetivo de consolidar a educação nacional, uma vez que feitas no âmbito dos estados – em consonância com a política dos governantes - não proporcionaram uma educação popular, mas sim, reforçaram a exclusão dos mais pobres à educação escolar e fortaleceram um modelo dual de escolarização.

Visando descrever a ação dos educadores que defendiam a postura escolanovista em detrimento dos opositores a esse pensamento, Lourenço Filho menciona:

Aqueles têm procurado descrever e explicar o processo educacional em nosso mundo em mudança, apontando correlações entre situações que podem ser previstas e as necessidades mais urgentes da ação política educativa. Sentem que a mudança social é inelutável, e que a educação tudo deverá fazer no sentido de uma integração final por moldes de organização, não de revolução (LOURENÇO FILHO, 2002, p.377).

Diante desse fato, esse educador acreditava que a ação de educar aconteceria no complexo processo social e como ação de cunho intencional, se caracterizava também como ação política. O objetivo dessa educação seria o de desenvolver no indivíduo capacidades para o pensamento crítico e isso se daria nas relações com o meio, com a sociedade. Nessa direção, a compreensão histórica das

transformações que ocorreram no âmbito social é fundamental à prática educativa e à sua problemática que, conforme indica Lourenço Filho, constitui a finalidade e a instrumentação enquanto ação intencional.

Frente a esse contexto de busca de instauração da educação nacional por vias do escolanovismo, Lourenço Filho deixou inúmeras contribuições para a área. Sua experiência de educador que atuou desde a escola primária até a universitária e desenvolveu estudos, principalmente na área da psicologia aplicada à educação, proporcionou uma nova forma de compreender a relação dos agentes envolvidos na educação escolar, imprimindo especial atenção ao papel da criança, que constituía, para ele, matéria-prima no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Os Testes ABC

Como já vimos anteriormente, Lourenço Filho dispensou especial atenção ao ensino inicial da leitura e da escrita. Para ele, ambas as técnicas deveriam ser ensinadas juntas. Ao contrário do que vinha acontecendo no ensino dessas técnicas, ao seu ver:

A leitura [...] não é simples jogo de *fixação de imagens* visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (*leitura expressiva*), ou em linguagem interior (*leitura silenciosa*) (LOURENÇO FILHO, 2008, p.41).

O autor acrescenta que a leitura consiste em um processo global onde “[...] os processos de dinamismo da linguagem e do condicionamento emocional importam sempre” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.44).

Acerca da escrita, o autor considera não somente:

[...] movimento capaz de desenhar as letras: é esse movimento, quando coordenado aos comportamentos da linguagem (oral ou explícita, e interior), e sujeito aos mesmos condicionamentos a que este obedece. [...] é capaz de revelar, até certo ponto, o estado emotivo do indivíduo no ato de escrever (LOURENÇO FILHO, 2008, p.45).

Para Lourenço Filho (2008), a escola popular, de seu contexto, carecia de uma função socializadora. A ação da escola estava fundamentada no ensino rudimentar da leitura e da escrita, confundindo os problemas gerais da educação popular com o simples ensino dessas técnicas, que no entendimento do educador, deveriam constituir “[...] processo elementar, mero instrumento, nunca a finalidade mesma” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.19).

Nesse sentido, a educação popular deveria estar voltada para o que Mortatti pontua, ao observar que:

Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem do campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando a uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 2000, p.144).

Em tempos que os aspectos psicológicos ganham espaço na discussão do ensino inicial da leitura e da escrita, a escola ainda agia de forma empírica ao adotar como critério de seleção das classes a idade cronológica de sete anos – considerada a de maioridade escolar (LOURENÇO FILHO, 2008).

Conforme o autor, nesta idade era visível que a criança dispunha de independência para realizar algumas tarefas, contudo, não as realizavam de forma absoluta, além de que, as variações individuais serem muito grandes. Assim, a seleção feita pela escola, segundo Lourenço Filho, desconsiderava a capacidade individual para o trabalho da escola primária e a habilidade para a prática da leitura e da escrita inicial, que exigiam: “[...] coordenações visuais-motoras e auditivo-motora da palavra, capitais no aprendizado da leitura e da escrita, como para a capacidade de atenção e fatigabilidade [...]” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.23).

O autor critica a prática de seleção por meio da idade cronológica adotada pela escola, que deixava de aceitar a criança com idade inferior aos sete anos que apresentava condições de aprendizagem para reunir, homoganeamente, em uma mesma classe, as crianças maduras e imaturas, com a finalidade única de cumprir formalmente sua função.

Acerca dessa forma de seleção para o ingresso na escolarização inicial, Lourenço Filho caracteriza o comportamento da escola de sua época como empírico, ao passo que, na ausência de uma teoria para a prática exercida, criaram-na, tendo em vista as experiências educacionais estrangeiras - a dos americanos - e a ausência de conhecimentos psicológicos. Nessa direção, para esse educador:

[...] o esforço de nossos mestres tem sido unilateral. O problema tem-se-lhes afigurado como restrito ao dos procedimentos didáticos. Os mestres brasileiros têm procurado uma panaceia, desejosos de ensinar a ler e escrever a todos, rápida e facilmente [...] (LOURENÇO FILHO, 2008, p.21).

Lourenço Filho (2008) observa, por meio de seus estudos, que a idade cronológica não possuía relação com o progresso da aprendizagem da leitura e escrita, pois os estudos realizados consideravam um grupo de crianças e não o indivíduo. O autor verifica que V. Vaney realizou estudos tendo em vista verificar a idade escolar e, posteriormente a classificação de retardados. Esses estudos serviram para que Binet e Simon¹¹ desenvolvessem, posteriormente, seus primeiros trabalhos para a aferição da idade mental que, depois, foi substituído pela relação entre a idade mental e a idade cronológica – quociente intelectual (QI).

As últimas conclusões a que chegaram Binet e Simon contribuíram para aperfeiçoar, posteriormente, a técnica escolar, tendo em vista os meios da psicologia aplicada e “De fato, esse quociente permite diagnóstico precoce e prognóstico mais ou menos seguro” (LOURENÇO FILHO, 2008, p.26).

Ao atestar esse critério de seleção como “mais ou menos seguro”, Lourenço Filho o diz baseado em pesquisas de psicólogos americanos, conforme apresenta no livro *Testes ABC: para a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, citando nomes como: Frank Freeman (1930), Gray (1922), Gates (1926) e Winkler, que evidenciam a correlação da inteligência com a capacidade para a leitura e escrita, critério insuficiente para classificar quanto à aptidão e aprendizagem dessas técnicas, sendo necessário pesquisar os testes utilizados e outros fatores envolvidos nesse processo de aprendizagem.

¹¹ Conforme Oliveira (2010), Alfred Binet e Théodore Simon realizaram seus primeiros ensaios no campo da psicologia experimental, visando medir o desenvolvimento da inteligência e em 1905 criaram a primeira escala métrica da inteligência. Dessa forma, contribuíram para que fosse voltado um novo olhar sobre a infância, a criança e seu desenvolvimento. Informações extraídas de: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/res02_39.pdf. Acesso em 27 ago. 2013.

Retornando à questão do ingresso da criança na escolarização inicial por vias da idade cronológica - que não era proveniente da prática da pedagogia nova-, para Lourenço Filho era necessário substituir essa prática empírica – da escola vigente -, objetivando:

[...] de um lado, a apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de apreender leitura e escrita; de outro, a *organização de classes seletivas*, para desigual velocidade no ensino, com o que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres e conseqüentemente o aumento da produção útil do aparelho escolar (LOURENÇO FILHO, 2008, p.23).

Para esse educador, era necessário novos meios pelos quais deveriam se promover a aprendizagem da leitura e da escrita com eficiência, proporcionando o aumento da capacidade tanto do professor quanto do aluno e, assim, favorecer à organização escolar.

4.2 Maturação Frente ao Biologismo

Esse novo olhar, segundo Lourenço Filho, era necessário porque a criança deveria ser compreendida como matéria-prima no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista sua individualidade, na qual os fatores biofisiológicos fazem parte. Essa nova maneira de conceber a criança e sua aprendizagem estava pautada em:

[...] processos evolutivos, que não estão submetidos apenas ao fator tempo de vida, mas, assim também a outros, que não se apresentam de forma idêntica em cada criança; são ao contrário, personalíssimas. Julgar a capacidade de aprender tão-somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2008, p.24).

Esse desenvolvimento a que o autor se refere está baseado na confirmação de sua hipótese, segundo a qual há um nível de maturidade passível de aferição e os *Testes ABC*, desenvolvidos pelo autor, indicam com maior segurança a capacidade individual da criança para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Diante dessa posição, Lourenço Filho (2008, p.22), deixa claro a sua proposta para a educação ao mencionar que “O que de novo apresentamos é o processo de seleção dos alunos novatos para o fim especial da aprendizagem inicial da leitura e

escrita, com maiores probabilidades de êxito”. Pois, como o autor já havia afirmado, os meios até então utilizados não vinham apresentando resultados favoráveis e o caos educacional pelo qual o país estava passando denunciava tal situação.

Nesta linha de pensamento, Lourenço Filho, apresenta o conceito de maturação que defende e a partir do qual desenvolveu os testes para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, segundo o qual:

A aprendizagem (*learning*) se distingue da maturação, por isso que ela representa modificação das estruturas (*pattern*) do organismo, as quais se produzem no momento mesmo da ação dos estímulos provindos do meio externo, propriamente dito. A maturação decorre das modificações dos estímulos do meio intercelular e intracelular, independentes das influências externas (LOURENÇO FILHO, 2008, p.34).

Conforme o autor, as primeiras pesquisas nasceram de uma necessidade de ordem prática, verificada na escola anexa à escola normal de Piracicaba:

Impressionara-nos o fato de haverem algumas crianças fracassado na aprendizagem da leitura, no ano letivo anterior, muito embora apresentassem nível mental igual ou superior ao de outras, para as quais o aprendizado se havia dado normalmente, na mesma classe, com o mesmo mestre, e, pois, com os mesmos processos didáticos (LOURENÇO FILHO, 2008, p.35).

Com o passar do tempo, após retomar as pesquisas na Escola Normal da Capital, o autor evidencia que:

[...] nos convencíamos de que elas deviam procurar atingir a estrutura íntima de todo o processo do desenvolvimento, sem deter-se apenas na verificação da acuidade sensorial ou de processos isolados. Seria forçoso, pois, planejar uma série de provas sintéticas, ou puramente funcionais, o que fizemos [...] Como fôssemos, no momento, dos poucos que pregavam em nosso país a introdução das práticas de Psicologia Aplicada nas escolas, tínhamos em mente compor um instrumento útil, de manejo prático e simples, que pudesse ser empregado por qualquer mestre primário ou mesmo pelos pais. Entendíamos que nenhum problema interessaria mais aos mestres que o do *diagnóstico da criança madura* para o aprendizado inicial da leitura e escrita (LOURENÇO FILHO, 2008, p.35).

Acerca do aprendizado inicial da leitura, Lourenço Filho verifica que há três fases – estágio inicial, estágio de interpretação e estágio de domínio integral – sendo

que, em cada uma delas existem dificuldades que devem ser superadas para que se atinja o processo integral da leitura. No entanto, além de concorrer para a superação das questões fisiológicas, a criança deve estar em um determinado nível ou estágio de maturação¹² geral, o que permitirá a passagem do estágio de reação global não discriminada para, posteriormente, de forma crescente e discriminada.

Os testes aplicados inicialmente contavam com a seleção de 22 provas que foram reduzidas para o número de 8. A avaliação geral é obtida por meio da soma dos pontos alcançados em cada prova, não sendo necessário estabelecer relação entre idade cronológica e idade mental e o resultado indicará o nível de maturidade (NM). A escala de amplitude compreende de 0 a 24 pontos, sendo interessante sua aplicação em crianças com idade escolar. O total de 10 ou mais pontos indicam alta probabilidade de aprendizagem; 10 ou menos pontos indicam dificuldades na aprendizagem.

Conforme Lourenço Filho, ao propor os testes, tinha em vista compor um instrumento de fácil manejo, vindo a beneficiar, principalmente, os professores, que poderiam verificar nas crianças a maturidade necessária para aprendizagem inicial da leitura e da escrita, o que tornaria o processo mais eficiente. Para esse educador os testes ABC, enquanto instrumento de estudo individual,

[...] dão, portanto – embora tenham a forma de instrumento muito singelo -, elementos que *encaminham a um mais aprofundado conhecimento do aluno, quanto a certas condições perturbadoras de seu equilíbrio orgânico, da adaptação sensorial e motora e, enfim, da vida social*. Todas influem na aprendizagem e, através dela, na formação educativa geral; e todas interessam à organização racional do ensino para melhor adaptação de seus procedimentos, forma de motivação e medidas que tendam a normalizar a vida emocional do aluno (LOURENÇO FILHO, 2008, p.126)

Já na perspectiva de instrumento para a homogeneização de classes, esse educador afirma, com base em suas experiências, que os Testes ABC melhorará as condições de trabalho do docente, diminuindo a fadiga e concorrendo para um processo mais sólido de ensino-aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 2008).

Inicialmente, os testes foram aplicados em crianças pertencentes ao jardim de infância e escola-modelo, anexas à Escola Normal da Capital (São Paulo) e

¹² Conforme Lourenço Filho (2008, p.33) o termo designa a “correspondência entre o estado de maturação e o desempenho, com êxito, de exercícios reclamados para a aquisição de tais ou quais padrões de comportamento, desde que fixados como objetivos de uma aprendizagem”.

posteriormente, se estendeu para outras escolas desse estado, onde em 1931, foram aplicados em 15.605 crianças analfabetas. Em 1932, foi a vez do Rio de Janeiro, que aplicou os testes em 2.410 crianças analfabetas. Conforme Monarcha (2001), os testes foram utilizados em Belo Horizonte e Argentina e, países como Estados Unidos e França, traduziram tais pesquisas. No Brasil,

Os Testes ABC – na forma de livro, caixas de material para aplicação, como capítulo da psicologia objetiva no Brasil, como método de seleção e organização de classes homogêneas, orientação oficial – permaneceram ativos na duração histórica e tornaram-se referência obrigatória no interior das instituições especializadas, nos cursos de formação de professores, na prática pedagógica do professores primários – tornaram-se referência necessária para a explicação dos fatos escolares coletivos e individuais (MONARCHA, 2001, p.38).

Tendo em vista o apresentado, Lourenço Filho evidencia que, antes de qualquer situação de aprendizagem, é necessário conhecer o aluno, tido como matéria-prima, para, então, ajustar as máquinas – aparelho escolar - a ele, uma vez que o aluno passa a ser peça chave no processo educacional. Nesse sentido, respeitando seus pressupostos escolanovista – que considera as diferenças individuais - propõe um instrumento que considera seguro para verificação do nível de maturidade da criança que está ingressando no ensino inicial da leitura e da escrita, como forma de garantir seu êxito no processo de aprendizagem.

Segundo esse educador, a leitura e escrita apresentam-se enquanto resultado do processo de maturação geral na criança, caso é diagnosticado por vias dos testes, que esta é imatura para o processo de aprendizagem. Isso significa que, outras condições podem estar interferindo em seu desenvolvimento a deficiência de saúde, em geral; subnutrição, deficiência visual e auditiva, nível mental inferior a 6 anos, dificuldades de adaptação social e forte tensão emocional.

Nesse sentido, fica evidente, com base nos estudos realizados, que a preocupação de Lourenço Filho em torno da alfabetização de sua época era a de instrumentalizar – com base na psicologia experimental - os professores e as escolas – favorecendo a organização destas - tendo em vista sanar as dificuldades enfrentadas no ensino inicial da leitura e da escrita. Para essa finalidade, compôs os testes para a verificação da maturidade na criança que, conforme Monarcha (2001) tornou-se referência no âmbito escolar, seja na esfera individual ou coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou a trajetória de um importante educador na história da educação brasileira. A atuação de Lourenço Filho, juntamente com outros educadores da Escola Nova, proporcionou um momento divisor de águas na história da educação. Apesar da tentativa de renovação educacional não ter se concretizado, esta contribuiu para o progresso da história educacional de nosso país, dando seus primeiros passos em direção à uma educação universal, a qual é direito de todos.

Como resultado e contribuição da relevante carreira educacional, verificamos que esse educador é considerado fundador de um novo momento no âmbito do ensino inicial da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização nacional. Os estudos por ele realizados, em especial o pioneirismo dos testes ABC, lhe conferiram autoridade e prestígio, inclusive internacional.

Os testes propostos são fruto, inicialmente, de uma necessidade prática vivenciada no chão da escola e, conseqüentemente, de pesquisa sistematizada no âmbito do campo científico, obedecendo ao rigor investigativo solicitado no domínio da ciência às questões referentes à esfera educacional. Por esse fato, esta constituiu a primeira pesquisa produzida por um brasileiro, de caráter inovador, em detrimento das questões educacionais da época.

Os debates acerca da educação, que até o momento evidenciava a preocupação com os métodos de ensino da leitura e da escrita, ganharam novas possibilidades de compreensão com as contribuições desse educador, o qual se utilizou de pesquisas e descobertas no campo da biologia, da psicologia e dos estudos sociais, com o objetivo de dar uma nova direção à educação, a qual deveria, segundo ele, ter uma função socializadora, fator que a escola carecia naquele momento.

Dessa forma, Lourenço Filho propõe uma maneira de considerar os acontecimentos educacionais, seja em relação aos indivíduos ou em relação ao coletivo escolar, contribuindo ainda para as questões de organização do espaço escolar e da atuação do docente no processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, depreende-se que a atuação de Lourenço Filho foi fundamental e decisiva para a constituição de uma nova tradição, principalmente por

contribuir em torno das experiências no campo da psicologia aplicada, que abriu as portas para uma nova compreensão do processo educacional, mais especificamente, do ensino inicial da leitura e da escrita e da relação dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

A proposta de alfabetização de Lourenço Filho constituiu um importante progresso face ao ensino da leitura e da escrita em sua fase inicial, até então utilizados. O empenho desse educador, no âmbito da alfabetização nacional, foi fruto de sua postura frente ao movimento renovador, que via a educação como instrumento de adaptação do homem às novas estruturas sociais que se delineavam e reclamavam por uma educação popular de cunho moral e cívica. Ainda que as aspirações do movimento não tenham se consolidado, convivemos com seus resquícios, ou seja, almejamos a democratização e universalização do ensino de forma efetiva, ainda que, legalmente as tenhamos conquistado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. AZEVEDO, F. [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, J. A. **O federalismo brasileiro**. Disponível em:<
<http://www12.senado.gov.br/jovensenador/arquivos/o-federalismo-brasileiro>>
Acesso em: 16 maio 2013.

CARVALHO, M. M. C de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. In: LORENZO, H. C. de; COSTA, W. P. (Orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GHIRALDELLI, Jr. P. A Primeira República. In: _____. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOURENÇO, L. M. S. Artigos em jornais. In.: MORNARCA, C; LOURENÇO FILHO, R.(Orgs.). **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

MORNARCA, C; LOURENÇO FILHO, R.(Orgs.). **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)**. 1. ed. 3ª reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.
Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>Acesso em: 26 Jul. 2013.

_____. Produção didática e de literatura infantil. In MORNARCA, C; LOURENÇO FILHO, R.(Orgs.). **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.

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

OLIVEIRA, P.M. **Uma breve descrição sobre a obra “Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças” escrita por Alfred Binet e Th**

Simon. 2010.

Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/res02_39.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2013.

PAULO, M. A R. **A organização administrativo–burocrática da instrução pública paulista:** estudo sobre o regulamento da diretoria geral de 1910. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>>. Acesso em: 26 Ago. 2013.

PRADO JR., C. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

RIBEIRO, M. L.S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editora Vozes, ed. 8ª, 1986.

SAVIANI, D. Desenvolvimento das idéias pedagógicas no leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827- 1932). **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____ . **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In.: Saviani, D. [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil.** 4ª ed. atua. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SCHELBAUER, A. R. **Lições de coisas.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SOUZA, R. F.de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. [et. al]. **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)

VEIGA, C. G. República e educação no Brasil (1889-1971). In: _____ **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.