

A “COLEÇÃO BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO” E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS OBRAS ESCRITAS POR CLAPARÈDE, PIÈRON, BINET & SIMON E POR LOURENÇO FILHO

The Library Collection of Education (Coleção Biblioteca da Educação) child conception and child development: an analyzes of Claparède, Pièron, Binet & Simon and Lourenço Filho books

Priscila Marília de Oliveira*

Alessandra Arce**

RESUMO

Este artigo busca analisar qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas seguintes obras publicadas pela Coleção Biblioteca de Educação: *Psychologia Experimental*, de Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova e Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, ambas de Lourenço Filho. Os resultados apontam para a conclusão de que a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas cinco obras anteriormente citadas parte do pressuposto de que o educador, para realizar uma educação plenamente verdadeira e eficiente, deve conhecer seu aluno. Este conhecimento é garantido pelas ciências base da biologia e da psicologia, ou seja, o professor deve apropriar-se delas para melhor conhecer seus alunos e garantir a educação desses últimos. Ao encontro dos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia ascendem os testes mentais que podem ser entendidos como uma metodologia eficaz a guiar, então, o processo de aprendizagem.

Palavras - chave: concepção de criança e desenvolvimento infantil; Coleção *Biblioteca de Educação*; Lourenço Filho.

ABSTRACT

This article seeks to analyze what conception of the child and child development is present in the following books published by the Teach Library Collection: *Psychologia Experimental*, Henri Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, Edouard Claparède; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova e Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, both of Lourenço Filho. The results point to the conclusion that the concept of child development and child present in the five above-mentioned works from the assumption that the educator, to make education a real and fully efficient, must know your student. This knowledge is guaranteed by the basic sciences of biology and psychology, that is, the teacher must take ownership of them to better know their students and ensure the education of the latter. Meet the knowledge provided by psychology and biology ascend the mental tests that can be understood as an effective methodology to guide the learning process.

Keywords: conceptions of childhood and child development; Teach Library Collection; Lourenço Filho.

* Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Araraquara. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: primoliv@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alessandra.arce@gmail.com

Introdução

Este artigo¹ tem como objetivo apresentar e analisar as concepções de criança e desenvolvimento infantil presentes nas seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação: Psychologia Experimental*, de H. Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Ed. Claparède; *Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova e Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho.

Os pressupostos que guiaram nossa pesquisa centram-se no campo da história das idéias pedagógicas calcados nos guias metodológicos explicitados por Dermeval Saviani (Saviani: 2007). Os resultados desta pesquisa que aqui descrevemos apontam para a elevação a premissa inicial de qualquer trabalho educacional o conhecimento da criança e seu desenvolvimento. Este conhecimento é garantido pelas ciências base da biologia e da psicologia, ou seja, o professor deve apropriar-se delas para melhor conhecer seus alunos e garantir a educação desses últimos. Ao encontro dos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia ascendem os testes mentais que podem ser entendidos como uma metodologia eficaz a guiar, então, o processo de aprendizagem.

O artigo encontra-se subdividido em seis partes: na primeira parte procuramos contextualizar, ainda que sucintamente, o momento em que a coleção *Biblioteca de Educação* é criada; a segunda parte dedica-se a caracterizar o que seria o movimento escolanovista no Brasil; já a terceira parte discorre a respeito da coleção *Biblioteca de Educação* procurando ressaltar sua importância para a divulgação do ideário escolanovista em nosso país; na quarta parte delinea-se o discurso a respeito de infância presente no período em que a Coleção é lançada; a quinta parte apresenta as concepções de infância e desenvolvimento infantil divulgadas pelas obras analisadas e, por fim, a sexta e última parte traz nossas considerações finais.

1. Uma breve descrição sobre a educação brasileira no contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*

Para melhor compreendermos a importância e relevância da Coleção *Biblioteca de Educação* para o período em que ela foi criada, devemos, primeiramente, compreender a forma pela qual a educação brasileira estava posta e entendida naquela época. Para tanto, devemos nos recordar que, com a queda da Monarquia e a ascensão da República, várias foram as mudanças que ocorreram no país. De acordo com Nagle (1976), houve a passagem do sistema agrário comercial para o urbano industrial, romperam-se os alicerces da sociedade estamental e se estruturaram as bases de uma sociedade de classes, ou seja, com o desenvolvimento do capitalismo – principalmente a

¹ Este artigo é fruto do trabalho de pesquisa realizado para a elaboração da dissertação de mestrado intitulada “A concepção de criança e desenvolvimento infantil e a Coleção *Biblioteca de Educação*: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho”, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da UNESP, campus de Araraquara/SP.

partir da 1ª Guerra Mundial – ocorreu o deslocamento do eixo da vida do campo para a cidade, da agricultura para a indústria intensificando-se o processo de industrialização e ocorrendo, ainda, o advento da classe média no país.

Diante destas transformações (num clima de intensa efervescência ideológica) surgiram novos padrões de pensamento e novas regras de conduta. Estas transformações foram percebidas em nível econômico, político, social e cultural. Com isso, a escolarização pode ser considerada um dos elementos do subsistema cultural, portanto, “um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social” (NAGLE, 1976, p. 99).

Tendo como pano de fundo os estudos de Souza (2008), podemos compreender que a importância atribuída pelos republicanos à educação – na transição do século XIX para o XX – nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados estabelecendo a distinção entre educação do povo e educação das elites sendo que a escola primária, destinada à maioria da população, teria como função a difusão dos saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais. Já a escola secundária, voltando-se para as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista.

Desta forma,

[...] a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político e pela difusão de elementos das ciências, das técnicas, das letras e das artes; de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas (SOUZA, 2008, p. 19).

Assim, a nova escola advinda com a República deveria proporcionar uma visão mais racional do mundo, modificando hábitos e condutas arraigados e conduzindo as novas gerações rumo aos pressupostos e valores da modernidade sendo, então, o ideal de finalidade da escola republicana a formação integral do cidadão brasileiro e a civilização do povo pela escola. Logo, a característica mais marcante da cultura escolar primária foi a construção de uma nacionalidade (amor à pátria, valores cívicos e nacionalismo).

Além disso, a escola como “templo de civilização” operava múltiplos sentidos: disciplinarização; humanização; moralização; apreensão da cultura científica e estética (códigos fundamentais da modernidade). Quanto aos princípios liberais que permeavam a educação advinda com a República podemos sintetizá-los da seguinte forma: obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; caráter laico da educação; compromisso formal do poder público na ampliação de oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e elevação do número de matrículas.

Ou seja, com a ascensão do regime republicano, a educação passou a ser vista como um relevante papel de recurso eficaz para encaminhar o país na senda do progresso (a

disseminação da escola primária proporcionaria a aquisição dos direitos políticos, pois só teriam direito ao voto homens alfabetizados maiores de 21 anos). Desta forma, a importância da escolarização, naquele contexto, foi derivada de necessidades políticas: foi por este fato político que a escolarização ganhou prestígio!

Assim, a educação seria a formadora do espírito nacional, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, pois ela transformaria simples indivíduos em força produtiva, isto é, a educação das massas serviria ao desenvolvimento econômico do país, pois ela prepararia os trabalhadores para compreender os fundamentos da sociedade industrial (a preocupação com a escola primária era uma motivação nacionalizadora). Além disso, a escola primária seria capaz de regenerar o homem brasileiro e, conseqüentemente, a própria sociedade (idéia de se reformar a sociedade pela reforma do homem).

Com isso, neste contexto permeado por mudanças, compreendemos que, a partir de 1920, houve avanços em variados aspectos da instrução pública: ampliação da rede de escolas, do aparelhamento técnico administrativo; melhoria das condições de funcionamento; reformulação curricular, início da profissionalização do magistério (com o aparecimento do “técnico” em escolarização surge uma nova categoria profissional: há, então, uma passagem do viés político para o pedagógico); reorientação das práticas de ensino e, ainda, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista. Tentava-se, desta forma, dar outra montagem para os sistemas escolares estaduais.

Foi também a partir de meados de 1920 que se deu a penetração do ideário escolanovista no Brasil. Mas para melhor entendermos esta penetração no campo educacional brasileiro precisamos, primeiramente, melhor compreender a Escola Nova e é justamente sobre ela que iremos tratar.

2. Sobre a Escola Nova

Segundo Nagle (1976), há quatro etapas do desenvolvimento histórico da Escola Nova em sua dimensão universal: na *primeira fase* (1889 a 1900) foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o movimento não apareceu como resultado de pura especulação; na *segunda fase* (1900 a 1907) há a formulação do novo ideário educacional, por meio de diversas correntes teórico-práticas; na *terceira fase* (1907 a 1918) ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo que é um período de maturidade das realizações; finalmente, na *quarta e última fase* (1918 em diante) ocorre a difusão, consolidação e oficialização das idéias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo.

Já no Brasil, numa visão histórica panorâmica, pode-se estabelecer duas grandes fases da penetração do escolanovismo no país:

A primeira vai dos fins do período imperial até o final da segunda década deste século. Nela não se encontram nem a apresentação sistemática e ampla das idéias escolanovistas, nem a criação de instituições escolares que possam denunciar o aparecimento da nova modalidade de compreensão da escolarização. O que se encontra nessa fase são apenas alguns antecedentes: de um lado, antecedentes no sentido da modesta infiltração destes ou daqueles procedimentos, idéias ou princípios; de outro, antecedentes no sentido de condições facilitadoras para a mais

sistemática e ampla difusão posterior do ideário (NAGLE, 1976, p. 239).

Se a primeira fase é a preparatória, a segunda é da difusão e a das realizações. Nela,

[...] se encontra a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se altera qualitativamente, dada a frequência com que se publicam trabalhos sobre assuntos referentes à “nova pedagogia”. Ao mesmo tempo em que se difundem as novas idéias e aparece a nova literatura, se processa a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública (NAGLE, 1976, p. 241).

Criticando assiduamente os princípios da Escola Tradicional, os escolanovistas assim caracterizavam esta última: a educação possuía caráter livresco e conteudista sendo o ensino passivo; o professor tinha autoridade e era autoritário; a infância era entendida como uma condição transitória, inferior e negativa, de preparo para a vida do adulto; o conhecimento estava centrado no professor e partia deste para o aluno; o aluno era visto como uma “tábula rasa” devendo seu comportamento ser passível e imóvel.

Diante destas ferozes críticas feitas à Escola Tradicional, os defensores da Escola Nova caracterizavam os princípios do movimento escolanovista da seguinte forma: a educação nova era baseada na criança: partia dela e era feita por ela (para a criança e pela criança) sendo que o fim da infância estava na própria infância devendo, então, a infância ser vivida em si mesma. Segundo Foulquié (1952),

Por ter a infância sua finalidade própria, cumpre deixar à criança que procure realizar seus próprios fins e encontrar nessa realização a única felicidade que possa experimentar (p. 111).

Diante do que foi enunciado, podemos compreender que, na escola nova, o educador deveria ter por centro de gravidade a própria criança sendo que a escola nova fazia justiça à espontaneidade infantil reconhecendo seu valor e favorecendo todas as suas manifestações. Logo, o ponto de partida, na escola nova, era o meio natural e social onde ocorria a vida da criança e era este ponto de partida que despertava os interesses imediatos desta última.

E. Claparède foi quem fundou a lei da necessidade ou do interesse. Para ele, a atividade seria sempre suscitada por uma necessidade: não bastava que houvesse problema a resolver. Este problema deveria surgir do desenvolvimento dos interesses vivos e atuais da criança. Assim, o trabalho só seria efetivamente educativo quando a criança resolvesse seus próprios problemas. Cumpria, então, que a atividade da criança brotasse das necessidades profundas de sua natureza exprimindo as aspirações do seu ser mais profundo em busca dos meios de seu próprio desenvolvimento.

Diante do exposto, percebemos que na escola nova a preocupação fundamental era adaptar, diferenciar e individualizar a criança. Segundo Bloch (1951), “a escola deve ajustar-se tão exatamente quanto possível à estrutura mental da criança, definida pela relação entre suas possibilidades e seus gostos, suas aptidões e seus interesses” (p. 82).

Após esta breve caracterização acerca dos princípios da Escola Nova, voltemos

nossa atenção para a propagação do movimento escolanovista no Brasil. Entretanto, para melhor compreendermos a propagação do ideário escolanovista no país é necessário compreendermos a reorganização da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, ou seja, é, a partir das reformas educacionais realizadas na época que entendemos como o movimento da Escola Nova se propagou pelo país, pois a penetração do ideário escolanovista está expressa nestas reformas educacionais, a saber: reforma de São Paulo realizada por Sampaio Dória; do Ceará por Lourenço Filho; da Bahia por Anísio Teixeira; de Minas Gerais por Francisco Campos e Mário Casassanta; do Rio de Janeiro realizada por Antonio Prado Jr. e Fernando de Azevedo; de Pernambuco por Carneiro Leão; do Paraná realizada por Lysimaco Ferreira da Costa e Prieto Martinez; e, ainda, a reforma educacional do Rio Grande do Norte, realizada por José Augusto.

Estas reformas têm as seguintes características em comum: estabelecimento das Inspetorias e dos Conselhos de Ensino; instituição do recenseamento e do cadastro escolar; enriquecimento do currículo escolar; profissionalização das Escolas Normais (função técnica); etc. Além disso, foi através destas reformas que se deu o surgimento dos jardins de infância e das escolas maternas. Aqui, devemos ressaltar que a penetração do ideário escolanovista na reorganização da instrução pública reflete o caráter psico-pedagógico que decorre de uma nova concepção de escola primária e infância.

Em relação às conseqüências destas reformas podemos compreender – tendo como base os estudos de Nagle (1976) – que foi a partir delas que ocorreu a primeira e a mais profunda mudança da educação brasileira, isto é, a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”: a penetração do ideário escolanovista contida nestas reformas possibilitou a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica, ou seja, ocorreu a substituição de um modelo mais amplo por um outro mais restrito de percepção da problemática educacional. Com isso, o movimento escolanovista trouxe à tona uma nova concepção de escola primária e uma nova concepção de infância.

Esta nova concepção de infância estava totalmente fundamentada nos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia, ou seja, esta concepção partia de pressupostos psicológicos e biológicos para fundamentar o conhecimento sobre a criança. Esta era entendida como um ser inacabado em constante processo de crescimento, onde a aprendizagem desejada para a criança partiria e acabaria nela própria.

De acordo com os princípios da Escola Nova, as crianças não mais seriam uma camada abstrata e homogênea, mas sim uma camada completamente heterogênea devendo, então, haver um respeito quanto à especificidade e singularidade de cada uma destas crianças.

Assim, podemos compreender que a concepção de infância defendida pela Escola Nova parte do pressuposto de que a infância é um estado de finalidade intrínseca, de valor positivo. A partir disto, dá-se a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, às suas necessidades e interesses. Ocorre, então, uma Revolução Copernicana: o fim da infância encontra-se nela própria; a educação centraliza-se na criança devendo ela desenvolver-se por meio da própria experiência. Nesta nova concepção de infância, o novo papel atribuído ao educador pode assim ser expresso: ele é um agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si mesma devendo, então, agir sobre o meio

em que aquela última se desenvolve. Adota-se, assim, o princípio da educação pela ação.

Analisando, ainda, a implantação das reformas educacionais anteriormente mencionadas, apreendemos que elas refletem a expectativa posta nas primeiras décadas do século XX: uma expectativa que entende a educação como um grande instrumento de participação política onde, através dela, os “indivíduos ignorantes” tornam-se “cidadãos esclarecidos”.

Neste contexto de bruscas mudanças podemos, ainda, enxergar uma visível preocupação com a formação do novo professorado e alunado da época. Esta preocupação está expressa no surgimento de coleções, revistas, periódicos, manuais, etc, não só voltados para a formação de professores e alunos, mas também da sociedade em si. A primeira Coleção de divulgação de textos pedagógicos criada no país foi a Coleção *Biblioteca de Educação* organizada e dirigida em 1926 por Lourenço Filho e é sobre ela que iremos, agora, discorrer.

3. A Coleção *Biblioteca de Educação*

Para melhor compreendermos a Coleção *Biblioteca de Educação* devemos, primeiramente, compreender a figura de Lourenço Filho como organizador desta última. Vemos, com Monarcha (1999, p. 173), que:

[...] de certa forma, na conjuntura intelectual e política da virada dos anos 1920, era possível pressagiar qualquer futuro concebível ou mesmo invenção de rumo futuro – lembremo-nos dos manifestos estéticos, literários e políticos. Nesse estado de transe, inúmeros sujeitos convertem-se em homens de doutrina; imersos em redes de sociabilidade, atuam no sentido de reintroduzir na cena nacional um saber flutuante, porém vivamente associado à idéia de pesquisa e inovação (MONARCHA, 1999, p. 173).

Um destes homens é Lourenço Filho. A escolha deste intelectual para a organização desta Coleção não foi aleatória. Como Carvalho e Toledo nos esclarecem:

A escolha do nome do organizador, do ponto de vista de uma editora comercial, deveria garantir o convencimento do público que a seleção ali operada, sobretudo quando se trata de livros científicos, seria confiável e serviria para os fins determinados pela apresentação da coleção. O nome do organizador é a garantia da obra comprada pelo público; é a chave de sua difusão (s/ data, p. 99).

Assim, atuando não só como organizador da Coleção, mas também como autor, tradutor e prefaciador, Lourenço Filho pode ser considerado um ícone para a propagação do ideário escolanovista no Brasil, além de ser o responsável pela disseminação das bases científicas da educação frente à psicologia. Sobre Lourenço Filho Monarcha (1999) afirma:

Homem de qualidades e de uma das faces visíveis da dissidência normalista, Manuel

Bergström Lourenço Filho procura improvisar uma ruptura com a “cultura acadêmica oficial” através de uma reação do tipo “crítico-naturalista”, batendo-se pela explicação psicológica dos fatos sociais. Como outros dissidentes, parte da crítica à filosofia metafísica para chegar à psicologia objetiva, considerando-a uma atividade científica superior. De outro modo: Lourenço Filho improvisa uma ruptura com as antigas formas de conhecimento – e dentre elas a filosofia –, que detinham o monopólio da reflexão sobre a sociedade. [...] Como outros adeptos da psicologia objetiva, busca a compreensão genética dos fenômenos, explicando o superior pelo inferior: a criança, pelo animal e pelo selvagem, e o adulto, pela criança (1999, p. 299).

Com isso, diante das mudanças que passaram a ocorrer no início do século XX, o mercado editorial do país ganhou notoriedade com obras, Coleções e periódicos que garantiriam não só a formação de uma gama de professores, como também de uma vastíssima população. Foi entre 1920-30 que ocorreu o “boom” do mercado editorial. Segundo Carvalho e Toledo:

No Brasil a situação que caracteriza o *boom* das coleções é o florescimento do mercado editorial nas décadas de 1920 e 1930, tanto em termos do crescimento do número de títulos, autores e das tiragens, quanto pelo número de editoras que nascem no período. É com a descoberta de que o livro é um bom negócio, que as coleções se multiplicam, tendo em vista chegar àqueles que não liam os livros brasileiros e que agora podem passar a lê-los. Se a prática de trabalhar com novas estratégias editoriais e – entre elas, com coleções – na década de 1920, ainda é tímida, na década de 1930 vai se intensificar e se difundir (s/ data, p. 95).

Ao encontro deste mercado em expansão ascendeu o movimento escolanovista, que pretendia, juntamente com o movimento de modernização e civilização do país, difundir e consolidar os princípios de ambos os movimentos. De acordo com Monarcha (2009):

[...] editorialmente apoiados, o selo “Escola Nova” e correlatos são, na verdade, negócio promissor para o comércio livreiro, sendo alavancados com argúcia e espírito de oportunidade por autores e editores dispostos a divulgar leituras formadoras em sintonia com as idéias e ações em ascensão vertiginosa (2009, p. 164).

Organizada em 1926 e editada em 1927 pelo professor M. B. Lourenço Filho – por meio da Companhia Melhoramentos – a *Coleção Biblioteca de Educação* publicou títulos originais de autores brasileiros e também traduções de títulos estrangeiros, explicitando uma corrente de idéias então ascendentes, conhecida como Escola Nova.

Segundo Monarcha (1997, p. 27-28):

Considerada por inúmeros autores como “a primeira série de textos de divulgação pedagógica” criada no Brasil, a ‘Biblioteca de Educação’ contribuiu, à sua maneira, para o aquecimento da atmosfera cultural das décadas de 1920 e 1930. Nesse sentido, pode-se atribuir à coleção, especialmente entre os anos de 1927 e 1941, um valor documental que possibilita a recuperação de uma mentalidade educacional de época, produzida e concretizada por sujeitos sociais que se apresentam na cena histórica como vanguarda promotora da inovação intelectual e a serviço do Estado.

O objetivo desta Coleção era disseminar para o professorado da época os princípios e as bases da Escola Nova, que garantiriam a formação educativa e civilizatória do país. Tendo como base os estudos de Carvalho e Toledo (s/ data), podemos compreender que – ao editar obras de autores nacionais – a Coleção *Biblioteca de Educação* pode ser considerada um ato de patriotismo e de defesa da cultura nacional, pois “editar livros de uso escolar era colaborar decisivamente para o sucesso do *programa de reforma da sociedade pela reforma da escola* (p. 97 – grifos das próprias autoras) que, naquele momento, se configurava como plataforma política de toda uma geração de intelectuais e políticos.

A partir, então, da consolidação dos estudos concernentes ao campo da biologia (século XVIII) e da psicologia (século XIX) acreditava-se que o campo da educação ganharia contornos científicos e a citada Coleção estaria a serviço da propagação destes conhecimentos, ou seja, a *Biblioteca de Educação* visava disseminar as bases científicas da educação destinando-se principalmente ao professorado primário da época, daí ela ser considerada uma Coleção voltada essencialmente para a formação de professores (que estariam, desta forma, preparados para a reforma escolar desejada). Além disso, ela buscava disseminar os diferentes domínios de conhecimento aplicados à educação e também de metodologias de ensino de diferentes matérias escolares.

O formato da Coleção *Biblioteca de Educação* também refletia o objetivo que as coleções possuíam naquele período. Mantendo a atenção na apresentação tipográfica dos livros publicados pela Coleção podemos perceber que esta era padronizada. Os livros eram editados em pequeno formato (14 cm por 19,5 cm), sendo a encadernação em brochura. As capas, apesar de apresentarem pequena variação na cor, também eram padronizadas e continham: nome do autor e do tradutor com as respectivas filiações institucionais; títulos objetivos; nome da editora e a respectiva marca tipográfica: um círculo ornamentado por três estrelas e encimado por uma cruz sobre a qual se apoiava uma ave.

Segundo Monarcha (1997, p. 41), “algo críptica, essa simbologia representa a terra de Santa Cruz iluminada pelo Cruzeiro do Sul e pela ave da sabedoria: o corvo, segundo o lendário germânico”. Esta marca tipográfica era, ainda, circundada por uma divisa em latim: *Praeceptorum ineptis discruciantur ingenia puerorum*². Havia, ainda, na parte inferior das capas, o nome da Coleção e o número do volume em algarismos romanos.

Tanto as capas como a página de rosto abarcavam um conjunto de informações relativas ao autor do livro, apresentando-o ao público leitor: título acadêmico, posição sócio-ocupacional e, ainda, cargos administrativos anteriormente ocupados. Quanto à quarta capa do livro, esta era reservada para a propaganda da Coleção, pois nela havia: relação de títulos e autores publicados e a publicar, com o respectivo preço do livro e, ainda, propagandas dos títulos da Companhia Melhoramentos, não integrantes da Coleção, mas de interesse afim.

² “A inépcia dos preceptores torturam as potencialidades das crianças”.

Além da capa, página de rosto e quarta capa do livro, as obras da Coleção continham ainda: notas explicativas do autor do texto; notas do tradutor da obra; bibliografia; índice alfabético contendo nomes, obras e assuntos principais e bibliografia sobre o tema estudado. Finalmente, o papel utilizado para impressão era fabricado em Caieiras (S.P), pela Companhia Melhoramentos de São Paulo – Weiszflog Irmãos Incorporada. Uma característica importante a ser ressaltada quanto às edições, às reedições, às tiragens e aos preços é dada por Carlos Monarcha (1997, p. 34):

Significativas para a época e para um gênero editorial que pretendia levar a “cultura alta” e a produção intelectual de teor experimental ao encontro de um público qualificado e idealizado – professores primários e secundários, normalistas e pais de alunos – as edições são regulares, as reedições, freqüentes e as tiragens, significativas: 3.000 exemplares, em média.

Ainda segundo este intelectual, a Coleção Biblioteca de Educação possui duas fases: a fase áurea compreendida entre 1927 e 1930 (anos de organização e impacto do projeto editorial) e a fase de rotinização e ampliação da representatividade do projeto editorial compreendida entre 1931 e 1941 (quando se incorpora à coleção autores de outros estados do país, como Minas Gerais, Pernambuco e Distrito Federal)³.

Ao pensarmos sobre o significado desta Coleção para o contexto no qual ela foi criada vemos com Monarcha que:

Estruturada a partir de um processo de reunião seletiva de textos separados e dispersos e enfeixados sob um tema unificador e socialmente construído - educação renovada e/ou Escola Nova - a coleção -Bibliotheca de Educação - visa à apreensão/proposição condensada de uma educação adequada à civilização moderna, anexando-a a um corpo de saberes acumulados que tendem à especialização e institucionalização acadêmica (MONARCHA, 1997, p. 32).

Além disso, ainda podemos destacar:

Assim, a “Bibliotheca de Educação” vai ao encontro da legitimação e concretização de domínios de conhecimento então recém-surgidos e institucionalizados na forma de matérias de ensino e constantes dos cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais de professores primários. [...] Ao difundir uma cultura considerada, na época, atualizada e necessária à formação profissional dos professores, a coleção contribui para a fixação e popularização dos termos e noções fundamentais dos campos de conhecimentos emergentes. Explícita, assim, um esforço de objetividade científica, no qual predominam os esquemas explicativos psicológicos e sociológicos relativos à realidade nacional e ao homem brasileiro (MONARCHA, 1997, p. 37-38).

Diante do que foi exposto, podemos compreender que a Coleção *Biblioteca de Educação* funcionou como um dispositivo estratégico não só para a formação de um novo professorado brasileiro, mas de uma vastíssima população. Esta Coleção pode ser

entendida, nesta perspectiva, como um símbolo de uma época, sendo a figura de seu organizador (Lourenço Filho) de suma importância para a propagação de uma nova concepção de criança e desenvolvimento infantil para a época em questão.

Aqui, devemos questionar se esta concepção de criança e desenvolvimento infantil estava ou não de acordo com os princípios da Escola Nova e é justamente esta questão que tentaremos, então, responder. Entretanto, para isso, façamos primeiro uma sintética discussão sobre a infância.

4. Breves considerações sobre a infância.

Conceito caro e complexo a ser discutido, a infância tem adquirido, cada vez mais, um amplo campo de investigação. A complexidade deste tema pode residir no fato de a criança, a infância não ser contada por ela própria, mas sempre por outro. Segundo Lajolo (2009):

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. A palavra *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer* (p. 229 – grifos da própria autora).

Se voltarmos nossa atenção para o século XIX ou para os anteriores, veremos o quão difícil é o estudo e/ou a pesquisa voltada para a infância e a criança, pois a escassez de informações sobre ambas é extrema. Este campo de estudo ganhou maior visibilidade com os estudos realizados por Ariès voltados para a História da Infância. Segundo este intelectual, anteriormente à Época Moderna, inexistia o ‘sentimento’ de infância. Entretanto, se até o século XIX, este ‘sentimento’ era inexistente, a partir do século XX – com os estudos proporcionados pela biologia e pela psicologia – a infância adquire uma importância até então tida como “inexistente”.

Retendo nossa atenção para o contexto brasileiro, podemos compreender que foi nas primeiras décadas do século XX que a infância passou a ser objeto não só de estudo, mas de suma importância para os intelectuais brasileiros.

Como já vimos anteriormente, com o advento do regime republicano, várias foram as mudanças que passaram a ocorrer em âmbito social, político e cultural cabendo, então, ao Estado a responsabilidade de ser o “preceptor dos ‘novos’, isto é, do povo e da criança – ambos representados como portadores da menoridade intelectual e social” (MONARCHA, 2009, p. 105).

Com isso, acreditava-se que o progresso do país estava depositado na formação e educação dos futuros cidadãos, isto é, as crianças - que passaram a ser vistas como herdeiras da República (Monarcha, 1999): com a “descoberta” da infância desenvolve-se a idéia de que investir na criança significa garantir um futuro mais promissor e melhor para o país (idéia de a criança ser a sementeira do futuro).

Esta importância dada à infância/ à criança não era derivada apenas pelo fato dela passar a ser vista como um investimento, isto é, uma matéria que seria, posteriormente, produtiva para o mundo do trabalho. Esta importância foi também derivada a partir dos estudos proporcionados pela biologia e pela psicologia, principalmente a partir desta última e do movimento conhecido como Escolanovismo.

O movimento escolanovista trouxe à tona uma nova concepção de infância. Esta nova concepção estava totalmente fundamentada nos conhecimentos proporcionados pela psicologia e pela biologia, ou seja, esta concepção partia de pressupostos psicológicos e biológicos para fundamentar o conhecimento sobre a criança. Esta era entendida como um ser inacabado em constante processo de crescimento, onde a aprendizagem desejada para a criança partiria e acabaria nela própria. Neste ínterim, destacando a importância que a psicologia adquiriu na época, são elucidativas as palavras de Nagle (1976):

[...] entre as disciplinas vai ser realçada a importância da psicologia, tanto em relação ao seu caráter profissionalizante quanto em relação às possibilidades de transformar a atividade educacional em atividade essencialmente ‘científica’; de certa maneira, com isso retorna-se ao ponto de vista segundo o qual cumpre ‘psicologizar’ o processo de escolarização (p. 247).

Assim, podemos compreender que a concepção de infância defendida pela Escola Nova (e constante naquele contexto histórico de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*) parte do pressuposto de que a infância é um estado de finalidade intrínseca, de valor positivo. A partir disto, dá-se a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, às suas necessidades e interesses. Ocorre, então, uma Revolução Copernicana: o fim da infância encontra-se nela própria; a educação centraliza-se na criança devendo ela desenvolver-se por meio da própria experiência.

Diante, então, destas breves considerações sobre a infância voltemos, finalmente, nossa atenção para qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas seguintes obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação: Psychologia Experimental*, de H. Piéron; *A escola e a psychologia experimental*, de Ed. Claparède; *Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*, de Alfred Binet e Th. Simon; *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho.

5. Análise de concepção de criança e desenvolvimento infantil

Voltando, agora, nossa atenção para a análise de qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho, podemos compreender que ela estava em consonância com os princípios da Escola Nova. Para comprovarmos tal afirmação, voltemos nossa atenção para essas obras.

Henri Piéron, em sua obra intitulada “*Psychologia Experimental*”, trouxe à tona os fundamentos teóricos/ práticos da psicologia experimental. Segundo ele, a fisiologia é a ciência do comportamento de vários órgãos sendo que “a *psychologia experimental* (...) provem directamente dos estados de fisiologia, em que, aliás, repousa toda a sua estrutura³” (s/ data, p. 21). Para ele, os fins da psicologia experimental são: conhecimento preciso dos fenômenos, análise de seu mecanismo e determinação das leis funcionais.

Defendendo a utilização dos testes, Piéron esclarece que “um teste é uma prova” (s/ data, p. 87), ou seja,

uma prova destinada a caracterizar o individuo, de ponto de vista determinado. A prova pode implicar em medida completa, permitindo attribuir ao individuo um indice numerico definido, ou limitar-se a uma determinação parcial, permitindo tão sómente a classificação do individuo em certo e determinado grupo. [...] Os testes são processos simplificados, permitindo evitar aparelhos caros e complexos que só os grandes laboratorios podem possuir (PIÉRON, s/ data, p. 88).

Diante disto, podemos compreender que, nessa obra, Piéron defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil que seja pautada na psicologia experimental. Para ele, esta concepção deve centrar-se num conhecimento sobre a criança/ a infância sendo que o que garante este conhecimento é a ciência biológica (fisiologia) e a psicológica. Na especificidade da psicologia – que garante este conhecimento – estão os testes mentais, que verificam a medida da inteligência. Segundo Piéron, esta medida da inteligência é importante porque “ella permite verificar a normalidade do desenvolvimento; a sua medida permite classificar os retardados e os precoces, tendo na pratica pedagogica uma importancia cada vez mais accentuada” (s/ data, p. 132). Ou seja, para este francês, os testes mentais são importantes por que eles podem proporcionar uma medida e um conhecimento sobre a criança/ a infância.

Já Ed. Claparède, em sua obra intitulada “*A escola e a psychologia experimental*”, trabalha o caráter funcional que qualquer ação educativa deveria ter. Segundo ele, para ser aplicado o princípio da educação funcional nas escolas, era preciso considerar a Psicologia da Criança, pois, em sua visão, a criança não era um adulto em miniatura, incompleto, mas um ser que tinha vida própria e possuía seus próprios interesses.

É nessa obra que este suíço propôs que a Pedagogia deveria apoiar-se na Psicologia para obter melhores benefícios em suas práticas escolares. São suas as palavras:

Á *Psychologia* não cabe propor os fins ultimos da educação. Será ella, no emtanto, que informará o educador sobre os melhores meios para attingir esses fins. Ademais, a *Psychologia* poderá ajudar a definil-os, demonstrando o que é possivel alcançar dentro das leis do desenvolvimento mental, e o que é chimerico e vão. O que a *Psychologia* ensina, antes de tudo, ao educador, é que, si elle quizer vêr coroados de exito os seus esforços, deve subordinar toda a educação á natureza particular da creança. Porque de nada adianta querer ir contra as leis naturaes (1928, p. 14).

³ Aqui, precisamos destacar que manteremos a escrita original das obras, não realizando alterações para a forma como hoje escrevemos a língua portuguesa.

Assim, “A psychologia nos ensina o caminho: os technicos devem adaptar sua pratica ás exigências da theoria, na medida da habilidade e do engenho de que dispuzerem” (CLAPARÈDE, 1928, p. 23).

Para Claparède, a educação funcional seria aquela completamente fundada na necessidade e nos interesses psíquicos dela resultantes. Foi nessa obra que ele explicitou suas percepções de acordo com o movimento escolanovista: o respeito à criança, às suas necessidades e interesses sendo que o que garantiria esse respeito seria a educação funcional. Além disso, Claparède também defendia a utilização dos testes mentais. São suas as palavras:

Para satisfazer a esse desiderato (o das aptidões naturais), crearam os psychologos diferentes provas simplificadas, a que dão o nome de *tests mentaes*. Um test é uma prova, uma experiencia que tem por objecto revelar ou medir uma aptidão, um caracter individual (1928, p. 54-55).

Desta forma, este suíço exaltava a importância da medida. Para ele, “Medir é, com effeito, indispensavel para poder analysar e comparar. Só os numeros, grandezas que se podem avaliar, são susceptiveis duma comparação objectiva e, por conseguinte, indiscutível” (1928, p. 87). Ainda para Claparède, a escola possuía duas funções principais, a saber:

- 1ª – Ensinar determinadas coisas á creança; enriquecel-a com conhecimentos uteis e habitos particulares (ler, escrever, contar, desenhar, saber a geographia, etc.).
- 2ª – Desenvolver, cultivar as suas funções mentaes (cultura da intelligencia, dos sentidos, da attenção, da consciencia social e moral), etc (1928, p. 79).

Quanto à concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nessa obra, podemos perceber que ela estava fundada na psicologia experimental, isto é, pressupunha que qualquer conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento deveria ser garantido através da ciência experimental (o objeto pesquisado/ estudado tinha de ser acessível, controlável e quantificável) sendo a utilização dos testes de suma importância para a concretização deste fundamento.

Desta forma, esta concepção fundamentava-se, basicamente, na psicologia para explicar a criança e o desenvolvimento infantil. Era, então, uma concepção de cunho psicológico. Além disso, esta concepção proposta pela psicologia experimental (onde a infância era um objeto de pesquisa acessível, controlável e quantificável) ia ao encontro dos princípios do movimento renovador, pois aquela última garantiria as bases científicas para a legitimação do respeito à criança, às suas necessidades e interesses.

Já Alfred Binet e Th. Simon, na obra intitulada “*Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*”, crivam a cientificidade que permeia os testes mentais descrevendo como estes devem ser utilizados. É nessa obra que eles mostram a importância dos testes: é através deles que se pode medir e conhecer a criança, isto é, eles são métodos eficazes que garantem a medida e o conhecimento objetivo sobre a criança e a infância. Logo, nesta obra, podemos visualizar uma concepção de criança e desenvolvimento infantil de cunho psicológico.

Voltando agora nossa atenção para as obras escritas por Lourenço Filho podemos perceber o quanto estes psicólogos funcionalistas franco-genebrinos influenciaram a concepção de criança e desenvolvimento infantil deste educador brasileiro.

Para Lourenço Filho, foi o progresso das ciências biológicas e, em particular, o da psicológica, que permitiu o “formidável” movimento renovador proporcionado pela Escola Nova. Em sua obra intitulada “*Introdução ao estudo da escola nova*”, este intelectual afirma que a educação deve ser realizada por meios biológicos de adaptação do comportamento. Segundo ele, em sua estrutura íntima, os meios de educação são sempre biológicos, onde educação é igual a adaptação sendo esta última igual a sistematização da conduta. Esta sistematização, conforme Lourenço Filho esclarece, só é possível por processos que influam sobre o aparelho coordenador da conduta, ou seja, o sistema nervoso.

Para ele, educar é: “[...] influir na organização das conductas motrizes de conservação e defesa da vida, directas e immediatas, e nas de organização social do pensamento, para reacções indirectas e mediatas (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 23).

Defendendo, então, que à fisiologia e à psicologia cabe fornecer os meios da educação, Lourenço Filho define o fenômeno educativo da seguinte forma:

O phenomeno educativo é um phenomeno biologico, na sua estructura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditario, pelo temperamento e capacidade organica. Não ha sahir daí. Logo, á physiologia e á psychologia cabe fornecer os meios da educação (1930, p. 23).

Diante disto, podemos apreender que a concepção de criança e desenvolvimento infantil defendida por Lourenço Filho pauta-se basicamente na biologia e na psicologia. Exaltando esta última, ele afirma:

[...] como sciencia pura, desinteressada, a psychologia vae revendo, de pesquisa em pesquisa, a concepção do funcionamento do espírito, vae indicando como surgem e se desenvolvem as conductas, como reciprocamente ellas actuam umas sobre outras, como enfim se solidarisam e se systematisam na producção da personalidade. Procura dizer o que é, não o que deve ser (1930, p. 28 – grifos do próprio autor).

Assim, para este educador, a psicologia constitui-se como ciência natural, como um ramo da biologia: para ele, a psicologia é uma ciência biológica fundada na observação e na experiência. Pontuando a diferença existente entre a filosofia e a ciência, Lourenço Filho afirma: “A sciencia diz o que é, não o que deve ser. A philosophia pretende indicar ao homem justamente o que deve ser, não o que é” (1930, p. 44).

Ainda nesta obra, Lourenço Filho esclarece que a psicologia experimental rejeita a doutrina essencialmente intelectualista de Herbart por esta defender que a escola deve agir sobre as idéias para a formação do caráter. Ainda segundo Lourenço Filho, esta filosofia intelectualista de Herbart chegou até nós na forma enciclopédica dos programas escolares, na separação lógica das matérias (ensino discriminado/ doutrina do ensino formal).

Desta forma, ele defende, então, os caracteres gerais da filosofia atual do conhecimento, com base na psicologia científica: segundo Lourenço Filho, o primeiro caráter expressa a compreensão genética dos fenômenos (procura-se explicar o superior pelo inferior – concepção naturalista do conhecimento). O segundo volta-se para uma compreensão vitalista dos fenômenos, em substituição às explicações intelectualistas de outrora. Já o terceiro e último caráter expressa uma tendência sintética, em oposição a analítica.

Frente à isso, compreendemos que Lourenço Filho defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil de cunho biológico e psicológico. Este fundamento, para ele, é de suma importância por assegurar o conhecimento sobre a criança: para este intelectual, o educador deve ter conhecimento sobre a criança/ a infância e quem garante este conhecimento é a biologia e a psicologia experimental.

Filiando-se à doutrina escolanovista, Lourenço Filho ressalta que o conhecimento não pode ser transmitido, pois ele é uma “auto-criação, uma conquista individual, uma forma de comportamento abreviada ou economizada, por meios simbólicos, técnicos ou da linguagem geral” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 63).

Logo, na escola funcional, o mestre não transmite conhecimento. Ele reúne condições propícias para que os conhecimentos se elaborem na criança segundo o que ela possa aprender. Para Lourenço Filho, o que move o animal não é uma simples associação, mas a necessidade natural, que cria e mantém a associação. São suas as palavras:

O lema aprende-se, fazendo só é verdadeiro pela metade. Aprende-se, fazendo com necessidade, isto é, somente quando um excitante artificial actue conjuntamente com o excitante natural, para substituí-lo por fim. E a aprendizagem só se conserva, quando as situações em que o excitante artificial actue, daí por diante, correspondam à mesma necessidade (1930, p. 67 – grifos do próprio autor).

Entretanto, apesar do mestre não transmitir conhecimento, ele deve conhecer a criança: ele deve, então, procurar metodologias de ensino eficazes que guiem o processo de aprendizagem. Para Lourenço Filho,

Aprender significa adquirir um comportamento modificado, um reflexo condicionado, que habilite o indivíduo a agir, em determinada circunstância, de determinada forma. E a aprendizagem, nesta concepção, só se dá quando novos excitantes de comportamento tenham por base o interesse natural, biológico (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 71 – grifos do próprio autor).

Para elucidar o quanto este educador brasileiro defende uma metodologia eficaz e capaz de guiar o processo de aprendizagem, basta lembrarmos a forma pela qual ele define a pedagogia: “A pedagogia é, a um tempo, conjunto de doutrinas e princípios, visando um programma de acção: dá como fixados os fins, e procura adaptar a esses fins uma technica educativa determinada” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 126).

Desta forma, a psicologia experimental garante esta metodologia necessária para o andamento do processo de aprendizagem. Segundo Lourenço Filho, o “reflexo condicionado” – Pavlov – preencheu o abismo existente entre a fisiologia pura e a psicologia sendo que a importância deste reflexo reside justamente no fato dele explicar a noção de interesse:

O interesse não é sinão a necessidade da reacção, cujas bases são physiologicas. Essa necessidade leva o animal ou a criança a agir, de um modo que chamaremos *primario*. O excitante associado levará a agir depois, de um modo *derivado*, isto é, pelo excitante artificial ou condicionado. Diz-se, neste caso, que o individuo aprendeu, incorporou á sua conducta algo que dantes não possuía: *habituou-se*. Toda educação não é sinão uma serie de habitos ou de reflexos condicionados (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 68 – grifos do próprio autor).

Além de exaltar os conhecimentos advindos através da biologia e da psicologia, Lourenço Filho também defende a utilização dos testes mentais. Para ele, os testes “[...] são meios pelos quais se pode verificar o andamento do ensino (1930, p. 27) – estes meios permitem a organização de normas de uma verdadeira “pedagogia experimental”. Entretanto, estes testes não são processos de ensino, são meios de verificação.

Desta forma, os testes psicológicos intervêm antes do ensino e os testes pedagógicos só se empregam depois do ensino. Em relação aos testes, Lourenço Filho afirma:

“Os testes pedagógicos” [...] podem, é certo, fornecer elementos de certeza para uteis transformações dos processos em uso, substituindo o criterio do julgamento subjectivo da sciencia. Ajustam as hypotheses aos factos. Fornecem elementos de critica positiva (1930, p. 27).

Para este escolanovista, a medida psicológica deve ser efetuada de forma breve e em condições simples, por meio de testes que permitam a verificação do valor individual, para posterior classificação racional dos escolares. Assim, a importância da utilização dos testes reside no fato deles garantirem uma medida e um conhecimento objetivo sobre a criança e a infância. Além disso, a importância dos testes também reside em seu caráter eficaz e homogeneizador:

Por elles (os testes psicológicos) não só se chega á organização racional de classes homogeneas, ao ensino selectivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède) mas ainda á classificação scientifica dos *anormaes de intelligencia*, á organização de classes ou escolas para os *super-normaes*, á orientação e selecção profissional, á discriminação dos temperamentos e aptidões especiaes (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 26-27 – grifos do próprio autor).

Segundo Monarcha (1999), o emprego de métodos experimentais garantiu, naquele contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, a solução dos problemas da educação espiritual e física da infância segundo leis biológicas e psicológicas. Para ele, com a utilização dos testes psicológicos, um grande contingente de professores primários

colocou para si o problema da desigualdade humana explicando-a por meio da medida (“instrumento e símbolo da exatidão da troca e da harmonia” – 1999, p. 313). Entretanto, conforme ressaltado por este intelectual, este critério de medida abstrai a concepção de classe social, colocando em seu lugar a noção de competência individual.

Em relação à obra “Testes ABC – para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”, Monarcha (1999) afirma:

Assentados sobre valores práticos e conceitos operantes, “os testes ABC” constituem um estudo científico sobre o rendimento humano, tendo por base a psicologia diferencial de Henri Piéron, a concepção funcional da infância de Edouard Claparède e a tecnopsicologia de Léon Walther. Esses exames psicológicos captam “a criança real em sua diversidade”, mediante seleção e classificação dos alunos, segundo níveis de maturidade. Em outras palavras, os testes ABC explicitam um ponto de vista no qual a organização social é apreendida como fenômeno técnico-científico (p. 309).

Assim, diante do que foi exposto, podemos compreender que Lourenço Filho defende uma concepção de criança e desenvolvimento infantil “[...] com ênfase nas noções de organismo, hereditariedade, adaptação e complexificação. Correlacionam-se, assim, organização do sistema nervoso e fenômenos do comportamento, organismo e meio ambiente (MONARCHA, 1999, p. 248), ou seja, é uma concepção maturacional, adaptativa, pautada na biologia, sem considerar os condicionantes postos por uma sociedade voltada marcadamente para o sistema capitalista de produção: “[...] a desigualdade social converte-se em diferença natural, e, por vezes, valorizadas positivamente: as dimensões física, intelectual e moral do homem são constituídas pela hereditariedade, sendo, portanto, fatos biológicos” (MONARCHA, 1999, p. 269).

Assim, naquele contexto de criação da Coleção *Biblioteca de Educação*, o componente psicológico (psicologia objetiva) passou a exercer uma hegemonia sobre os demais domínios científicos. Este fato resultou numa modificação da concepção de criança e as idéias sobre a psicologia do homem (Monarcha, 1999).

Desta forma, a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho apontam para o pressuposto de que a biologia e a psicologia garantem um conhecimento sobre a criança e a infância, sendo que o educador deve apropriar-se deste conhecimento para fazer valer os princípios ascendidos com o movimento da Escola Nova.

Além disso, esta concepção ressalta a necessidade de metodologias que guiem o processo de aprendizagem ascendendo os testes mentais, neste ínterim, como viáveis para a medida e o conhecimento objetivo da criança. Em relação aos testes mentais, Monarcha (1999) afirma:

Extensão da racionalidade técnico-científica, instituidores de uma realidade escolar e trivializando questões cruciais, os exames psicológicos articulados a uma concepção biológica e estatística confiscam a experiência individual e coletiva, esvaziando a natureza humana de qualquer complexidade, para descrevê-la em termos de reatividade. Desse modo, conferem inteligibilidade ao comportamento humano e, de certa forma, coagem o indivíduo a ser diferente (p. 313).

Frente a isso, podemos concluir este artigo afirmando que a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas cinco obras que foram aqui abordadas aponta para a defesa de uma “espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2008, p. 7) o que era típico daquele momento histórico - “[...] a ciência experimental e aplicada assume o lugar da transcendência divina, para prometer novas formas de aperfeiçoamento da condição humana” (MONARCHA, 1999, p. 266).

Assim, esta concepção estava essencialmente fundada em preceitos biológicos e psicológicos para explicar o conhecimento sobre a infância e seu desenvolvimento estando ela, ainda, de acordo com a mesma concepção de criança e desenvolvimento infantil proposta pela Escola Nova, isto é, uma concepção de cunho “psicobiologizante” que defendia o respeito que deveria haver para com a criança, suas necessidades e seus interesses.

6. À guisa de conclusão

Este artigo procurou apresentar e analisar as concepções de criança e desenvolvimento infantil presentes em algumas das obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*, tendo estas sido produzidas por Lourenço Filho e pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos. Para tanto, fizemos, num primeiro momento, um resumo sobre o período histórico no qual a Coleção *Biblioteca de Educação* foi criada. Posteriormente, discorreremos sobre a Escola Nova e descreveremos algumas características concernentes à citada Coleção. Além disso, pontuamos algumas considerações sobre a infância e, por fim, analisamos qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho e que foram, então, publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*.

Com isso, podemos finalizar afirmando que nossa pesquisa nos ajudou a responder alguns questionamentos que tínhamos, dentre eles qual concepção de criança e desenvolvimento infantil está presente em algumas obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*. Entretanto, vários outros surgiram, como por exemplo: a concepção de criança e desenvolvimento infantil presente nas obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho é a mesma presente nas outras obras publicadas pela Coleção *Biblioteca de Educação*?

Porém, aqui, não nos é possível responder estes questionamentos, mas ficam eles aqui registrados para serem numa próxima pesquisa respondidos.

Referências

- BLOCH, M. A. *Filosofia da educação nova*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- CARVALHO, M. M. C. de; TOLEDO, M. R. de A. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: OLIVEIRA, M. A. T. de (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte, M. G: Editora Autêntica, s/d, p. 89-110.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola e a psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1928. 93 p.

FOULQUIÉ, Paul. **As escolas novas**. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 229-250.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 235 p.

MONARCHA, C. (Org.). Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação. In: MONARCHA, C. (Org.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas: Mercado de Letras; Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1997, p. 27-57.

_____. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, S.P: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 101-140.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

PIÉRON, Henri. **Psychologia experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/d. 158 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

*Recebido em outubro de 2011
Aprovado em dezembro de 2011*