

MANUAIS DE PSICOLOGIA – INSTRUMENTOS DE TRABALHO UTILIZADOS NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PAULISTAS (1920-1940)*

Psychology Manual – Work tools used in the formation of teachers born in São Paulo State (1920-1940)

Samira Saad Pulchério Lancillotti**

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar dois manuais de psicologia utilizados na formação de professores paulistas, na primeira metade do século XX. Trata-se do *Psychologia*, escrito por Antonio Sampaio Dória, na década de 1920; e do livro *Introdução à Psicologia Educacional*, de Noemy da Silveira Rudolfer, publicado em 1938. Pretende-se analisar a materialidade desses instrumentos de trabalho, tendo por vetor os conteúdos concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Buscar-se-ão, nesses manuais, as teorias transmitidas na formação dos professores, com o intuito de destacar quais foram os textos de referência e em que grau esse conteúdo se encontra simplificado. Compreende-se que os manuais didáticos têm se configurado historicamente como fontes exclusivas da formação escolar em todos os níveis de ensino. Há que se considerar que, por sua própria natureza sintética e secundária, os manuais trazem conteúdo fragmentado, aviltado, que não oferece elementos necessários a uma formação sólida.

Palavras-chave: manuais didáticos, psicologia, formação de professores.

ABSTRACT

This piece of work aims at analyzing two psychology manuals used in the formation of São Paulo-state-born teachers in the first half of the 20th century. They are “*Psychology*” written by Antonio Sampaio Dória, during the 1920 decade, and the book “*Introduction to Educational Psychology*” by Noemy da Silveira Rudolfer, published in 1938. The intention is to analyze the concrete characteristics of these work tools, in terms of learning and development contents. The theories transmitted to the teachers’ formation will be searched in these manuals, intending to highlight the reference texts and in which dimension this content has been simplified. It is understood that these didactic manuals have historically become the exclusive source of scholar formation in every teaching level. It’s necessary to take into consideration that, due to their synthetic and secondary nature, these manuals bring fragmented content that cannot offer the necessary elements to a solid formation.

Keywords: didactic manuals, psychology, teachers formation.

Este trabalho objetiva a análise de dois manuais de Psicologia, utilizados na formação de professores paulistas, no período compreendido entre 1920 e 1940, com vistas a desvelar o caráter sintético e fragmentado que conferem ao conhecimento que tencionam

* Este trabalho foi originalmente apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação, Vitória (ES), 2011, resulta de estudo inserido em uma ampla pesquisa, de caráter interinstitucional, financiada pelo CNPq. Intitulada: “O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945)”, desenvolvida sob a coordenação da Prof^a Dr^a Sílvia Brito, da UFMS, com a participação de pesquisadores da UEMS, UFMS e UNIDERP.

** Doutora em Educação: História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de História da Educação do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: sspillotti@uol.com.br

transmitir. Pretende-se analisar a materialidade desses instrumentos de trabalho, tendo por vetor os conteúdos concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Buscar-se-ão, nesses manuais, as teorias transmitidas, com o intuito de destacar quais foram os textos de referência e em que grau esse conteúdo se encontra ali simplificado.

Intenta-se, ainda, realizar um mapeamento geral das similitudes e diferenças entre os trabalhos, expressão do movimento histórico que impacta a constituição da ciência psicológica em geral, e da psicologia educacional, como área especializada, com decorrências importantes para a formação de professores.

A Psicologia no Brasil e na Escola Normal de São Paulo

Em trabalho organizado por Fernando de Azevedo, Ciências no Brasil, Lourenço Filho¹ apresentou a trajetória da Psicologia no Brasil. No capítulo XXII, do livro II, o autor destacou que a Psicologia, uma ciência nova, depois de superada “A fase de confusa mistura entre problemas de ordem metafísica e de natureza científica” ([1957?], p.267), avançou de forma exitosa no Brasil, particularmente por força do trabalho realizado em centros universitários. Considerou que esse fortalecimento decorria da conjunção de esforços de educadores e administradores (sobretudo engenheiros) empenhados na formulação de uma renovação escolar e na racionalização do trabalho.

Com respeito ao papel dos educadores na consolidação da Psicologia no Brasil. Lourenço Filho apontou que, por mais de três séculos, a psicologia dominante no ensino brasileiro foi a jesuítica, seguida daquela que se depreende das *lições de coisas*, de que se fez paladino Rui Barbosa. Sobre a inserção da disciplina de Psicologia na formação educacional brasileira observou:

Até 1900, não constava a psicologia como disciplina especial em nossas escolas normais, como aliás não constava nas da maioria dos países. A modificação dos programas do Ginásio Nacional, em 1890, com substituição da disciplina ‘filosofia’ pela de ‘psicologia e lógica’, na reforma de Benjamim Constant parece ter animado a maioria dessas escolas, nos vinte anos seguintes, a desdobrar o programa de pedagogia em duas partes, de que a primeira era consagrada a noções de psicologia. Parece certo também que os primeiros institutos a adotarem tal esquema foram a Escola Normal da capital de São Paulo e a do Distrito Federal; todavia, o ambiente não lhe era propício, tanto que, nesta última, a psicologia tonar-se-ia matéria de estudo facultativo por vários anos. (LOURENÇO FILHO, [1957?], p. 274).

A despeito das referidas resistências, foi na Escola Normal do Rio de Janeiro que surgiu a primeira iniciativa de renovação experimental, em 1890, com o estabelecimento de um laboratório de psicologia pedagógica no âmbito de uma instituição que se denominou “Pedagogium” e que, até 1897, manteve forma de museu pedagógico, sendo transformado,

¹ Lourenço Filho era professor de Psicologia da Escola Normal de Piracicaba, quando foi convidado a estabelecer uma reforma educacional no estado do Ceará, onde permaneceu de 1922 a 1924. Em 1925 passou a ensinar Psicologia na Escola Normal de São Paulo. Foi Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1930 a 1931, período em que instituiu o primeiro serviço oficial de psicologia aplicada no Brasil. De 1932 a 1935, esteve à frente da cadeira de Psicologia.

a partir de então, em centro de cultura superior, aberto ao público, por iniciativa do então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, José Joaquim Medeiros e Albuquerque.

Nesse movimento de fortalecimento da psicologia pedagógica no Brasil, foi criado, na Escola Normal de São Paulo, em setembro de 1914, um novo núcleo de estudos, sob a direção do especialista italiano Ugo Pizzoli, da universidade de Módena, que publicou uma coletânea de trabalhos monográficos, intitulada *Laboratório de Psicologia experimental*, com o resultado de alguns trabalhos experimentais desenvolvidos sob sua orientação. Nesse mesmo ano, Antonio Sampaio Dória, bacharel em ciências jurídicas e sociais, assumiu a cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo. É de sua autoria um dos manuais que será objeto de análise no presente estudo, *Psychologia*, publicado, aparentemente pela primeira vez, em 1920².

Em 1925, Lourenço Filho sucedeu a Sampaio Dória na cadeira de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal, em se que manteve até 1930. Nesse período, reativou o velho laboratório de psicologia montado por Pizzoli³, contando, nessa empreitada, com o apoio de novos colaboradores: Noemi Silveira, Branca Caldeira, Irene Muniz, Odalívia Toledo e João Damasco Pena. As atividades do laboratório centraram-se, desta feita, na investigação da maturidade para a aprendizagem de leitura e escrita, na aplicação de testes de desenvolvimento mental, inquéritos sobre jogos, análise da influência da leitura e do cinema na formação dos alunos⁴.

Antunes, em seu livro *A Psicologia no Brasil* confere destaque ao papel desempenhado pela Escola Normal de São Paulo, na constituição da ciência psicológica no Brasil. Conforme a autora:

As primeiras contribuições dessa escola sustentam-se no ensino – pela cátedra de Pedagogia e Psicologia e pelos cursos ministrados por especialistas estrangeiros – e na produção de seu laboratório. Segundo Pessotti, em 1932 a responsabilidade sobre o laboratório e a cátedra passa a Noemi Silveira Rudolfer, assistente de Lourenço Filho; dois anos depois, o laboratório foi incorporado à cátedra de Psicologia da então criada Universidade de São Paulo; em 1936, Rudolfer foi nomeada catedrática de Psicologia Educacional da referida Universidade. (ANTUNES, 2001, p. 78).

Vê-se, a partir das considerações de Antunes, que Noemi Silveira Rudolfer⁵, teve destacada posição no ensino de Psicologia, desde a Escola Normal de São Paulo até o curso de Pedagogia da USP, o que confere relevo à sua obra, *Introdução à psicologia educacional*, para as finalidades desse trabalho.

² Esse livro consta das referências bibliográficas do artigo de Lourenço Filho, as informações catalográficas indicam que o exemplar consultado teria sido publicado em 1920, presumindo-se ser essa a primeira edição do trabalho.

³ Pizzoli retornara à Itália em 1924, ficando o laboratório, temporariamente, a cargo de Clemente Quaglio e Sampaio Doria. (ANTUNES, 2001).

⁴ Nessa época, Lourenço Filho iniciou as experiências com o teste ABC e publicou *Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito e Introdução ao estudo da Escola Nova*.

⁵ Em 1928, Noemi Rudolfer integrou um grupo de educadores que viajou aos Estados Unidos da América com subsídios da ABE e do *International Institute of Education* de Nova York com o objetivo de conhecer e estudar a educação daquele país. Em 1930, apresentou à ABE um detalhado relatório da viagem, logo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* e na revista *Educação* da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo e Sociedade de Educação. Ainda em 1930, retornou aos Estados Unidos para aprofundar seus conhecimentos em Psicologia no *Teacher's College* da Universidade de Colúmbia, Nova York. Nesse último período, frequentou as aulas de Kilpatrick, Dewey, Thorndike, Gates e outros (MORAES, 2007, p. 242).

Ainda segundo Antunes, as primeiras Escolas Normais brasileiras se constituíram ainda no século XIX, mas somente no século XX a psicologia foi incorporada, de forma sistemática, como ciência de apoio à formação de professores. Surgiu na Escola Normal de São Paulo, em 1912, foi ensinada de forma descontínua no Rio de Janeiro, até que, em 1928, por Decreto, foi inserida no currículo das Escolas Normais, juntamente com a Pedagogia, História da Educação, Didática, Sociologia, Higiene e Puericultura, o que lhe permite afirmar que o ensino sistemático da Psicologia originou-se no âmbito das Escolas Normais. (ANTUNES, 2001, p.76).

Contudo, o papel das Escolas Normais na consolidação da Psicologia no Brasil vai mais além; elas não só concorreram para a disseminação de conhecimentos produzidos fora do país, mas contribuíram, sobremaneira, para produção de novos conhecimentos, por meio de pesquisas e estudos realizados em seus laboratórios especializados e, também, por meio das experiências que vieram a desenvolver nas escolas e nas salas de aula. Além disso, afirma a autora: “somam-se as obras psicológicas publicadas para uso da disciplina, no início em geral compêndios e traduções de clássicos estrangeiros e, mais tarde, obras sobre assuntos específicos de psicologia”. (ibid., p.76).

Antes de adentrar a análise dos manuais, cumpre fazer alguns esclarecimentos acerca do percurso da Escola Normal de São Paulo, no período em estudo⁶. Em 1920, no bojo de uma Reforma da Instrução Pública do Estado, inspirada por Sampaio Dória, seu diretor, as escolas Normais - Primária e Secundária - da Praça da República foram fundidas em uma só, sob o nome de *Escola Normal de São Paulo*. Em 1931, a Escola Normal de São Paulo foi transformada, por Lourenço Filho – então Diretor Geral da Instrução Pública –, em *Instituto Pedagógico*; em 1933, em vista de nova reformulação do ensino paulista, foi transformado em *Instituto de Educação*, por iniciativa de Fernando de Azevedo, então Diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Em 1934, o Instituto de Educação foi incorporado pela recém fundada Universidade de São Paulo. Em 1938, por fim, o Instituto de Educação foi extinto e absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como seção de Educação. (MONARCHA, 1999, SAVIANI, 2008.)

Os manuais de Psicologia

Os dois exemplares que serão analisados neste trabalho foram publicados, em 1938, pela mesma editora, a Companhia Editora Nacional, de São Paulo. Ambos fazem parte da coleção *Bibliotheca Pedagogica Brasileira*, organizada, a esse tempo, por Fernando de Azevedo.

O manual de Sampaio Dória, intitulado *Psychologia*, é o 18º volume da Série 2ª, *Livros Didáticos (manuaes, livros de texto e livros fontes)*, o exemplar analisado consta da 6ª edição. O livro de Rudolfer, com o título *Introdução à Psychologia Educacional*, é

⁶ Em seu livro, *Escola Normal da Praça*, Monarcha indica que a primeira fundação da escola deu-se em 1846, tendo sido fechada em 1867. Nova fundação ocorreu em 1875, mas, a escola foi fechada, uma vez mais, em 1878. A terceira e última fundação ocorreu em 1880, a escola foi transferida, em 1881, para outro prédio, até ser instalada, em definitivo, no ano de 1894, em edifício construído na Praça da República.

parte da Série 3ª, *Actualidades Pedagógicas*, sendo seu 30º volume⁷. A primeira edição foi publicada em 1938. Esse manual teve uma segunda edição, revista e aumentada, em 1961 e foi posteriormente reeditado em 1965.

A escolha desses manuais deve-se à expressão de seus autores na constituição da disciplina de Pedagogia e Psicologia, instituída na Escola Normal de São Paulo, a partir de 1912, como já foi de todo evidenciado.

O fato de ambos os exemplares terem sido publicados no mesmo ano, foi considerado para sua eleição, por entender que a análise comparativa permite apreender o movimento do ensino da Psicologia, no decurso de quase duas décadas. Do ponto de vista dos conteúdos, permitem observar quais elementos se consolidam e quais foram superados, além de apreciar as alterações que se expressam na materialidade dos manuais de Psicologia no decurso desse tempo.

Psychologia - o manual de Antonio Sampaio Dória

No prefácio, Dória informa que seu manual resulta de quase dez anos de atividade docente na Escola Normal de São Paulo. Ainda segundo ele, o objetivo do texto é oferecer aos alunos uma iniciação no campo da Psicologia. Assinala que, nessa fase de formação, prefere orientar a observação dos alunos e, para tanto, lança mão do método intuitivo-analítico que, segundo sua opinião, é “*definitivo em didactica*” (1938, p.9).

[...] como processo didactico, preferimos, à exposição de doutrinas que se chocam, determinar e orientar a observação pessoal dos estudantes. As opiniões alheias servirão para ilustrar o assumpto, para desbravar o terreno que se observa para estabelecer a presumpção da verdade. Mas nunca para a descobrir e fixar. Só vencida a phase da iniciação, vem a propósito o estudo aprofundado e largo dos debates e theorias que sobrevivem aos séculos. Por outro lado, as doutrinas expostas não são originaes. Aham-se dispersas em tratados technicos, em livros de arte e de historia, espalhadas aqui e ali em obras varias. O que nos interessou foi systematizar a exposição, esclarecer os assumptos e definir as leis, como melhor nos pareceu. (ibid., p. 9-10).

Vê-se que o autor opta por uma exposição orientada, sem adentrar as querelas que marcam a constituição da Psicologia como ciência. Indica que as ideias incorporadas em seu manual provêm de fontes diversas e foram expostas da forma que lhe pareceu mais adequada à sua finalidade, a de introdução à ciência psicológica.

⁷ Conforme Toledo (2001) a coleção *Atualidades Pedagógicas* foi publicada pela Companhia Editora Nacional, entre 1931 e 1981. Fundada e dirigida por Fernando de Azevedo, entre 1931 e 1946, serviu à consolidação da proposta escolanovista no Brasil, contando com autores como o próprio Azevedo, além de outros como: Anísio Teixeira, Sílvio Rabello, Afrânio Peixoto, Noemy Rudolfer dentre outros. A coleção também trazia obras dos principais expoentes do escolanovismo no plano internacional tais como: Dewey, Aguayo, Piéron, Wallon, entre outros. A autora ainda indica que: “O programa editorial proposto por Azevedo, articulava-se ao uso de dispositivos de leitura específicos de adaptação dos textos à coleção, que a alçaram à condição de referência nacional do escolanovismo” (Toledo 2001). O próprio recrudescimento das lutas no campo educacional, nos anos 1930 a 1940, entre “Pioneiros e Católicos”, acaba por colocar Azevedo e, por conseguinte, seu programa editorial, em difíceis condições políticas e o educador sai da Companhia Editora Nacional em 1946.

O livro de Dória tem um caráter mais autoral, é organizado em prefácio e cinco partes, cada uma dividida em seções e capítulos, distribuídos por 279 páginas, nas quais, sem indicar suas referências bibliográficas e lançando mão de pouquíssimas citações⁸, elabora uma introdução à Psicologia, dando destaque à consciencia *psychologica*, como sendo o seu elemento central. “É a *psychologia*: um *systema* de verdades sobre os estados de consciencia.” (ibid., p.14).

Na parte inicial, o autor ocupa-se de discutir a Psicologia enquanto ciência, seu objeto e métodos de investigação. Feitas essas considerações expõe uma classificação dos estados de consciência, o que orienta a organização das partes subsequentes. Na segunda parte do texto, aborda os *primeiros elementos*, dentre os quais destaca: *sensações, relações do corpo com o espírito* e o *hábito*, abordados em seções distintas, subdivididas em onze capítulos. Na terceira parte do trabalho, o autor aborda os *estados affectivos*, tratados em quatro capítulos. A quarta parte traz uma análise dos *estados representativos*, e contém duas seções, subdivididas em sete capítulos. A quinta e última parte do manual aborda os *Estados Geraes*, distribuídos em quatro capítulos.

O autor se mostra afeito a leis e tipologias, destaca que as ideias, sentimentos e resoluções humanas não se produzem ao acaso, mas sob o império de leis, e a psicologia seria, justamente, o conjunto sistemático dessas leis. Suas considerações são bem acordes com o esforço que cerca a psicologia na transição do século XIX ao XX, de validação científica por meio do recurso ao instrumental positivista.

O texto é recheado de exemplos comezinhos, por meio dos quais o autor procura facilitar a compreensão dos conteúdos explanados, trazendo, também, umas poucas figuras ilustrativas e esquemas, que objetivam explicar as estruturas dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso.

A obra de Dória não trata, especificamente, da Psicologia aplicada à educação, mas da Psicologia em geral, de uma perspectiva mais elementar. Não aborda de forma clara conteúdos concernentes às teorias de aprendizagem e desenvolvimento, que já vinham sendo delineadas nos centros mais avançados. Considera que a psicologia pode ser incorporada à educação na medida em que permite uma compreensão mais clara dos processos de formação da consciência, implicados na apreensão dos conteúdos veiculados pela escola.

A despeito de não abordar as teorias de aprendizagem e de desenvolvimento que estão sendo desenvolvidas na Europa e Estados Unidos⁹, Dória traz algumas discussões epistemológicas que estão na base dessas teorias, o que delineamos na sequência. Ele examina mais detidamente essas questões na quarta parte de seu manual, quando aborda os *estados representativos*, particularmente quando trata do conhecimento, no capítulo V, intitulado *Conhecimento e verdade: as bases da verdade científica*. O autor introduz a discussão afirmando que o conhecimento pode ser adquirido de duas maneiras, “ou por transmissão que nos ensejem, ou por observação que façamos” (DÓRIA, 1938, p. 216).

⁸ Dória se limita a citar, muito vagamente, W. James, em pontos esparsos de seu texto

⁹ Nos Estados Unidos estão em franco desenvolvimento, desde a transição do XIX para o XX, as teorias de aprendizagem de E. L. Thorndike; J. B. Watson; J. Dewey; na Europa W. Köhler; E. Claparède e Sigmund Freud dão passos largos em suas teorizações acerca dos processos de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

Ponderando que a transmissão pode ocorrer pela linguagem oral ou escrita, nesses casos fala em conhecimentos indiretos; a outra forma de aquisição do conhecimento é a observação direta, na qual a inteligência do indivíduo está em contato direto com a realidade que procura conhecer. Sublinha que em ambos os casos estão implicados os sentidos, e considera: “A verdade que parece incontestável é que nada pode estar na inteligência, sem que o tenha passado pelos sentidos. Os sentidos fornecem os elementos para todas as criações mentais. Sem um dado qualquer dos sentidos, não é possível idéia nenhuma”. (ibid., p. 217).

Avançando em sua explanação, enfrenta duas objeções recorrentes a essa afirmativa, a primeira delas se fundamenta no fato de que os sentidos podem iludir, de modo que nunca podemos crer na verdade de nossos conhecimentos. Além do risco ilusório dos sentidos, ressalta uma segunda objeção, a de que “[...] as impressões dos sentidos são criações subjetivas. Nada do que sabemos existe objectivamente como sabemos. A realidade nos é impenetrável” (ibid., p.219).

Com respeito ao potencial ilusório das sensações, argumenta que cada sentido tem função específica, e não constitui, por si só, o conhecimento, ainda que as sensações sejam a base sobre a qual se assenta. A forma de atalhar a ilusão dos sentidos seria a de conferir a cada um sua função específica, nada além disso. Acerca da segunda objeção, da subjetividade do universo, considera:

Sabemos que o mundo, tal como se conhece, é uma allucinação permanente dos homens. Nada do que sabemos, existe como sabemos, a realidade é eterno mysterio ás criaturas. Criamos, em nós, o universo. Ficamos a pensar que este universo, a que nos habituamos, é o que existe realmente fóra de nós. Mas nos illudimos. As cousas são, em si mesmas, impenetraveis á intelligencia humana. A essencia dellas nos foi vedado conhecer. As realidades não passam, para nós, de possibilidades permanentes de sensações [...] não obstante não reflectirem as noções, as realidades taes como são, o homem pode crer e deve crer na verdade que alcance. [...] Porque, sendo constante a relação entre as realidades e os conhecimentos, estes são hábeis a que o homem se communique com o universo onde vive. (DÓRIA, 1938, p.224).

O autor levanta um problema, dentre tantos outros, que ocupa a psicologia de seu tempo, o de explicar cientificamente as relações entre a realidade objetiva e o pensamento. Nesse contexto a ciência psicológica, no dizer de James, é particularmente frágil, provisória, passível de revisões, ou seja, é ainda, *uma esperança de ciência*, para ele: “No presente, a psicologia se encontra no mesmo estado que a física, antes de Galileu e as leis do movimento, ou da Química antes de Lavoisier e da noção de que a massa se conserva em toda reação”. (JAMES, 1951, p.540).

No que tange ao debate teórico acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o manual de Dória passa ao largo de toda a complexidade que impacta a psicologia, ciência nascente. Essas questões ganham corpo no âmbito da psicologia em início do século XX e fundamentam sua relevância como ciência instrumental para a formação de professores. A despeito de ter sido formulado com essa finalidade, o referido manual não traz esse debate, aborda a psicologia em um plano mais geral, superficial

e vago, não remete os leitores para fontes significativas que permitiriam o posterior aprofundamento no estudo da ciência psicológica.

Isso permite supor que, ao levar conhecimento simplificado e superficial à formação de professores, não oferece elementos para que esses tenham o alcance da complexidade das questões em pauta. Furta ao leitor uma ampla gama de informações e referências fundamentais para uma compreensão adequada dos percursos teóricos, possibilidades e limites da nova ciência.

O manual de Noemi Rudolfer

De caráter mais descritivo, esse manual, *Introdução á psychologia educacional*, conta com 459 páginas, ao longo da quais - diferentemente da obra de Dória, que faz uma discussão mais geral de psicologia -, a autora centra discussão no campo específico da psicologia educacional. A obra está organizada em dezenove capítulos, sempre seguidos de resumos, e traz índice de autores e assuntos. Rudolfer pretende uma síntese do amplo movimento que deu origem à psicologia educacional, trata de estabelecer um histórico da emergência dessa especialidade no âmbito da psicologia geral, desde os tratados filosóficos do século XVI, aos sistemas teóricos do início do século XX.

Abarca, ainda, os pensadores mais expressivos de cada momento histórico e as diferentes posições teóricas, que vão desde o empirismo de Locke e seus desdobramentos, passando pela psicologia evolucionista e a psicologia experimental dos oitocentos e chegando às modernas correntes psicológicas – estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo e gestaltismo –, do início do século XX. Nesse percurso, consulta uma ampla gama de fontes clássicas, compêndios, manuais estrangeiros, e revela grande conhecimento teórico acerca da psicologia.

Também há que se destacar que o referido manual não subtrai ao leitor, ainda que sumariados, os amplos embates epistemológicos que se colocam na trajetória da psicologia educacional. A autora faz amplo uso de citações e traz uma bibliografia vasta, predominantemente em língua estrangeira (inglês e francês), remetendo o leitor para as obras de referência. Considerados os limites desse trabalho serão indicados, apenas em linhas gerais, os teóricos mais relevantes, segundo a autora, que refletem acerca de desenvolvimento e aprendizagem, destacando-se o tratamento que dá a eles e a suas produções. Escusamo-nos, desde já, pelas inúmeras citações, necessárias à descrição da obra.

No primeiro capítulo, Rudolfer trata de caracterizar a psicologia educacional e o faz nos seguintes termos:

A psychologia educacional é o ramo da psychologia que se occupa de applicar os principios e as leis da psychologia geral ou especial ao campo da educação ou, então de pesquisas proprias relativas á psychologia da aprendizagem e do educando. Estuda o comportamento deste sob influencia da educação e os melhores meios pelos quaes se pode dar a acção educativa. (1938, p. 23).

No que tange ao surgimento da psicologia educacional, encontra sua emergência nos textos filosóficos do século XVI, particularmente na obra de Juan Ludovico Vives, que teria indicado a necessidade de pesquisar princípios psicológicos que pudessem servir de guia ao processo educativo. Destaca a autora que, ao apelar à experiência e não à razão, ele dá início ao empirismo, que, a partir de Locke, “iria dar origem á primeira theoria da psychologia educacional.” (RUDOLFER, 1938, p.31).

Esse é o mote do capítulo IV da obra, intitulado *John Locke e a primeira theoria da psychologia educacional*, no qual Rudolfer afirma que a Psicologia contemporânea pode ser classificada sob três títulos: racionalista, empírica e naturalista. Segundo sua exposição, racionalista é a corrente psicológica que busca explicar o conhecimento pelo pensamento ou pela razão, reconhece que há verdades inatas e oferece uma explicação lógica dos modos de atividade. A corrente empírica atribui a fonte do conhecimento à percepção sensorial ou à experiência, rejeita a noção de ideias inatas e busca descobrir quais elementos da experiência organizam a atividade mental. A posição naturalista, por sua vez, atém-se a refletir sobre a posição do homem no mundo natural e a investigar os processos fisiológicos que explicam os estados mentais.

A autora arrola como racionalistas: Descartes, Geulincx, Spinoza, Malebranche, Leibniz, Von Wolff, Reid e Kant. Como empiristas cita: Hobbes, Locke, Berkeley, Hume, Hartley e Tucker, e os naturalistas: Voltaire, Lamettrie, Condillac, Bonnet, Cabanis e Bichat.¹⁰

Passa, então, a desfilar os pensadores do século XVIII que, sob influxo do empirismo, deram impulso à psicologia educacional, com algum destaque para Pestalozzi e o método intuitivo, e maior ênfase ao trabalho de Herbart, a quem dedica o capítulo VI. Pondera que sua psicologia é uma doutrina de transição, um marco, a meio caminho entre a metafísica de Kant, Hegel e Fichte e o experimentalismo de Wundt Fechner e Helmholtz. (ibid., p.81). Chega à discussão das contribuições dos oitocentos à psicologia educacional:

De facto, era durante o século XIX que surgiria a theoria evolucionista e que teria inicio a experimentação em psychologia: uma nova attitude para com os factos psychologicos e um methodo novo. É biológica, a primeira; é o segundo experimental. Delles, adviriam consequencias de grande alcance para a psychologia educacional: attenção ás diferenças individuaes, conhecimento do equipamento psychico innato, descoberta das leis do desenvolvimento mental, além da consideração minuciosa do psychismo animal, de que resultariam theorias do aprendizado. (RUDOLFER, 1938, p. 111).

Quando aborda os pensadores que ganharam relevo nesse período dá destaque a Stanley Hall, teórico americano que foi aluno de William James e que desenvolveu uma psicologia educacional “*profundamente genética*”, interessada pelo desenvolvimento humano, particularmente pelos problemas de adaptação. Contudo, considera a autora, a fama a Hall foi-lhe conferida, principalmente, por sua *teoria da recapitulação*, segundo a qual

¹⁰ Todos esses autores foram abordados, muito sucintamente, nos capítulos subsequentes.

[...] a criança passa por uma serie de estádios semelhantes aos da vida da espécie. Passa, como a espécie, por um período de caça, de construcção, de collecção, de pastoreio. E igualmente, intepreta os jogos da criança como sendo o exercicio daquellas actividades proprias do estado cultural a que corresponde o seu próprio estadio. A educação, portanto, para elle deve consistir em offerecer-se á criança as opportunidades para expansão desses impulsos caracteristicos de cada epocha de desenvolvimento, com o seu cyclo inevitável de instinctos e de interesses. (ibid., p.201).

Enfatiza que sua visão genética de desenvolvimento influenciou inúmeros pesquisadores da psicologia educacional¹¹ e arremata:

A psychologia da criança teve grande effeito sobre a psychologia educacional. O estudo genético do comportamento infantil veio offerecer-lhe os subsídios para comprehensão do problema do desenvolvimento da criança e determinação precisa das phases do crescimento com os seus característicos proprios. O estudo do interesse e do instincto forneceu-lhe o postulado fundamental do aprendizado: só se integram no equipamento do individuo, as reacções que se baseiam nos seus *motivos*. Esta concepção funcional de educação foi formulada pela primeira vez por Stanley Hall. (ibid., 220).

Quanto aos autores do século XX, inúmeros mereceram referência, sempre breves, na obra da autora: indicaremos aqueles que foram por ela enfatizados, como sendo teóricos de maior relevância sobre as questões de desenvolvimento e aprendizagem.

Ela alude superficialmente à psicologia da criança, na Alemanha, apontando que esta se caracteriza por duas preocupações: a de estudar a personalidade da criança e a gênese de seu desenvolvimento. Dentre os autores alemães destaca Karl Bühler, Krüger e Werner, como sendo preocupados com o desenvolvimento infantil em uma perspectiva de totalidade. Considera a autora:

A moderna tendência psychologica allemã vem levar a psychologia educacional á convicção de que o educando precisa ser considerado como um todo, como ‘totalidade unitaria’ em evolução, que a sua personalidade global e geneticamente considerada habilita a um tratamento mais efficaz e adequado do que a consideração dos elementos que a formam. (ibid., p.220).

Alguns autores do século XX mereceram da autora abordagem um pouco mais extensa, a exemplo de Torndike, diretor do *Instituto para pesquisa educacional*, da Universidade de Colúmbia, a quem dedicou o capítulo XV. Aponta o autor como sendo o primeiro a publicar um compêndio dedicado à psicologia educacional, sob o título *Educational Psychology*, publicado em 1903. Afirma que suas pesquisas são marcadas pelo rigor na observação e interpretação quantitativa de dados. Torndike é considerado por Rudolfer *a figura máxima da psychologia educacional* (1938, p.311), por ter sido capaz de sistematizar toda a produção psicológica que o precedeu, de Hall, a James, passando por Galton, Cattell, e chegando a formulações originais.

¹¹ Entre os sucessores Rudolfer cita: Alice Descoedres, Charlotte Bühler, Gesell e Piaget.

Thorndike empreendeu pesquisas que tem servido de padrão a inúmeras investigações realizadas nos Estados Unidos e fóra delles, relativas ás condições do aprendizado, á transferência do aprendido, á natureza do estudo, á psychologia das materias do programma, á natureza das differenças individuaes e á sua medição. (ibid., p. 311).

Para a autora, ele revolucionou o conceito de aprendizado humano. O princípio geral sobre o qual se assenta sua teorização é o de que, da mesma forma que no comportamento animal, o aprendizado humano se fixa por ensaio e erro, em virtude dos efeitos que produzem. O comportamento que tem resultados agradáveis se fixa, são eliminados aqueles que produzem efeitos desagradáveis. Rudolfer pondera que sua produção exerceu um efeito dinamizador sobre a Psicologia ulterior, tendo sido publicadas dezenas de obras que tomaram sua teorização por referência, tanto no sentido de corroborá-la como no de contestá-la

Outro autor que ganhou relevo na explanação de Rudolfer foi Édouard Claparède, considerado por ela, junto de Ebbinghaus e Meumann, um dos pioneiros europeus da psicologia educacional. Enfatiza as semelhanças entre sua concepção psicológica funcionalista e a de Dewey. Sobre sua produção escreve:

Em 1905, Claparède publica a primeira psychologia educacional européia, a nosso ver, - “Psychologie de l’Enfant et Pédagogie Expérimentale”, onde apresenta os problemas da educação, os methods para resolvel-os, inclusive o estatístico, e as noções indispensáveis ao conhecimento da criança para garantia de solução eficiente. Estuda ahi o desenvolvimento physico e mental, os jogos e os interesses, afim de expor a sua concepção funcional de educação, ajustada aos symptomas de necessidade de crescimento da criança. É uma obra cheia de divisões e sub-divisões, diz elle, de classificação não raro artificiaes. É, porém, a primeira systematização completa que se faz na Europa da psychologia educacional, concebida segundo um plano muito diverso da de Thorndike – mixto de psychologia educacional e de psychologia da criança -, em que se accentuam não as differenças individuaes como na americana, mas o desenvolvimento, os methods de estudar a criança e os característicos do seu comportamento. (ibid., p. 331).

Nos capítulos XVII e XVIII, Rudolfer dedica-se à exposição das “*Modernas correntes da psychologia e suas theorias do aprendizado*”. Aborda, no primeiro, a obra de E. B. Titchener (estruturalismo) e as de W. James e J. Dewey (funcionalismo), destacando que essas correntes de psicologia educacional tratam a questão do aprendizado de perspectivas antagônicas.

A autora considera E. B. Titchener, inglês radicado nos Estados Unidos, como sendo o fundador da psicologia estruturalista, para a qual a mente resulta da soma de processos mentais que ocorrem num dado momento. A vida mental seria resultante de elementos distintos, quais sejam: *sensação, percepção, imagens das ideias, afeição e emoção*. Apesar da visão atomística, Titchener considera que esses elementos atuam de maneira dinâmica, não estática. Para ele, o método privilegiado de investigação seria a introspecção, que serviria à análise desses elementos. A teoria estruturalista da aprendizagem é sintetizada, por Rudolfer, da forma que segue:

É uma explicação atomística aquella dada pelos estruturalistas ao aprendizado. Como crêm que, por complexo que seja, todo processo mental se forma por associação de elementos – sensações ou imagens, o aprendizado para elles resulta desse processo associativo. As leis da associação para os estruturalistas geralmente se reduzem à contigüidade temporal. Dá-se, então, o aprendizado quando há contigüidade temporal entre os processos mentaes existentes e novos processos. (RUDOLFER, 1938, p.339).

Quando aborda o funcionalismo, Rudolfer confere grande ênfase à figura de W. James, considerado por ela o elaborador de uma nova síntese em psicologia, que incorpora e supera elementos da psicologia empírica e associacionista inglesa, do racionalismo escocês, da psiquiatria francesa e do experimentalismo alemão.

Afirma que James elaborou uma psicologia de transição, não preocupada com a formulação de um sistema, mas com o levantamento de dúvidas e problemas. Grande crítico do estruturalismo, não se ocupou da análise de conteúdos e sim de funções, tratando de *desintelectualizar a psicologia*, no sentido de livrá-la da preocupação exclusiva com os processos cognitivos. Rudolfer julga que James conseguiu alcançar seu intento, na medida em que concebeu a consciência como instrumento de adaptação, com vistas ao ajustamento do organismo ao meio, não sendo, portanto, puramente racional.

O raciocínio é prosseguido com vista á acção e as crenças são determinadas tanto pelo nosso desejo, quanto pelas provas e evidências. O pensamento é, portanto, atividade dos seres que se empenham em programmas práticos e limitados de acção. Baseia-se a intelligencia nas necessidades do organismo vivo. Em summa poder--se-ia considerar esta concepção como a profissão de fé do funcionalismo. (ibid., p. 350).

Ela destaca que, na esteira de William James, Dewey desenvolveu os germens do funcionalismo e Angell deu desenvolvimento à corrente, mas, coube a Carr, sistematizar esse pensamento, formular a psicologia como ciência da *atividade mental*, compreendida como atividade psico-física, “Carr previne que não se deve confundir atividade mental com os aspectos psíquicos, que, isolados, são mera abstracção. Uma vez que abranja processos psychicos e physicos, Ella sempre se identifica com os dois typos, nunca com um só”. (ibid., p. 357). Quanto à teoria funcionalista do aprendizado ela explicita sinteticamente que:

O aprendizado se dá, então, quando a dada condição estimuladora, o organismo aprende a produzir a reacção conveniente. É uma interpretação associacionista do aprendizado, com **base** no funcionamento nervoso, principalmente nas zonas associativas do cerebro. Aprender é, portanto, reagir. Mas o aprendizado é reacção adaptativa. Logo, é resposta que deve satisfazer os motivos do educando a atingir fins propostos pela estimulação e pelas necessidades e condições do meio e do organismo, considerados englobadamente. Mas as reacções do aprendizado como as demais adaptativas são respostas complexas a situações complexas. ‘A própria sequencia do acto aprendido altera as condições motivadoras, alteração essa que se vae reflectir no acto aprendido, modificando-o no seu aspecto de ajustamento

á situação e quanto ao atingir do alvo proposto'. O educador deve, portanto, estar atento a essa interação constante: meio, condições do educando e suas reacções – como um todo contínuo. (RUDOLFER, 1938, p. 361, grifo da autora).

No capítulo XXVIII, dando continuidade à abordagem das “*Modernas correntes da psychologia e suas theorias do aprendizado*”, Rudolfer trata do *behaviorismo*, da *teoria hormica*, do *dynamismo* e do *gestaltismo*.

Como teórico *behaviorista* de maior expressão, aponta para J. B. Watson, crítico ferrenho daquelas correntes psicológicas de seu tempo que não se fundavam em bases objetivas, classificando-as, genericamente, de dualistas e mentalistas, desconsiderando as diversidades existentes entre elas. “Para elle a psychologia scientifica é a psychologia materialista, mechanicista, determinista – em uma palavra objetiva”. (ibid., 1938, p. 363). A teoria behaviorista do aprendizado é explicada pela autora nos seguintes termos:

A determinada estimulação, diz Watson, se associa uma reacção ou reacções do organismo, de tal arte que, agindo aquella sobre este, se produzam todas as actividades, por ‘natureza original’ ou por condicionamento associadas ao estímulo. Um reflexo condicionado pode associar-se a outros, de tal forma que, em um se dando, solicite o outro. Eis a explicação behaviorista de todo e qualquer aprendizado, seja elle motriz ou ideativo: a formação e a associação de reflexos condicionados. (ibid., p. 369).

Aborda, ainda, a *teoria hormica*, de McDougall, para quem “[...] directa ou indirectamente, os instinctos são os primeiros moveis de toda natureza humana” (apud, ibid., p. 372), sua concepção de aprendizagem se fundamenta na motivação de base instintiva, de modo que a tarefa do educador consiste em compreender a natureza do educando, que se manifesta diante de situações problema. “Manifestada a energia hormica, ella se guia por um fim ou um objectivo intrínseco à sua natureza” (ibid., p. 378). Cumpre ao educador dar ciência ao educando, não apenas das finalidades de sua ação, mas, também, da própria atividade em processo, de modo que esse possa avaliar, por si, seus progressos. Sem essa atividade cognitiva, não se estabelece qualquer aprendizado.

Apresenta a *psicologia dinâmica*, de R. S. Woodworth, para quem a explicação do aprendizado é base necessária à compreensão das enormes influências da experiência e da prática sobre o equipamento humano original. Ele considera que, tanto a hereditariedade como o ambiente são fundamentais para a compreensão do aprendizado, porque o que se aprende é adquirido como reação do organismo ao meio, de modo que as condições do organismo (O) e as do ambiente (S) influem sobre o comportamento (R). Rudolfer lança mão do esquema S-O-R para expressar a teoria dinâmica do aprendizado formulada por aquele autor.

O *gestaltismo*, ou *psicologia da configuração*, é a última das modernas teorias psicológicas a ser abordada por Rudolfer, que destaca como seus principais teóricos: Wertheimer, Köller e Koffka, críticos da psicologia elementarista, que se puseram a investigar a percepção, sempre como decorrência de condições totais. “A percepção depende sempre da totalidade das condições estimuladoras, – não é soma de partes ou conjuntos de elementos.” (RUDOLFER, 1938, p.387).

Todo aprendizado consiste, pois, em se perceberem novos objectivos e, conseqüentemente, em fazer surgir, da experiencia total, um padrão novo de comportamento com algum grau de cohesão. Sem a participação da atenção, não pode, pois, haver aprendizado, isto é, não se pode dar a organização de nova configuração. Os gestaltistas insistem em que esse novo padrão não é um acto especializado da estrutura geral: é a configuração total que se reorganiza de forma a destacar-se mais claramente o novo padrão, como aspecto dominantes do acto total. O restante se torna *fundo* e elle, *figura*. (ibid., p. 393).

Em um esforço de síntese final, no capítulo XXIX de seu manual, Rudolfer retoma sua panorâmica, do século XVI ao XX, justificando sua opção por uma exposição cronológica, que, segundo seu argumento, se deve à grande variedade de movimentos que marcam a evolução da psicologia educacional, obstando uma exposição coordenada por assunto. Conclui o trabalho apontando que, por decorrência do esforço empreendido pelos diversos teóricos na construção científica da psicologia educacional, ela chega ao primeiro terço do século XX “perfeitamente organizada, mas ainda a desenvolver-se.” (RUDOLFER, 1938, p. 404).

Como se vê, diferentemente de Dória, que poucas referências faz às suas fontes, Rudolfer apresenta um vasto leque de autores que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem infantis, fruto dos desdobramentos da psicologia nascente, nos centros mais avançados, que começam a exercer influência sobre a formação de educadores no Brasil. Seu texto tem um caráter mais acadêmico, que pode ser compreendido no contexto histórico da educação paulista, em 1938, quando o Instituto de Educação (originariamente Escola Normal) foi incorporado à USP, num esforço por elevar a formação de professores ao nível superior.

Ressalte-se que, a despeito de o texto ser escrito em linguagem acadêmica, aborda cada um dos teóricos de forma sumaríssima, o que está em acordo com sua condição de manual. Com esse grau de simplificação do conhecimento dificilmente os professores encontrariam em sua formação elementos bastantes para fundamentar a prática pedagógica.

Considerações finais

A análise revela que os dois manuais são profundamente diferentes, tanto no conteúdo quanto na forma.

O texto de Dória faz uma discussão mais geral de psicologia, de caráter mais elementar, sua linguagem é mais coloquial, lança mão de exemplos, esquemas e figuras para favorecer a compreensão do conteúdo. Peca pela ausência de referências e por não adentrar a exposição das teorias de aprendizagem e desenvolvimento, que já estavam dando largos passos nos países de capitalismo avançado e vinham sendo consideradas instrumentais para o desempenho da atividade docente.

Há que se destacar que sua obra foi elaborada com vistas à formação de professores normalistas, em nível secundário, num momento histórico em que se consolidava no Brasil a defesa da instrução, em função da crescente urbanização e industrialização da

sociedade. Ressalte-se que Dória foi um dos arautos desse movimento; segundo Antunes, ele defendia a instrução como “meio para suprir a indústria com uma força de trabalho preparada e racionalizada com vistas à produtividade” (2001, p. 67).

Já o manual de Rudolfer, publicado dezoito anos depois, em fins da década de 30, quando a formação de professores foi alçada ao nível superior, adentra as discussões de psicologia educacional propriamente dita. Revela o amplo movimento histórico e a complexidade que marca esse novo campo de conhecimento, trata de aproximar os professores em formação daquelas discussões teóricas mais relevantes para seu campo de trabalho, expõe as principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem, lastreada em vasta literatura especializada, incluídos aí os textos clássicos da área. Nesse contexto o movimento da Escola Nova já estava fortalecido, a obra de Rudolfer é fruto e expressão desse fortalecimento e da conseqüente consolidação da psicologia como ciência que fundamenta a prática pedagógica

Ressalvadas as condições históricas e as finalidades de cada instrumento didático, eles têm em comum o fato de não fornecerem um conhecimento sólido o suficiente, acerca das questões que pretendem apresentar. Não poderia ser diferente, pois esse é o timbre do manual didático. Instrumento forjado por Comenius, no século XVII, com o objetivo de ‘ensinar tudo a todos’, essa ferramenta objetiva e simplifica o trabalho de tal modo, que concorre para a equiparação da atividade docente àquelas realizadas nas manufaturas. Trabalho dividido e simplificado, única forma de atender à ampla demanda por educação, quando não havia professores suficientes para a expansão escolar (ALVES, 2001, 2005).

Nas mãos de trabalhadores especializados, os professores, os manuais didáticos têm se configurado, historicamente, como **fontes exclusivas da formação escolar** em todos os níveis de ensino, substituindo, invariavelmente, o recurso às fontes clássicas. Há que se considerar que, por sua própria natureza sintética e secundária, os manuais trazem conteúdo fragmentado, aviltado, não oferecem, portanto, os elementos necessários a uma formação sólida e consistente.

A análise histórica dos manuais didáticos permite apreender as mudanças pelas quais vem passando a Educação e evidenciar que, a despeito do discurso de que a escola é a sede do conhecimento, ela, na verdade, se distancia a passos largos desse projeto, na medida em que subtrai aos alunos o acesso às suas fontes primárias.

Referências

- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Unimarco/Educ, 2001.
- DÓRIA, A. S. *Psychologia*. 6.ed. São Paulo: Nacional, 1938.
- JAMES, W. *Compendio de Psicologia*. Buenos Aires: Emece, 1951.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A Psicologia no Brasil*. In: AZEVEDO, F. (org.) *As Ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.] v.II.

MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça*. Campinas: ed. da Unicamp, 1999.

MORAES, J. D. *Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2007.

RUDOLFER, N. S. *Introdução á Psychologia Educacional*. São Paulo: Nacional, 1938.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TOLEDO, M. R. de A. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Recebido em novembro de 2011

Aprovado em abril de 2012