

# A PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO<sup>1</sup>

Ana Paola Sganderla\*  
Diana Carvalho de Carvalho#

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo discutir como a Psicologia contribuiu para a formação do campo educacional brasileiro início do século XX. Ao mesmo tempo, o campo educacional forneceu elementos fundamentais que serviram de base à constituição dessa ciência como campo científico reconhecido no País. Como base teórica para a investigação, utilizamos o conceito de campo social de Pierre Bourdieu, relacionando as implicações práticas presentes nesta constituição: Intelectualidade influente; estruturação de associações profissionais; formação e profissionalização docente e produção de conhecimentos teóricos e técnicos na área. Neste cenário, a Psicologia contribuiu para a constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que balizou a formação de professores e as discussões educacionais e Lourenço Filho como um dos intelectuais de maior produção e disseminação dos conhecimentos psicológicos.

**Palavras-chave:** Psicologia; campo educacional brasileiro; Lourenço Filho.

## THE PSYCHOLOGY AND THE CONSTITUTION OF THE BRAZILIAN EDUCATION FIELD

**ABSTRACT:** The present article aims to discuss as the Psychology contributed for the formation of the Brazilian educational field in the early twentieth. At the same time, the educational field has provided fundamental elements that formed the basis for the establishment of this science as a recognized scientific field in the country. As theoretical base for the investigation, we used the concept of social field of Pierre Bourdieu, relating the present practical implications in this constitution: Influential intellectuality; structuring of professional associations; formation and educational professionalization and production of theoretical and technical knowledge in the area. In this scenery, the Psychology contributed to the constitution of the Brazilian educational field as one of the sciences that guided the teachers' formation and the education discussions. Lourenço Filho was listed as one of the intellectuals of larger production and responsible for spreading the psychological knowledge.

**Key words:** Psychology; brazilian educational field; Lourenço Filho.

## LA PSICOLOGÍA Y LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DE EDUCACIÓN BRASILEÑO

**RESUMEN:** El artículo presente tiene como objetivo discutir como la Psicología contribuyó para la formación del campo de educación brasileña al inicio del siglo XX. Al mismo tiempo, el campo de educación proporcionó elementos fundamentales que ellos sirvieron como la base a la constitución de esa ciencia como el campo científico reconocidos al País. Como la base teórica para la investigación, nosotros usamos el concepto de campo social de Pierre Bourdieu, mientras relacionando las implicaciones prácticas presentes en esta constitución: La intelectualidad influyente; estructurando asociaciones profesionales; la formación y la enseñanza profesionalización y producción de conocimiento teórico y técnico en el área. En este paisaje, la Psicología contribuyó a la constitución del campo de educación brasileña como una de las ciencias que la formación de los maestros y las discusiones de educación y Lourenço Filho como uno de los intelectuales de producción más grande y cobertor del conocimiento psicológico.

**Palabras-clave:** La psicología; el campo de educación brasileña; Lourenço Filho.

---

<sup>1</sup> Apoio: CNPq.

\* Psicóloga. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina Docente da Universidade Federal de Santa Catarina.

# Doutora em Educação: História, Política, Sociedade. Professora associada do Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

## A PSICOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O objetivo deste artigo é discutir a participação da ciência psicológica na formação do campo educacional no Brasil, especialmente no período de 1920 a 1940. Para discutirmos a constituição do campo educacional, tomamos como referência o conceito de campo social de Pierre Bourdieu. Esse conceito é central na obra desse autor, pois vê o campo como um microcosmo no macrocosmo que é a sociedade, entendendo que o social é constituído por diferentes campos. São suas palavras:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (Bourdieu, 2004, p.20-21).

Para Bourdieu, os diferentes campos sociais (científico, artístico, educacional, entre outros) existem por interesses específicos de um determinado grupo, que investe economicamente, intelectualmente e psicologicamente para a constituição desses campos. Cada campo possui sua própria lógica, história, interesse, enfim suas próprias especificidades que diferem das dos demais campos sociais e sua estrutura é dada pelas relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, pelo monopólio da autoridade que detém o poder de ditar as regras, de repartir o capital específico de cada campo.

Segundo Pereira (1999), os jogos e interesses específicos de cada campo são irredutíveis aos jogos e interesses dos outros campos, mas a propriedade geral, discernível, é o fato de que todos os campos são espaços de lutas por meio dos quais os agentes do campo mobilizam recursos adequados aos interesses em jogo.

Para que os agentes tenham direito de entrada em um determinado campo necessitam reconhecer seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico. Dessa forma, cada campo tem seu próprio *habitus*, ou seja, um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada e somente os agentes que o

incorporam estão em condições de participar do jogo e acreditar em sua importância (Thiry-Cherques, 2006).

Feita essa breve conceituação de campo, passemos a particularizar a constituição do campo educacional brasileiro. Situando-nos no Brasil dos anos 1920, observaremos que a educação, inserida num contexto social mais amplo, não passaria imune às transformações pelas quais o país estava passando. Dessa forma, a formação do campo educacional estava relacionada à construção de um projeto de nação, que via na educação com base na ciência a possibilidade de sua consolidação.

Segundo Monarcha (2007), nos anos 1930 aconteceu um fenômeno denominado *fase científica das ciências humanas e sociais no Brasil*, iniciado nas universidades e organismos estatais, o qual foi discutido e construído por intelectuais como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho<sup>2</sup>. A fase científica atravessada pelas ciências humanas e sociais no Brasil dos anos 1930, deve-se, entre outros motivos, à inserção de disciplinas como Psicologia e Sociologia nas escolas normais.

Na formação do campo educacional e para distinção dele dos demais campos sociais a participação de intelectuais influentes nas discussões nacionais foi de suma importância, pois estes trataram a causa da educação como decisiva para o Brasil e buscaram construir uma educação popular brasileira, até então não organizada no País (Brandão, 1999; Xavier, 1999).

Autores como Miceli (1979), Pecaut (1990) e Pagni (2000), com base nas ideias de Pierre Bourdieu, assinalam a participação da intelectualidade dos anos 1920 em posições políticas e ideológicas no governo. Afirmam que a participação desses intelectuais legitimava-se no saber científico que possuíam sobre os fenômenos políticos e educacionais, diferenciando-se das elites do período imperial e do início da República, que tinham o poder aliado ao *status quo* e que se legitimavam via poder econômico.

Esses intelectuais estavam empenhados na consolidação do Brasil como nação, seja através de sua participação direta na vida política, de suas produções culturais ou da educação. Segundo Xavier (1999), a mobilização dos intelectuais daquele período para inserir-se na esfera estatal teve como consenso a crença no poder da ciência e a ambição de estabelecer

<sup>2</sup> Lourenço Filho (1994) escreveu sobre a constituição da Psicologia no Brasil em texto organizado por Fernando de Azevedo na década de 1950, apresentando os esforços e caminhos percorridos para a consolidação dessa ciência em nosso país.

uma administração científica da esfera pública, entendendo-se a política como competência técnica, fundada em uma ciência social.

Considerando o objetivo central deste artigo, de compreender a importância da Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro, focalizaremos o intelectual Lourenço Filho como um agente central na constituição deste campo, dando especial destaque à sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930)

Lourenço Filho organizou e implementou, a partir de 1927, a coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação*, que publicou títulos estrangeiros traduzidos e originais de autores nacionais que explicitavam as ideias ascendentes da Escola Nova, sendo considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil. Essa série traduz o esforço da educação em tornar-se uma atividade social especializada sob o amparo da ciência e em apresentar os conhecimentos mais inovadores da época em matéria de educação acessíveis ao público leitor interessado e, ao mesmo tempo, recrutar um público leitor mais amplo (Monarcha, 1997).

Nessa coleção encontram-se publicadas duas obras fundamentais do pensamento de Lourenço Filho que exerceram influência duradoura sobre diferentes gerações de alunos e professores: *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e os *Testes ABC* (1932). Além disso<sup>3</sup>, Lourenço foi autor de um terceiro livro, tradutor de quatro e prefaciador de vinte e sete dos livros que compõem a referida coleção.

A constituição de um campo educacional como um espaço social específico implicava que essa intelectualidade trabalhasse de forma a contribuir para a resolução dos problemas educacionais existentes, em várias frentes: estruturação de associações profissionais, na construção de um sistema de ensino, na formação e profissionalização docente e na produção de conhecimentos teóricos e técnicos.

No caso da estruturação de associações profissionais na área de educação, aflorou como expoente a Associação Brasileira de Educação<sup>4</sup> (ABE). Criada em 1924 e sediada no Rio de Janeiro. A centralidade das discussões da ABE estava na remodelação e reestruturação do sistema escolar brasileiro e na criação de um projeto nacional para a educação com base em diferentes conhecimentos

técnicos e em torno de temas relacionados a esse campo. A ABE era formada por profissionais com diferenciadas competências técnicas, tais como engenheiros e médicos que, ao lado dos educadores, debatiam as causas educacionais.

Como uma associação que debatia os rumos da educação em nosso País, a ABE foi palco de disputas em seu interior: de um lado, os educadores católicos que até 1930 eram maioria na ABE e, de outro, os Pioneiros da Escola Nova ou renovadores liberais. Com isso, a ABE destacou-se como a principal instância organizada do movimento de renovação da educação brasileira nos anos 1920 (Silva, 2002).

Com a valorização atribuída à educação nos anos de 1920 como solução dos problemas nacionais - considerando que, nesse período, praticamente 70% da população maior de 15 anos era analfabeta e a taxa de escolarização na faixa entre 5 e 19 anos era de apenas 9% (Romanelli, 1976) -, a criação de um sistema de ensino foi percebida como um valioso recurso de poder, acirrando-se a disputa pelo controle do sistema educacional brasileiro.

Na disputa pela implantação de projetos político-pedagógicos concorrentes, e que não deixavam de ser projetos de reconstrução nacional pela via da educação, os católicos e os pioneiros/ renovadores liberais tinham propostas diferenciadas (Carvalho, 1999; Xavier, 1999).

O grupo dos educadores católicos era composto pelo laicato intelectual católico, que tinha como seu ponto de referência o Centro Dom Vital de São Paulo. Tendo como meta investir contra as bases agnósticas e laicistas do regime republicano, esse grupo concentrava-se na divulgação da doutrina cristã e de seus preceitos na sociedade e nas diferentes instituições. Para que tal meta fosse possível de ser alcançada, os educadores católicos empreenderam uma luta contra o ensino leigo e intensificaram as pressões para a introdução e a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, como também pelo não-controle da educação pelo Estado (Xavier, 1999).

O grupo dos renovadores liberais, por sua vez, era formado por intelectuais que detinham cargos técnicos e administrativos no aparelho estatal. Esse grupo foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas de defesa do ensino público brasileiro que se constituíram como um ponto de partida para a formação de um aparato legal para a educação no Brasil (Xavier, 1999).

A cisão entre esses dois grupos ocorre, segundo Carvalho (1999), na IV Conferência Nacional de Educação da ABE, ocorrida no Distrito Federal em 1931. O grupo dos católicos, que comandava a

<sup>3</sup> Para informação detalhada dos tradutores, prefaciadores e do número de edições de cada uma das obras da "Bibliotheca de Educação" ver Monarcha (1997).

<sup>4</sup> Para uma discussão aprofundada sobre ABE, consultar: Carvalho, M. M. C. A Escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ABE desde 1929, organizou a conferência em torno de temas que defendiam a manutenção da dualidade do sistema escolar (escolas públicas e confessionais) e a orientação religiosa. Tais intelectuais não contavam com o questionamento de Nóbrega da Cunha que arguiu o desvio da pauta, ou seja, a não-resposta à principal questão da conferência: a definição das Diretrizes da Educação Popular. Tal questionamento conseguiu remeter a questão para a V Conferência, no ano seguinte. Com essa estratégia, o grupo dos renovadores liberais tomou a direção dos trabalhos e assumiu a responsabilidade de redigir um documento para responder a questão solicitada. Nasce, assim, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, amplamente divulgado após a IV Conferência como um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, avalizado por figuras ilustres de nossa elite intelectual<sup>5</sup>.

O Manifesto apresentava a defesa de um sistema único de ensino, público, leigo e gratuito, fortalecendo, dessa forma, os embates dentro do campo educacional entre os renovadores e os católicos que possuíam posições antagônicas nos seguintes aspectos respectivamente: escola única X escola dual; ensino público X particular; ensino leigo X ensino religioso. Além dessas questões, os debates incluíam o campo teórico da Pedagogia, especialmente a discussão da Escola Nova e as novas pedagogias (Carvalho, 1999; Xavier, 1999).

Xavier (2002) explica que, ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadãos, independente das diferenças sociais e das diferenças de sexo (co-educação)<sup>6</sup>, a Educação Nova buscava ressaltar as diferenças marcadas pelas aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual do público escolar, para, em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social.

Essas diferentes concepções de educação defendidas por cada um dos grupos geraram disputas

internas no campo educacional brasileiro: a Igreja Católica que queria manter o monopólio sobre a educação brasileira e os renovadores que buscavam a redefinição deste capital tornando a educação pública e laica.

No entanto, mesmo que católicos e renovadores lutassem por diferentes caminhos da educação, ambos tinham em comum, durante a década de 1920, a crença de que pela educação se formaria a nacionalidade do povo, e que eles, como elite intelectual, conduziram o processo de construção de uma educação popular, mantendo o controle sobre o setor da educação (Carvalho, 1999; Pagni, 2000).

Carvalho (2004), quando analisa as estratégias editoriais dos dois grupos no período de 1931 a 1935, salienta que o objetivo de ambos era o de promover uma nova civilização por meio de uma nova educação, embora as formulações do escolanovismo dos pioneiros fosse distinta da versão escolanovista católica.

As mudanças pretendidas na educação no Brasil para constituição do campo educacional como espaço específico exigiram a formação e profissionalização dos educadores (Brandão, 1999; Miceli, 1979).

Exemplos das várias modificações empreendidas nos cursos de formação de professores foram às ocorridas em Santa Catarina, por exemplo, em 1911 a reforma educacional encabeçada por Orestes Guimarães então Inspetor Geral de Ensino reorganizou a Escola Normal e instituiu as Escolas Complementares, introduzindo no curso da Escola Normal os estudos de Pedagogia e Psicologia; além disto houve modificações na escola primária com a criação dos grupos escolares.

No ano de 1935, de acordo com o Decreto-Lei 713, aprovado no governo de Nereu Ramos, houve a transformação das Escolas Normais Catarinenses públicas em Institutos de Educação e exigência de equiparação das escolas Normais privadas. Essa reforma estava intrinsecamente relacionada à implementação de um projeto para a educação brasileira com base na constituição de uma pedagogia científica, amparada na Psicologia, Sociologia e Biologia (Silva, 2005a; Daros, 2005).

A reforma de 1935 nos cursos de formação de professores em Santa Catarina sofreu, segundo A. Silva (2005a), influência da reforma já realizada por Manoel B. Lourenço Filho em 1931 na cidade de São Paulo, que transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico. Entre os educadores que atuaram na reformulação dos cursos de formação de professores nos diferentes estados, Lourenço Filho foi uma figura muito importante nas

<sup>5</sup> Sobre a construção do documento e os educadores que ficaram conhecidos como pioneiros, ver Brandão (1999).

<sup>6</sup> No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932,p.46) a co-educação é assim explicada: A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e o outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicologicas e profissinaes, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commum"ou coeducacao, que pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

reformas de ensino dos estados do Ceará (1923) e de São Paulo (1930).

Tal influência denota que Santa Catarina estava sintonizada com os principais centros urbanos do Brasil dentro de uma política mais ampla de constituição da nossa identidade nacional. Essas mudanças vinham aliadas ao saber científico, que embasou todo um conjunto de ações geradoras de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, especialmente nos cursos de formação de professores (Silva, Daniel & Daros, 2005b).

Segundo Miceli (1979), o que caracterizava a ação dos educadores profissionais era a luta por uma formação profissional específica, e entre os critérios de legitimidade desses educadores estava a capacidade de colocarem as questões de educação em termos técnico-científicos. Esses novos conhecimentos originavam-se de ciências como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, e se propunham a fornecer uma base científica para a Pedagogia.

Segundo Leite (1972), os conhecimentos científicos incorporados à educação faziam parte de uma corrente ascendente da ciência nos séculos XVIII e XIX, em escala mundial, que vinha abalizada pelos novos triunfos da ciência aplicada à medicina - haja vista, por exemplo, os trabalhos de Pasteur e Koch - e pela utilização de motores a vapor importantes na redução do trabalho e na possibilidade de transporte. Os métodos da ciência natural, por sua vez, foram transpostos por cientistas e filósofos para o estudo da sociedade, do homem adulto e da criança.

O estudo científico da criança tem sua base na biologia do século XIX e no modelo evolucionista que revolucionou tanto o pensamento biológico, como o sociológico e o psicológico. Os psicólogos e naturalistas esperavam encontrar nas formas simples aquilo que consideravam complexo no homem adulto, ou seja, obter, por meio do estudo do animal e da criança, uma explicação para o comportamento do adulto. Os psicólogos da criança, aplicando esse princípio, conseguiram integrar o estudo da criança às ciências naturais, o que lhes conferia valor e alcance como trabalho científico (Leite, 1972).

A denominada psicologia funcional foi fortemente influenciada pelos princípios do modelo evolucionista e serviu de base para as concepções dos primeiros psicólogos da criança europeus e norte-americanos. Para muitos deles, essas ideias evolucionistas significaram a passagem de uma filosofia especulativa para uma psicologia científica (Warde, 1997).

O estudo da psicologia da criança também decorreu de necessidades práticas, como consequência da escolarização universal que teve início na Europa

nos fins do século XIX e começo do século XX. Nesse cenário, ocorre também a intensificação da luta contra o trabalho infantil frente às novas necessidades de uma preparação formal-escolar para o trabalho industrial ascendente. Com a entrada desse público na escola, as questões de inteligência, aprendizagem e das diferenças individuais passam a ser preocupações centrais para psicólogos e pedagogos (Leite, 1972).

Entre os conhecimentos produzidos no Brasil nos anos 1930, fortemente marcados pelas discussões da psicologia da criança que se realizavam na Europa e nos Estados Unidos, destaca-se a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho. Lançada em 1930, norteou grande parte da formação de professores no Brasil apresentando um novo entendimento da educação, construída sobre a base científica de três ciências: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais<sup>7</sup>.

Em 1930, Lourenço Filho definia a Escola Nova como:

Um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de aplicação da ciência à *technica educativa*. Tais tendências nasceram de novas necessidades, sentidas pelo homem, na mudança de civilização em que nos achamos, e são mais evidentes, sob certos aspectos, nos países que mais sofreram, directa ou indirectamente, os efeitos da conflagração europeia. Mas a educação nova não deriva apenas da grande guerra. Ela se deve, em grande parte, ao progresso das ciências biológicas, no último meio século, ao espírito objectivo, introduzido no estudo das ciências do homem (Lourenço, 1930, p.68).

No ano de 1978, na última edição em que constam as revisões do autor, ele conceitua a Escola Nova nesses termos:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um

<sup>7</sup> As diferentes edições do referido livro foram revisadas e atualizadas pelo autor em diferentes períodos, o que permitiu a adaptação da obra ao contexto histórico e à evolução dos conhecimentos científicos, ocorridos entre a primeira e a décima terceira edições. Segundo Monarcha (1997) a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, teve uma tiragem de 57 mil exemplares em 13 edições, entre os anos de 1930-1978. O Conselho Federal de Psicologia e a Universidade do Rio de Janeiro reeditaram o livro no ano de 2002, em homenagem a Lourenço Filho, decorrido um centenário de seu nascimento.

conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargam-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos as funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança na vida social. (Lourenço, 1978, p.17).

Entre essas duas edições existe uma diferença de quase cinquenta anos, período durante o qual o mundo e o pensamento científico sofreram inúmeras mudanças, pois, além das duas guerras mundiais, foram crescentes os processos de industrialização, urbanização e de globalização dos mercados nacionais.

Mesmo que as duas guerras mundiais tenham representado um momento de extremo sofrimento para a humanidade, ainda hoje diferentes pressões agem sobre o homem, infortúnios que, embora não tão visíveis quanto as guerras, fazem repensar as questões educacionais. Adorno (1995), ao discutir a educação no contexto pós Segunda Guerra Mundial, problematiza a educação para a emancipação do sujeito, entendendo que a emancipação seria a possibilidade de reflexão do sujeito sobre aquilo que lhe é apresentado como natural, questionando a ordem estabelecida e entendendo-a como socialmente determinada. Isso implica questionar, por exemplo, a ideia de que uma formação social que se diga esclarecida conduza necessariamente à emancipação, como é o caso da crença no desenvolvimento científico como motor das melhorias sociais e do progresso, ideias caras ao movimento de renovação educacional.

As raízes desse movimento, segundo o autor, são oriundas do aumento considerável de escolas no século XIX, o que se traduziu no atendimento a uma clientela de procedências variadas. O aumento do número de alunos instigou a revisão dos procedimentos didáticos que não serviam de maneira igual para todas as crianças. Essas condições geraram uma ciência unitária da criança, a Pedologia, que considerava os aspectos biológicos, psicológicos e educativos em conjunto. Após estudos iniciais, a Pedologia desmembrou-se em dois campos: Biologia Educacional e Psicologia da Educação (Lourenço Filho, 2002).

As consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) levaram os educadores e políticos a manifestarem a fé na escola, desde que suas técnicas fossem revistas a fim de garantir, pela via da

educação, uma melhor ação social. Essa aposta na educação alicerçou um grande desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino que, em sua maioria, introduziram os princípios e práticas da educação renovada. Como consequência, manifestou-se crescente interesse pelos estudos da biologia e da psicologia da infância e adolescência, bem como pelos instrumentos de avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino.

Em termos mundiais vê-se, com o final da Primeira Guerra Mundial (1918), um forte movimento em favor da educação da infância, notadamente pelas ações do Bureau International de Secours aux Enfants (1899) que propôs em 1924 à Sociedade das Nações a assinatura da primeira Declaração Universal de Direitos da Criança, a Declaração de Genebra (1924) (Campos, 1999; Vidal, 1998).

Ainda, em âmbito internacional, vemos a criação em 1912 do Instituto Jean Jacques Rousseau, um dos principais centros propagadores das ideias da Escola Nova da Europa do início do século XX. Seu fundador foi o psicólogo genebrino Edouard Claparède. Esse instituto de ciências da educação realizou pesquisas nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, bem como se destinou à formação de educadores visando tornar-se um centro de informação e propaganda a favor da reforma escolar e dos direitos da criança. A ênfase do instituto estava no ensino de métodos científicos, com vistas ao progresso da psicologia da educação e da didática (Vidal, 1998).

Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939) essa proposta teve que ser revista: mesmo admitindo a influência da educação na preservação da paz e da formação humana, os renovadores consideraram que tal resultado não poderia advir de um livre desenvolvimento da criança por si só ou de uma concepção autônoma de educação em relação aos sistemas políticos. Segundo Lourenço Filho (2002), as conquistas do conhecimento são de extremo interesse, especialmente em termos técnicos, mas a pacificação entre os povos só se lograria quando as nações se modelassem por uma filosofia política que sustentasse essa ideia e quando as tensões de ordem social e econômica não assumissem maior importância.

A primeira fase de renovação escolar que propunha a Escola Nova caracterizou-se, como já vimos, pela aplicação, à Educação, de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança, aos estágios de maturação, às capacidades de aprender e às diferenças individuais. Já na segunda fase dessa renovação, foram acrescentados os Estudos Sociais, pois à medida que os

conhecimentos psicológicos e biológicos se aperfeiçoavam, notava-se que a formação humana não podia ser vista independente de influências da organização social (Lourenço Filho, 2002).

Particularmente, os estudos de Biologia forneceram os primeiros passos para um conhecimento objetivo da criança. Os dados levantados pelas pesquisas nessa disciplina levaram a uma noção clara sobre a interação entre organismo e meio, elucidando os processos de adaptação que direta ou indiretamente refletiram na ação educativa (Lourenço Filho, 2002).

As aplicações desses conhecimentos à Pedagogia propiciaram o entendimento da criança como um ser em crescimento e, desse modo, o questionamento das práticas tradicionais. Estes buscavam o não-prejuízo do desenvolvimento infantil pelo efeito do trabalho escolar considerando a importância da *primeira idade* para o processo evolutivo, o que viria a congregar esforços da instituição escolar e reforçar a ação da família sobre a criança. Era preciso, portanto, dar um novo direcionamento às técnicas pedagógicas, ou seja, efetuar uma adaptação dessas técnicas às modernas orientações (Lourenço Filho, 2002)

A concepção do processo educativo também se alterou com os conhecimentos oriundos da Biologia por esta legitimar o modelo evolutivo na compreensão da natureza humana, por meio do qual os fatos do desenvolvimento não poderiam deixar de ser considerados. A compreensão desse desenvolvimento era a de uma sucessão de fatos que se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um mesmo processo. A Biologia é colocada em relevo como unidade do processo evolutivo, em razão do qual não só o corpo está envolvido, mas todas as capacidades funcionais (as da vida vegetativa e as da vida de relação), levando a uma concepção unitária do homem que orientaria outros estudos, especialmente os da Psicologia, fundamentais também para o entendimento do processo educativo (Lourenço Filho, 2002).

Com relação às Ciências Sociais, Lourenço Filho (1978) considerava que estudar a vida social se fazia muito importante no campo educacional, pois o processo educacional era visto como de natureza social. Dessa forma, não caberia apenas estudar os homens em particular, já que a personalidade não se desenvolve fora das possibilidades de cada indivíduo, segundo seu legado biológico.

A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de

ser visto como de natureza social (Lourenço, 1978, p.119).

As construções de Lourenço Filho sobre os estudos sociais são fortemente marcadas pelo pensamento sociológico de Emile Durkheim, cuja obra *Educação e Sociologia* (1928) - um dos cinco livros mais difundidos no Brasil pela Bibliotheca de Educação - foi traduzida pelo educador brasileiro. Durkheim elevou a Sociologia ao seu *status* científico, transpondo os métodos das ciências naturais para o estudo dos fatos sociais, entendendo que as ciências humanas são da mesma natureza das ciências físicas e biológicas. Com essa visão das ciências sociais, instalou-se a versão positivista de ciência no seio dos estudos do homem em suas relações com outros homens (Patto, 1984).

É importante salientar aqui que a importação dos conhecimentos biológicos para o estudo das relações entre homem e sociedade mascarou a existência das classes, da ideologia e do poder, excluindo metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais, na medida em que considera o meio social como algo natural e ao qual o indivíduo deve ajustar-se em nome do seu bom funcionamento (Patto, 1984).

Para Durkheim (1984) é a educação que exerce este papel:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (Durkheim, 1984, p.17).

A Psicologia, por sua vez, forneceria subsídios para a modificação, a alteração do comportamento do educando por meio do entendimento de seu desenvolvimento psicológico, com base em um modelo explicativo genético- funcional. Com tal intento, consideraria os estudos sobre as modificações que ocorrem em cada faixa etária, bem como os estudos sobre motivação, aprendizagem e personalidade.

Mesmo com a grande importância atribuída à Psicologia para a renovação do campo educacional, Lourenço Filho (1978) afirma que a educação não pode ser apenas fundada nessa disciplina: “A Psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica

educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto” (p.119).

Por sua vez Cunha (1995) apresenta a importância da Psicologia para os escolanovistas, mas assinala que esta não pode ser vista sem as demais ciências da educação:

A Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como um instrumento para a construção de um projeto de sociedade (Cunha 1995, p. 41).

Os conhecimentos oriundos da ciência psicológica são assumidos pela educação como elementos importantes na constituição desse campo. Haja vista, por exemplo, que esses saberes, principalmente os focados na criança, são em grande escala incorporados aos cursos de formação de professores, visando instrumentalizar esses profissionais para a nova educação dentro do projeto de nação que o Brasil buscava construir nos anos 1920.

Ao longo deste artigo, demonstramos como a Psicologia contribuiu para a constituição do campo educacional brasileiro como uma das ciências que balizou a formação de professores e as discussões educacionais, a partir do início do século XX. Ao mesmo tempo cabe destacar que, nesse período, o campo educacional forneceu elementos fundamentais para a Psicologia, que serviram de base a sua constituição como campo científico reconhecido no País.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp.
- Brandão, Z. (1999). *A inteligentia educacional um percurso com Paschoal Lemme: por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: Cdaph-Ifan, Edusf.
- Campos, R. H. F. (1999). A psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940): conexões epistemológicas. In M. C. Guedes, R. H. F. Campos, *Estudos em história da Psicologia* (pp. 67-94). São Paulo: Educ.
- Carvalho, M. M. C. (1989). *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.
- Carvalho, M. M. C. (1999). O território de consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In M. C. Freitas, *Memória intelectual da educação brasileira* (pp.17-30). Bragança Paulista: Edusf.
- Carvalho, M. M. C. (2004). A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. *Educação em Questão*, Rio Grande do Norte, v. 21(7),90-97.
- Cunha, M. V. (1995). *A educação dos educadores: da Escola Nova a escola de hoje*. Campinas SP: Mercado das Letras.
- Daros, M. D. (2005). Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. Em M. D. Daros, A. C. Silva, L. S. Daniel, *Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946)* (pp.11-22). Florianópolis: Nup/Ced/Ufsc.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto- Portugal: Res.
- Leite, D. M. (1972). *O Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Nacional.
- Lourenço, F. M. B. (1978). *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos. (Original publicado em 1930).
- Lourenço, F. M. B. (1994). A psicologia no Brasil. Em F. Azevedo. (Org.) *As ciências no Brasil*. Ed. UFRJ. p.303-341. 1º ed. 1955.
- Lourenço, F. M. B. (2002). *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea* (10 th ed). São Paulo: Cortez.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *A reconstrução Educacional do Brasil. Ao povo e ao Governo*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- Miceli, S. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel.
- Monarcha, C. R. S. (1997). *Lourenço Filho - outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Mercado de Letras.
- Monarcha, C. R. S. (2007). História da educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação (UFPEL)*, 11, 51-78.
- Pagni, P. A. (2000). *Do manifesto de 1932 a construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Unijui.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pecaut, D. (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil- entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática.
- Pereira, G. R. M. (1999). Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro. Um caso exemplar de 1860. *Educação e Sociedade*, 20(66) 55-64.
- Romanelli, O. O. (1976). *História da Educação no Brasil (1930/73)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, A. C. (2005a). Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In M. H. L. F. Laffin, M. D. Raupp, Z. Durli. *Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação* (pp.39-65). Florianópolis: Ufsc.



- Silva, A. C., Daniel, L. S. & Daros, M. D. (2005b). A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In M. D. Daros, A. C. Silva, L. S. Daniel. *Fontes históricas: contribuições para o estudo de formação de professores catarinenses (1883-1946)* (pp.23-38). Florianópolis: Nup/Ced/Ufsc.
- Silva, G. M. D. (2002). *Sociologia da Sociologia da Educação: Caminhos e Desafios de uma Policy Science no Brasil (1920-1979)*, *História & Ciências Sociais*. Bragança Paulista, SP: Edusf.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Rev. Adm. Pública*, 40(1), 27-53.
- Vidal, F. (1998). A “escola nova” e o espírito de Genebra. Uma utopia político-pedagógica dos anos 20. In M. C. Guedes. *História e historiografia da psicologia: revisões e novas pesquisas* (pp. 101-127). São Paulo: Educ.
- Xavier, L. N. (1999). *O Brasil como laboratório - educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais*. Bragança Paulista: Edusf.

Recebido em 30/06/2008

Aceito em 14/01/2010

---

**Endereço para correspondência :** Ana Paola Sganderla. Rua Araquari n.604 apto. 304 B, Vila Real, CEP 88337-480, Balneário Camboriu-SC, Brasil. *E-mail:* anapaolas@gmail.com.

