

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação**

**CONTRIBUIÇÃO DE LOURENÇO FILHO
PARA AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE INSTRUÇÃO
PRÉ-PRIMÁRIA NO PERÍODO 1920-1970**

MARA CECÍLIA RAFAEL

**MARINGÁ
2009**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Educação

**CONTRIBUIÇÃO DE LOURENÇO FILHO
PARA AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE INSTRUÇÃO
PRÉ-PRIMÁRIA NO PERÍODO 1920-1970**

Dissertação apresentada por MARA CECÍLIA RAFAEL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos de Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a ÂNGELA MARA DE BARROS LARA

MARINGÁ
2009

MARA CECÍLIA RAFAEL

**CONTRIBUIÇÃO DE LOURENÇO FILHO
PARA AS POLÍTICAS BRASILEIRAS DE INSTRUÇÃO
PRÉ-PRIMÁRIA NO PERÍODO 1920-1970**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ângela Mara de Barros Lara (Orientadora) – UEM

Prof^a Dr^a: Magda Sarat Oliveira – UFGD

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM

Maringá, 23 de março de 2009.

Dedico este trabalho

aos amados **Romeu, Luan e Pedro**

AGRADECIMENTOS

Ao meu **pai** e à minha **mãe**, pela ajuda, pela paciência e pela torcida.

Ao meu marido, **Romeu**, que embalava, brincava, passeava com o Pedro, enquanto eu escrevia. Por suas palavras de esperança e por me tranquilizar nos momentos difíceis.

Ao meu filho, **Pedro**, pelo sorriso de todos os dias.

Ao meu filho, **Luan**, por ter paciência enquanto eu escrevia.

Ao meu tio, **José Albertino**, à minha irmã, **Márcia**, e à minha cunhada, **Solange**, por me inspirarem na carreira acadêmica.

Às minhas cunhadas, **Carmen** e **Luiza**, por cuidarem do Pedro, com muito carinho, durante a produção deste trabalho.

A **toda minha família** por compreender minha ausência em muitos momentos.

Ao professor **César de Alencar Arnaut de Toledo** pela sugestão deste trabalho.

À professora **Ângela**, pela dedicação, pelas sugestões, pelas orientações e pelo carinho durante a produção deste trabalho.

RAFAEL, Mara Cecília. **Contribuição de Lourenço Filho para as Políticas Brasileiras de Instrução Pré-Primária no Período 1920-1970**. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2009.

RESUMO

Este estudo analisa a contribuição de Lourenço Filho no planejamento e administração de políticas para a instrução pré-primária no período de 1920-1970, enfocando seus esforços para a implantação de uma nova proposta educacional para estas crianças. Lourenço Filho escreveu artigos, participou de conferências e editou livros sobre o tema educacional, enfatizando, em muitos momentos, a educação da criança, em especial a de idade pré-escolar. Participou, ainda, da Reforma no Ceará (1922-1924), assumiu o cargo de diretor de Instrução Pública de São Paulo (1930-1931), foi nomeado diretor do Instituto de Educação (1932) e diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal até 1937, e organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946), dentre outros. Parte-se do pressuposto de que as idéias do autor são resultado de transformações que se processam na sociedade. Portanto, considera-se que, para entender a proposta de Lourenço Filho para a educação pré-primária, foi preciso explicitar as mudanças materiais da sociedade, caracterizadas pelas forças produtivas que ocorreram nas relações de trabalho com o início da industrialização no Brasil, e as implicações políticas e sociais dela decorrentes; compreender as propostas educacionais desse autor, evidenciando fatos importantes dentro de um contexto histórico a partir de 1920 e, por fim, analisar o significado histórico para as políticas de educação para a infância, suas abordagens teóricas e ideológicas. A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa é histórica e, para tanto, fez-se um estudo do contexto sócio-político-econômico do período proposto, a fim de analisar a atuação de Lourenço Filho no processo de discussão de uma possível política pública para a educação pré-primária. Delimitou-se a pesquisa entre 1920 a 1970. A primeira data refere-se aos primeiros escritos do autor os quais traziam seu olhar para a criança e sua preocupação, aspectos do Nacionalismo, da Democracia, da Educação popular e integral, do sistema escolar, da Metodologia de Ensino e da Psicologia. A segunda data remete a um momento em que Lourenço Filho escreveu artigos específicos para a Educação pré-primária. Na proposta apresentada por ele, a educação pré-primária deveria conter tal organização e sistematização, de forma que os conteúdos necessitassem estar adequados à fase de desenvolvimento destas crianças, os objetivos fossem estipulados para a programação das atividades e os professores com formação específica. Para tanto, Lourenço sugeria a inclusão das creches e dos jardins de infância em um sistema escolar, articulando seus conteúdos à educação primária. Acreditamos, enfim, que a compreensão da proposta de Lourenço Filho para a educação pré-primária venha propiciar novas contribuições para o entendimento dos primeiros passos de uma política pública para a infância.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Lourenço Filho; Educação Pré-Primária.

RAFAEL, Mara Cecília. **Lourenço Filho's contribution to the Brazilian Politics of Preprimary Education Between 1920-1970**. 160f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This study analyses the Lourenço Filho's contribution about the planning and the administration of politics to the preprimary instruction between 1920-1970 and emphasizes his efforts at the implantation of a new educational proposal to these children. Lourenço Filho wrote articles, participated of conferences and edited books about the educational theme, emphasizing, in several moments, the child's education, specially that child at the preprimary age. This author also participated of the Ceará's Reform (1922-1924), assumed the employment of Director of the São Paulo's Public Instruction (1930-1931), was designate Education Institute's director (1932) and general director do Federal District until 1937 and organized and conducted the National Institute of Pedagogical Studies and others. We can presuppose that this author's ideas result from transformations that exist at the society. Consequently, it is necessary to consider that, to understand the Lourenço Filho's proposal to the preprimary education, we had to explicit the material changes of the society, characterized by the productive strengths that occurred at the work's relations during the beginning of the industrialization in Brazil, and their political and social implications; to understand this author's educational proposals, attesting important facts at an historical context from 1920 and finally analyze the historical meaning to the educational politics to the childhood, its theoretical and ideological approaches. The theoretical-methodological perspective of the research is historical and, so, a study of the social-politics-economical context of the proposed period was done in other that analyze the Lourenço Filho's performance at the process of discussion of a probable public politics to the preprimary education. The research was delimited between 1920 a 1970. The first date refers to the author's first writings that brought his regard to the child while his preoccupation brought aspects of Nationalism, Democracy, Popular and Integral Education, system of school, Teaching Methodology and Psychology. The second one was established because, at these last years, Lourenço Filho wrote specific articles to the preprimary Education. His proposal, the preprimary Education might have bear organization and systematization and the contents must be in keeping with developing phase of these children, the objectives must be settled to the activities' planning and the teachers with specific graduation. To this purpose, Lourenço Filho suggested the inclusion of nurseries and kindergartens in the school system, articulating their contents to the primary education. Finally, we believe that the comprehension of the Lourenço Filho's proposal to the preprimary education is able to new contributions to the apprehension of the first footsteps of a public politics to the childhood.

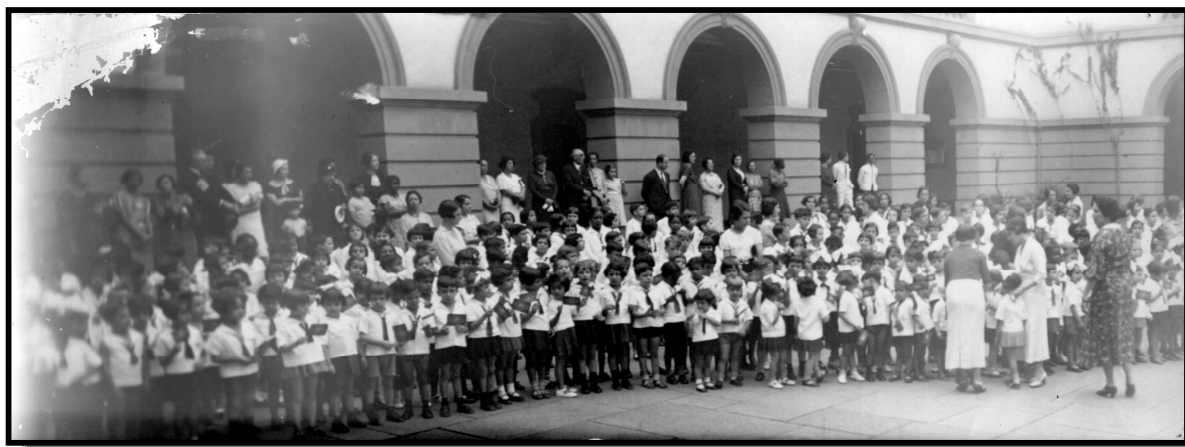
Key-words: Education; Education's History; Lourenço Filho; Preprimary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
C.L.T.	–	Consolidação das Leis do Trabalho
CBPI	–	Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
DCB	–	Departamento da Criança
DNCr	–	Departamento Nacional da Criança
ED	–	Esquerda Democrática
FAO	–	Organização para a Alimentação e a Agricultura
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNABEM	–	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IDORT	–	Organização Racional do Trabalho
IERJ	–	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LBA	–	Legião Brasileira de Assistência
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
OMEPE	–	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCB	–	Partido Comunista Brasileiro
PSB	–	Partido Socialista Brasileiro
PSD	–	Partido Social Democrático
PTB	–	Partido Trabalhista Brasileiro
RBEP	–	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAM	–	Serviço Nacional de Assistência a Menores
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	–	Serviço Social do Comércio
SESI	–	Serviço Social da Indústria
SOS	–	Serviço de Obras Sociais
UDN	–	União Democrática Nacional
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O PENSAMENTO DE LOURENÇO FILHO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1920-1970.....	16
2.1	SITUAÇÃO ECONÔMICA E POLÍTICA BRASILEIRA.....	16
2.2	LOURENÇO FILHO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	32
3	ATUAÇÃO DE LOURENÇO FILHO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL.....	61
3.1	MARCOS BALIZADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LOURENÇO FILHO E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	64
3.2	ESCRITOS DE LOURENÇO FILHO SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA.....	86
4	A PROPOSTA DE LOURENÇO FILHO PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS.....	101
5	CONCLUSÃO.....	126
	REFERÊNCIAS.....	131
	ANEXOS.....	141



Fonte: Alunos do Jardim de Infância comemoram o Dia da Pátria.
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação abordamos o pensamento e a atuação de Manoel Bergström Lourenço Filho, no período de 1920-1970, objetivando analisar sua contribuição no planejamento e na administração de políticas para a instrução pré-primária. Focalizamos nossa análise na contribuição do autor, quanto ao planejamento e à administração das políticas educacionais, na reforma da Instrução Pública do Ceará, na Direção da Instrução Pública de São Paulo e na do Distrito Federal. Analisamos, por meio das fontes, sua atuação no campo das políticas educacionais, especialmente aquelas destinadas às crianças de 0 a 6 anos.

Esta delimitação possibilitou eleger como questão fundamental desta pesquisa a forma como atuou e que papel assumiu no planejamento e na administração de políticas destinadas à instrução pré-primária, no momento em que estas estavam sendo geradas no Brasil. Lourenço Filho faz parte da configuração do início do pensamento pedagógico brasileiro. Como os debates nas primeiras décadas do século XX giravam em torno da questão da construção de um sistema nacional de ensino, este autor contribuiu para uma sociedade moderna que almejava um novo homem. Lourenço Filho defendia que a consolidação desta nova sociedade se daria por meio da educação, mas de uma educação nova, denominada de Escola Nova¹, da qual foi um dos principais representantes.

Considera-se necessária a contextualização do objeto estudado, no tempo e no espaço histórico, para que as questões tratadas pelo autor possam ser analisadas mediante as múltiplas determinações e mediadas entre a esfera do particular e a do universal. Desta forma, o objeto da pesquisa e seu método não se separam, ele é concebido na totalidade de relações, sejam elas econômicas, sociais, culturais, entre outras.

¹ Movimento caracterizado por novas idéias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA e na Europa, com vista à adequação do ensino na fase de desenvolvimento capitalista industrial. Teve como um dos precursores John Dewey.

A categoria da totalidade nos traz uma visão abrangente entre natureza, trabalho social e organização social, em um conjunto de relações mútuas e dependentes, pressupondo-se que a unidade é parte da totalidade. Esta categoria deve ser usada não se perdendo de vista a particularidade, que pode ser explicada por meio do todo. Este caminho, que vai do singular ao universal e do universal para o singular, necessita de outra categoria para sua aplicação, a mediação. Esta, de múltiplas formas, permite-nos usar as categorias de análise, considerando a universalidade do processo.

As definições cronológicas utilizadas, com base nos historiadores, são úteis por indicarem marcos históricos, caracterizando fatos e acontecimentos que foram importantes em certos períodos. É importante salientar que estes marcos ou estas datas são referências que auxiliam esta análise e não significam mudanças bruscas no processo histórico, reconhecendo-se que a História é um processo.

Com o fim da Primeira Grande Guerra, estabeleceu-se a hegemonia norte-americana cujas orientações o Brasil seguiu para se desenvolver. Naquele momento, a sociedade urbano-industrial necessitava de mudanças, de um conjunto de habilidades para acompanhar o desenvolvimento. Neste contexto de expansão das forças produtivas, a Educação foi considerada um instrumento fundamental de inserção social.

O Movimento da Escola Nova, formado por educadores, dentre eles Lourenço Filho, traduzia os ideais liberais na defesa de uma Escola Pública para todos. Este movimento culminou em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e teve como objetivo a apresentação de um Plano de Reconstrução Nacional. A pedagogia nova tinha a preocupação voltada para a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, baseadas nos conhecimentos da Biologia e da Psicologia. O referido autor, estudioso da Psicologia, utilizou de seus conhecimentos para interferir na prática pedagógica e trazer a criança à centralidade dos debates.

O Brasil (1889-1930) permanecia no regime republicano no qual o poder era descentralizado e mantinha-se num caráter oligárquico regulado pela legislação da Constituição Republicana de 1891. O país expandia seu processo de produção capitalista, ligado diretamente à economia mundial, especialmente a

européia, e participava deste cenário por meio das relações comerciais e culturais (na nova fase do capitalismo, o Imperialismo²).

Até a década de 1920, o destaque ao atendimento às crianças de zero a seis anos era médico-assistencialista e a educação não tinha um espaço relevante; posteriormente, surgem discursos escolanovistas em defesa da educação pré-escolar. Lourenço Filho, em sua atuação como administrador, professor e escritor, propõe novas perspectivas para estas crianças.

As transformações sociais impostas pela necessidade material da época possibilitaram às mulheres e às crianças serem cooptadas como força de trabalho o que acarretou inúmeros transtornos sociais devido à miséria, ao abandono ou à exploração infantil. Desta forma, a Educação e a assistência destinada à infância estavam ligadas às questões políticas e sociais que vinham ao encontro das necessidades e das contradições da estrutura da sociedade burguesa.

A história da Educação esteve e está diretamente ligada ao desenvolvimento sócio-econômico-cultural do país; portanto, a inserção do pensamento e a atuação de Lourenço Filho no processo da implementação da política para a educação pré-primária, neste cenário, caracterizaram as mudanças que ocorriam nas relações de trabalho com o início da industrialização e suas implicações.

Ao estudar as políticas públicas da Educação, é importante ter claro que as mesmas estão relacionadas com o modo de produção de cada sociedade, com a divisão e a organização social do trabalho. Elas são mecanismos de regulação social, e a Educação, em si, é condicionada por estas relações. Desta forma, o que sustenta os pressupostos de nossa análise é uma abordagem materialista-histórica, entendendo o indivíduo como ser histórico através do qual a sociedade só pode ser conhecida na sua totalidade a partir de seu modo de produção. Assim, a sociedade não se constitui de forma natural, mas é uma construção histórica e social.

² O Imperialismo foi gestado a partir da Revolução Industrial, a Primeira Guerra Mundial foi gestada pelo próprio Imperialismo. Durante este período a corrida armamentista propiciou concentrações industriais gigantescas, principalmente nos Estados Unidos, na Alemanha e na Inglaterra. Esta forma de acumulação permitiu aos Estados Unidos uma inversão nas relações externas, passaram de devedores a credores (HOBSBAWM, 2002).

O estudo das propostas de Lourenço Filho para as políticas educacionais da infância ocorreu no movimento da história nacional e internacional. Estudar as organizações sociais que faziam parte deste movimento nos permitiu fazer mediações entre as esferas do singular e do universal, captando e analisando parte do processo dinâmico da história coletiva de nossa sociedade.

O fato de Lourenço Filho ser atuante neste período, através, por exemplo, de sua destacada atuação na Reforma do Ceará, com importantes cargos na administração pública (São Paulo e Distrito Federal); do magistério em seus três níveis – primário, médio e superior; de sua atuação no desenvolvimento da Psicologia no Brasil; e a de como renomado escritor e, em especial, na literatura infantil permitiu a ele influenciar o pensamento, a legislação, os projetos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o avanço das políticas para a Educação em geral, para a educação primária, e conseqüentemente, para as crianças de 0-6 anos entre a década de 1920 e a de 1970 no Brasil.

A atuação de Lourenço Filho tem uma expressão particular na esfera educacional e revela-se também consciente da estrutura política do Brasil. Para ele, a organização do Estado dependia da Educação como a organização desta dependeria do Estado. O autor atribui especial importância ao pensar a Educação em termos nacionais, na busca de uma política nacional de Educação, defendendo-se a expansão do sistema de ensino, a reestruturação da administração escolar, o combate ao analfabetismo e a difusão da escola primária.

A análise do período durante o qual as políticas para a infância estavam sendo gestadas no Brasil por via de um educador contemporâneo para a época nos permitiu esclarecer a dinâmica das relações entre agentes sociais e políticos que definiam políticas para a infância no Brasil. Desta forma, sem perder de vista o conjunto da obra de Lourenço Filho, optou-se, como via norteadora dessa dissertação, por algumas fontes, entre elas: *Plano de Prática Pedagógica* (1922); *Uniformização do Ensino Primário no Brasil* (1928); *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930); *A formação do professorado primário*, (1937); *Alguns aspectos da educação primária* (1939); *Aspectos da educação pré-primária* (1959); *Os problemas da infância nos países em via de desenvolvimento*

(1961/1964); *Os jardins de infância e a organização escolar* (1962) e a *Importância Atual da Educação Pré-Escolar* (1965).

O estudo aqui proposto possui um caráter de pesquisa bibliográfica e estruturou-se em cinco seções. Esta introdução apresenta a pesquisa. A segunda refere-se à exposição biográfica quando se levantaram elementos importantes da vida do autor que contribuíram para elucidar seu pensamento e as concepções difundidas por ele no processo educacional, no modelo de sociedade a que esteve atrelado. Tratou-se de compreender as questões que privilegiou em sua carreira e suas ações voltadas às crianças de zero a seis anos, contextualizando-as no tempo e no espaço histórico em que foram produzidas.

Na terceira seção, delineou-se o percurso de Lourenço Filho nas políticas educacionais brasileiras, visualizando suas ações em relação à educação pré-primária. Para tanto se abordou, na pesquisa, a ação do autor nos cargos de destaque que ocupou como Diretor Geral da Instrução no Ceará; em São Paulo, como Diretor Geral do Ensino; no Distrito Federal, como Diretor do Instituto de Educação; Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e como Diretor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Com o intuito de construir uma fundamentação teórica para subsidiar esta análise, ainda, nesta seção, foram selecionados escritos de Lourenço Filho que trataram, especificamente, da educação pré-primária, de seus conteúdos e métodos.

Na quarta seção, analisou-se a contribuição de Lourenço Filho no campo das políticas educacionais, especialmente aquelas destinadas à instrução de crianças de 0 a 6 anos no período delimitado. Evidenciamos proposta educacional do referido autor mediante as questões políticas, administrativas e pedagógicas para a educação das crianças.

A quinta seção apresenta as considerações finais, apontando as metas alcançadas pela pesquisa bem como as sínteses que possibilitaram chegar às respostas a problemática proposta.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação.
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.

2 O PENSAMENTO DE LOURENÇO FILHO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO NO PERÍODO DE 1920-1970

A presente seção pretende apresentar a biografia, a trajetória profissional e a produção de Lourenço Filho (1897-1970), privilegiando as questões relacionadas ao ensino primário e à educação de crianças de 0 a 6 anos, questões estas que trazem a importância da educação das crianças na trajetória profissional do autor.

Lourenço Filho elaborou uma vasta produção e ocupou diversos cargos executivos, influenciando o pensamento educacional e as políticas de sua época. Foi professor, pesquisador, administrador e escritor, sempre participando das questões fundamentais da Educação e das novas relações sociais que se estabeleciam no país.

2.1 SITUAÇÃO ECONÔMICA E POLÍTICA BRASILEIRA

Na segunda metade do século XIX, o aumento da produção e de mercadorias – possível com o surgimento de novos procedimentos técnicos e das novas fontes de energia e de materiais – trouxe um papel determinante para a Ciência. Esta se tornou mais utilitária, voltada às pesquisas tecnológicas, dando condições para que as descobertas fossem, imediatamente, aplicadas aos processos produtivos, o que permitiu o crescimento da produção brasileira. A união entre a Tecnologia e a Ciência se tornou uma das principais características da história do Capitalismo e da sociedade contemporânea (MORAES, 2003).

As primeiras transformações ocorreram no campo dos transportes, com o aperfeiçoamento das locomotivas e ferrovias, melhorando-se o transporte e possibilitando-se uma maior comercialização de mercadorias. No final do século XIX, as transformações foram mais radicais devido ao surgimento das fontes de energia baseadas na eletricidade e no petróleo, possibilitando-se o desenvolvimento da indústria, especialmente da metalúrgica e da siderúrgica (MORAES, 2003).

O desenvolvimento da indústria passou a recrutar mais a mão-de-obra feminina. O emprego em grande escala provocou modificações nas relações entre os membros da família. Este novo modelo familiar conseqüente do processo de industrialização trouxe consigo a necessidade de novas instituições como as creches que visavam a atender às crianças. O desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia acarretou contradições sociais e a criança entra em cena neste momento como um dos problemas a serem resolvidos no processo de expansão do Capitalismo.

Esta nova realidade científica e tecnológica trouxe inovações também em outros setores: o desenvolvimento do cinema, o melhoramento dos serviços públicos, o transporte coletivo, o surgimento dos primeiros automóveis, os bondes e o metrô, a evolução dos sistemas de comunicação como telefone, telégrafo, linotipo, cinema e radiofonia. O crescimento demográfico ocorreu também devido ao aperfeiçoamento da Medicina e a descoberta de vacinas (MORAES, 2003).

Essa incrível escalada na produção de novidades e na quantidade de mercadorias implicou desdobramentos mais gerais: a necessidade permanente de ampliação de novos mercados consumidores e a busca incessante de matéria-prima, dos quais é também resultado. Estabelecia-se, assim, uma nova divisão econômica internacional entre os países industriais, produtores de bens de consumo e os países consumidores de bens industriais e fornecedores de matéria-prima. E foi essencialmente essa divisão que determinou a partilha do mundo entre países industrializados e a criação de novas dependências nas regiões de passado colonial (MORAES, 2003, p.147).

O Brasil, acompanhando o ritmo geral das transformações no contexto histórico internacional, passou por muitas mudanças relativas à modernização das diversas dimensões da vida social. Este processo foi complexo, apresentando diversas contradições; a modernidade estava atrelada a uma mentalidade em relação ao nosso passado colonial, rural e escravista. A proclamação da República, que se apresentava como fato no resto do mundo ocidental, anunciou um novo momento da vida política no Brasil, fundamentado na descentralização e apresentou um regime democrático fundado na liberdade, na igualdade e nos interesses da maioria.

Esta fase inicial de esperança com a modernização republicana entretanto não se sustentou, devido à evidente estrutura excludente e hierarquizada. O projeto político republicano com seus ideais liberais foi obrigado a conviver com as oligarquias¹, o patriarcalismo² e o coronelismo³. As estruturas econômicas coloniais, que ainda permaneceram durante o Império, dificultaram o desenvolvimento industrial, mas, ao mesmo tempo, as estruturas agrárias regionais possibilitaram as condições necessárias ao desenvolvimento da industrialização na passagem do século.

A expansão e a consolidação do mercado interno foram impulsionadas pelas atividades agrícolas, desenvolvendo-se os transportes, as atividades comerciais, atraindo-se imigrantes em algumas regiões, favorecendo-se o capital estrangeiro e a urbanização. Cury (1978) explica que as exigências do mercado interno, somadas com a elevação da produção cafeeira e com as insatisfações regionais com o sistema de poder vigente, determinam, naquele momento, novas formas de divisão social do trabalho e introduzem, na estrutura da sociedade, uma reorganização.

Durante o século XIX até a década de 1930, o Brasil manteve como principal atividade econômica e fonte de riqueza justamente a produção agrícola. Porém, no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a incipiente indústria nacional cresceu em razão das dificuldades criadas pela guerra no mercado internacional, tanto para as exportações de produtos agrícolas, como para importação de manufaturados. O Brasil foi obrigado a substituir as importações pelos produtos nacionais e isso incentivou o desenvolvimento da produção interna de bens industrializados e ainda colaborou para o crescimento das economias e das cidades vinculadas à indústria (MORAES, 2003, p.150).

¹ Para Aranha (1996, p.194), "oligarquia significa um governo de poucos, indicando que a escolha dos governantes não é propriamente democrática, mas controlada por uma elite".

² Segundo Nagle (2001, p.10) "o coronelismo foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República". Os clãs rurais e os grandes latifúndios são as bases materiais do sistema político coronelista, no qual em muitos lugares permaneceu a influência dos coronéis, dos fazendeiros e criadores de gado (política café-com-leite, que é a alternância de poder dos líderes paulistas e mineiros).

³ Patriarcalismo é característico da formação social e familiar brasileira e tem como característica a afirmação das hierarquias sociais e a submissão da mulher (CURY, 1978).

As dificuldades que o Brasil encontrava com o desenvolvimento industrial tiveram um marco com a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), que se iniciou devido a conflitos existentes entre grupos capitalistas que necessitavam disputar o mercado internacional. O Brasil sentiu os reflexos, devido ao bloqueio comercial, com a diminuição das exportações e das importações. Durante a Guerra, um fato importante que preocupou e abalou o mundo foi a Revolução Russa de 1917, na qual se instaura o primeiro governo socialista inspirado no Marxismo.

Acabada a guerra em 1919, as potências vencedoras estabeleceram divisões territoriais do planeta para poderem dominar e explorar os países não industrializados. Neste processo, o Brasil viveu de forma mais intensa a crise capital *versus* trabalho, que era também intensa na Europa (CARONE, 1977). Naquele momento, iniciou-se a hegemonia e um maior domínio do imperialismo norte-americano devido ao aumento de capitais norte-americanos no Brasil. Portanto, como assinala Sodré (1976, p.315), “[...] a política brasileira consiste em acompanhar as orientações norte-americanas”.

Assim como em outros setores, os anglo-americanos influenciaram os educadores brasileiros. Lourenço Filho, como um dos expoentes da Instrução dos primeiros decênios do século XX, trabalhou para eliminar a rotina e a desatualização do sistema educacional brasileiro por meio de novos métodos e de princípios denominados de Escola Nova. Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Sampaio Dória foram responsáveis pelas reformas⁴ na década de 1920 que visavam à implantação de novos sistemas e de métodos de ensino espelhados nos países mais cultos como os da Europa e da América (NISKIER, 1989).

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a esse sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século, e, enfim, da *guerra-fria*, em que temos vivido e ainda agora vivemos (LOURENÇO FILHO, 1978, p.23).

⁴ Lourenço Filho realizou reforma no Ceará, e mais tarde em São Paulo; Anísio Teixeira, na Bahia; Francisco Campos, em Minas Gerais; Carneiro Leão, no Distrito Federal e em Pernambuco; Fernando de Azevedo e Sampaio Dória, em São Paulo.

Para o referido autor, os efeitos desse grande conflito aceleraram o processo de mudança social, trouxeram a preocupação entre as nações de rever os princípios da Educação para que esta pudesse, também, preservar a paz. Além dos educadores, políticos, filósofos e administradores também infundiram, naquele momento, uma nova esperança na escola, desde que as técnicas daqueles fossem revistas (LOURENÇO FILHO, 1978).

A sociedade urbano-industrial exige do Estado funções mais amplas do que aquelas desenvolvidas numa sociedade agrária. Estas exigências estão presentes no setor educacional devido o fato de a industrialização necessitar de níveis educacionais mais elevados. Os novos processos produtivos exigiram que as pessoas fossem capazes de ler, de escrever e de poder realizar operações aritméticas básicas.

[...] o Brasil só atingiu padrões de alfabetização de cerca de 50% de sua população adulta 200 anos ou mais após os Estados Unidos e a Inglaterra terem atingido tais porcentagens. Diferentemente dos países de língua alemã, daqueles de povoamento inglês e da maior parte dos países do noroeste da Europa, nos quais a educação básica se tornou universal muito rapidamente durante o transcorrer do século XIX, a universalização da educação básica, no Brasil, só ocorreu nos anos 90 do século passado (NICOL, 2003, p.190).

A partir dos anos 1920, um novo padrão de acumulação do capital se impôs, trazendo consigo a prática da organização científica do trabalho, a mecanização, a padronização, o planejamento do trabalho, a produção em série, a decomposição de tarefas como medida de racionalização, etc., levando à destruição de velhos padrões de produção e trazendo a crise de 1929-1930 (NAGEL, 1992). A competição, que era gerada no interior dessa nova forma de organização do capital (monopolista), responsável por tal crise, exigia também transformações na escola que se concretizavam de acordo com as práticas da reprodução do capital.

Assim – exatamente no bojo de transformações da ordem capitalista – é que idéias consideradas renovadoras sobre o sistema educativo invadem a sociedade, invadem os meios de comunicação e mobilizam definitivamente os educadores. A

Reconstrução Educacional do Brasil, proposta pelos intelectuais em 1932, é a expressão mais acabada da falta de autonomia pedagógica na dinâmica de um modo de produção (NAGEL, 1992, p.3).

A busca do nacionalismo, deste novo homem para uma nova nação, ligada à idéia de liberdade de direitos, correspondia à expansão do Capitalismo. As críticas geralmente feitas à Educação da República repousam sobre a incompetência científica, técnica, administrativa, sobre a falta de escolas, de um sistema de ensino, sem considerar a estrutura da sociedade de classes que nos aproxima das questões materiais tão necessárias para as análises em História da Educação.

O Nacionalismo não era uma novidade para as décadas de 20, 30, 40 e 50 do século XX; essa preocupação já se colocava desde o final do Império e tomou força novamente com a República. Na maioria dos artigos publicados por Lourenço Filho, o tema Nacionalismo está presente; para ele, significa cultivar algo comum, aproximar grupos que podem lutar para resolver os problemas brasileiros, dentre eles o cultivo da língua nacional, a alfabetização e os estudos de Geografia e os de história do Brasil. Para o autor, o Nacionalismo identificava-se com:

[...] todos os movimentos que consideravam a 'causa nacional' como de primordial importância política: mais exatamente, para todos os que exigiam o direito à autodeterminação, ou seja, em última análise, o direito de formar um Estado independente, destinado a algum grupo nacionalmente definido (HOBSBAWM, 2002, p.204).

O movimento nacionalista tratava o Estado com uma lealdade acima das demais organizações, como a religiosa ou a de classe; desta forma, o Nacionalismo brasileiro, na busca de uma unidade nacional devido à mistura de raça, à imigração, à grande extensão territorial, à Primeira Guerra Mundial, entre outras questões, elegia a escola para tal responsabilidade de contribuir com a construção da identidade nacional (HOBSBAWN, 2002).

Naquele momento, políticos, médicos, empresários, educadores, trabalhadores, artistas e intelectuais tinham a preocupação de discutir a identidade e os rumos da nação brasileira, buscando sintonia com o contexto internacional. O movimento modernista discutia a vida cultural, as questões entre o erudito e o popular, a tradição e a modernidade, o regional e o universal. Um marco deste movimento, que não foi homogêneo, resultou na Semana da Arte Moderna de 1922⁵.

Comprometida com a problemática política, a Liga Nacionalista de São Paulo (1917) iniciava uma luta contra o analfabetismo, com intuito de proporcionar a aquisição de direitos políticos, em especial, do voto. Lourenço Filho participou da campanha da Liga Nacionalista de São Paulo; em 7 de setembro, na inauguração do Núcleo Nacionalista de Piracicaba, conduziu uma conferência com o tema “Que é nacionalismo” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

Especificamente no Brasil, as exigências dos setores dominantes regionais não-cafeeiros, os crescentes interesses das camadas médias e setores industrializantes, as pressões das classes populares e a incapacidade do patrimonialismo de se sustentar frente às crises do capitalismo internacional abalam a estrutura do modelo agro-exportador e conduzem as alterações na ordem sócio-política (CURY, 1978, p.7).

As relações de produção estavam descompassadas com as novas forças produtivas. Era necessária uma alteração política que acompanhasse os avanços econômicos. Os grupos dominantes exigiram tais mudanças, propondo ideais de progresso, de liberdade, de bem-estar social, entre outros. Estas aspirações, no primeiro momento, eram liberais democráticas. Mas também grupos como o do Tenentismo⁶, propunham uma maior intervenção do Estado na economia e na sociedade (CURY, 1978).

⁵ Realizou-se no Teatro Municipal de São Paulo nos dias 15, 16 e 17 de fevereiro de 1922. A Conferência de Graça Aranha intitulada “A emoção estética da arte moderna” abriu o evento. Houve palestras, conferências e discursos de escritores como Ronald de Carvalho, Menotti Del Picchia, Mario de Andrade e Oswald de Andrade.

⁶ Surge como uma nova organização no âmbito do Estado e questionava a política opressora e autoritária do governo. Defendia idéias liberais com o apoio da classe média, atingiu o poder no início de 1930 (NAGLE, 2001).

O sistema capitalista mundial foi abalado com a crise que se iniciou em 24 de outubro de 1929, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque. O Brasil, como subsistema do sistema capitalista mundial, sofreu várias conseqüências da crise assim como os países dependentes de investimento externo; a crise do café ocorreu devido à superprodução, à queda de preços e à diminuição da exportação, refletindo na economia do país (CARONE, 1977). Com a crise, houve diminuição do poder político dos produtores e exportadores de café e a diminuição de mão-de-obra na agricultura, o que contribuiu para o deslocamento dos imigrantes da agricultura para as fábricas.

A gravidade da depressão econômica e a necessidade de maior interferência do Estado na economia, na década de 1930, levaram à substituição do capitalismo liberal⁷ pelo *capitalismo de organização*⁸. Com o objetivo de evitar o Nazismo e também o Comunismo, surge nos EUA o Estado *de bem-estar social* (Welfare State). Nas idéias de Keynes⁹, o *Estado benfeitor* interfere na economia, estimula a produção, garante a distribuição de bens e serviços sociais (TOUSSAINT, 2002).

As exigências dos setores dominantes regionais não cafeeiros, os interesses das camadas médias e o setor industrializado, somado às pressões das classes populares e à não-sustentação do patrimonialismo frente às crises do capitalismo internacional, desestruturaram o modelo agro-exportador, resultando em mudanças na ordem sócio-política que culminaram na “Revolução de 30”¹⁰.

⁷ O liberalismo econômico ou capitalismo liberal, segundo Chaves (2007, p.9), “[...] defende a tese de que o governo deve se abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou de nela intervir de qualquer forma (como por exemplo, para tentar ‘aperfeiçoar’ o mercado)”.

⁸ Nas primeiras décadas do século XX, o sistema capitalista estava ameaçado com as crises entre as potências imperialistas (origem: a Primeira Guerra mundial) e o aumento da força socialista. Desta forma, o capital teve que se reorganizar, o *laissez-faire* foi dando lugar ao planejamento econômico, ao capitalismo de organização. As idéias de Keynes e do Estado de bem-estar-social ganharam força e se mostraram solução para a crise.

⁹ Foi o principal economista da primeira metade do século XX. Sua teoria surgiu a partir da necessidade de enfrentar a crise econômica que perturbava o mundo, com objetivo de obter uma solução para a manutenção do sistema capitalista. Keynes criticava a política liberal dos anos 1920 na Inglaterra e defendia uma política de investimento público, tentando encontrar as causas e a cura para o desemprego. Suas idéias foram aplicadas em vários países até a década de 1970 (TOUSSAINT, 2002, p.242).

¹⁰ Segundo Niskier (1989, p.244) “em 24 de outubro de 1930, era deposto na cidade do Rio de Janeiro o presidente Washington Luís Pereira de Sousa. As funções do Executivo passaram a ser exercidas por uma Junta Governativa Militar até 3 de novembro seguinte, quando foi empossado na chefia do Governo Provisório o Dr. Getúlio Dorneles Vargas, presidente do Rio Grande do Sul”.

Diante desse quadro, Cury (1978, p.8) explicita: “a sucessão presidencial foi o momento usado como bandeira para que os grupos emergentes se unissem e, após as fraudulentas eleições de 1930, romperam com a hegemonia excludente do Estado oligárquico e, pela Revolução, tomaram o poder”.

Os revolucionários vitoriosos eram de grupos heterogêneos¹¹. Nenhum deles foi capaz de, individualmente, impor-se e legitimar-se no poder. Neste sentido, estabelece-se um compromisso entre os segmentos dominantes, reforçando o papel do Estado que, para Cury (1978, p.8), é “[...] o árbitro e o mediador das tendências existentes”. Portanto, o Estado, como representante da classe dominante, tinha o papel de expressar um compromisso mediador entre as diversas classes e seus segmentos e se tornar agente da hegemonia da burguesia industrial, considerando que as classes populares passaram a fazer parte, naquele momento, do jogo político.

Para cumprir o que prometeu em sua plataforma sobre Educação, Getúlio Vargas criou, pelo Decreto n.19.402, de 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Teve como primeiro titular o político mineiro Francisco Luís da Silva Campos. Ao saber deste fato, Lourenço Filho (1984, p.375)¹², em seu artigo, *A Educação problema nacional*, escreveu: “na verdade a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, logo após o estabelecimento do Governo Provisório desse ano, pode ser assinalada como afirmação de uma nova consciência do problema educacional no País”. Sobre as atividades do Ministério esclarece, “não se deve esquecer, no entanto, que essas atividades, em vários setores, estão na dependência de medidas de ordem administrativa geral e de ordem econômica, sem as quais não existirão as condições indispensáveis para a organização a desejar-se” (LOURENÇO FILHO, 1984, p.375).

A burguesia industrial, antes da Revolução, tinha um projeto claro de hegemonia e, após a Revolução, iniciava a realização de seu projeto em 1931 com a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que

¹¹ Formado pela oligarquia regional, pelas dissidências paulistas, pelas camadas médias, por tenentes, pela burguesia industrial e também por oligarcas depositos (CURY, 1978).

¹² Este artigo foi publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.1, n.1, jul. 1944.

teve como primeiro presidente Armando de Salles Oliveira e como principais colaboradores e dirigentes, Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho.

O IDORT exerceu influência decisiva na formulação de políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. Roberto Mange e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942-1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial (SAVIANI, 2007, p.192-193).

Quando Vargas¹³ tomou o poder, o Brasil já se encontrava em uma crise econômica profunda. Entre 1931-1932, as importações perfaziam um terço de seu valor de 1928, as exportações caíram quase à metade e a capacidade de importar teve queda de 40%. Diante deste quadro, o governo federal, após uma tentativa de política cambial liberal, reintroduziu o monopólio cambial¹⁴ do Banco do Brasil. Esse intervencionismo durou até 1934, quando houve maior flexibilidade (FONSECA, 2003).

As mudanças do eixo da produção econômica do modelo econômico agro-exportador para o de produção industrial na década de 1930 trouxeram mudanças significativas para o Brasil. Com o processo de industrialização, algumas regiões foram mais favorecidas com o desenvolvimento do país. Com o processo de modernização capitalista no Brasil houve a expansão de novas camadas sociais com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

Naquele período, acumulava-se o estoque de café¹⁵, o excedente de oferta em relação à demanda externa era de 26 milhões de sacas. O governo criou um

¹³ No período de 1930 a 1964, a era Vargas, que é conhecida como Governo Provisório, de 1930 a 1934; Governo Constitucional, de 1934 a 1937 e Governo Autoritário, de 1937 a 1945. O período histórico de 1930 a 1964 é usualmente dividido em Segunda República ou Era Vargas de 1930 a 1945 e de 1945 a 1964, a fase do Nacional-desenvolvimentismo.

¹⁴ Segundo Fonseca (2003, p.269), "estabeleceu critérios de prioridade cambiais no mercado de divisas, dando preferência a compras oficiais, pagamento do serviço de dívida pública e importações oficiais, além de decretar sucessivas moratórias de dívidas em moeda estrangeira".

¹⁵ Somente em São Paulo havia 18 milhões de sacas estocadas.

imposto sobre cada saca de café exportado para, com isso, comprar o excedente. Diante de tal quadro, Fonseca (2003, p.269) afirma “[...] que o intervencionismo econômico da década de 1930 começou não pela indústria, mas no mercado de café, cuja política era traçada, a partir de 1933, pelo Departamento Nacional do Café, cujos diretores eram nomeados pelo ministro da Fazenda”.

O início da década de 1930 foi mais difícil.

[...] em 1933, mesmo com o estrangulamento externo, a economia começava a se recuperar, sob a liderança do setor industrial, que cresceu 11,2% anuais entre 1933-1939, enquanto a agricultura alcançava pouco mais de 2% entre 1934-1937, para uma taxa média da economia, neste último período, de 6,5% ao ano (FONSECA, 2003, p.270).

O governo procurou legitimar-se em 1934, com a nova Constituição¹⁶, atendendo à reivindicação da oligarquia paulista. A Constituinte elegeu Vargas presidente da República por meio do voto indireto. A nova constituição privilegiava o intervencionismo, a supremacia do executivo e a legislação social, o que não foi suficiente para acalmar os diversos focos oposicionistas. Em 1937, Vargas, com apoio das forças armadas, deu o golpe do Estado Novo. Este novo regime possuía forte cunho autoritário e intervencionista e, como consequência, a política forte não admitia manifestações sociais de cunho político. Assim, o governo procurou controlar os sindicatos para que ficassem voltados às questões profissionais. Em relação às influências das correntes anarquistas e comunistas dos trabalhadores, o governo, procurando contê-las, tentou conquistá-las por meio de concessões, para não utilizar a força (FAUSTO, 1984).

¹⁶ Após oito meses de discussões, finalmente, no dia 16 de julho de 1934, foi promulgada a nova Constituição. A importância dos estados foi assegurada pela vitória do princípio federalista. Ao mesmo tempo, ampliou-se o poder da União nos novos capítulos referentes à ordem econômica e social. As minas, jazidas minerais e quedas d'água deveriam ser nacionalizadas assim como os bancos de depósito e as empresas de seguro. No plano da política social foram aprovadas medidas que beneficiavam os trabalhadores, como a criação da Justiça do Trabalho, o salário mínimo, a jornada de trabalho de oito horas, férias anuais remuneradas e descanso semanal. Mas o governo sofreu uma importante derrota com a aprovação da pluralidade e da autonomia sindicais em lugar do sindicato único por categoria profissional. Outra novidade importante foi a introdução de um capítulo exclusivo sobre a família, que em grande parte decorreu da pressão da bancada católica. Entre outras conquistas, a Igreja obteve a oficialização do casamento religioso (NISKIER, 1989).

A partir de 1936, inicia-se a guerra civil na Espanha, que resulta na ditadura de Franco¹⁷, enquanto Portugal sucumbe sob a ditadura de Salazar¹⁸. Essas mudanças vieram influenciar o Brasil com a Ação Integralista e, mais tarde, em alguns aspectos do Estado Novo. De forma diferente, essas tendências fizeram a crítica do Liberalismo e do Comunismo (ARANHA, 1996).

Ideologicamente, o Estado Novo aproximava-se do Fascismo; apesar de não possuir um partido único mobilizador, fundamentava-se nas idéias de pensadores autoritários como Francisco Campos e Oliveira Viana, que pregavam reformas modernizantes e pró-industrialização, sob a imposição de um Estado forte e impessoal, para assim combater os poderes locais arcaicos (FONSECA, 2003).

O Estado Novo identificava-se com o povo e a nação. O povo tinha a ilusão de que finalmente governaria a si próprio e de que a nação se encontraria. A propaganda era objetiva e buscava orientar o comportamento humano de acordo com as mudanças propostas. Neste sentido, a Educação tinha papel importante.

A ideologia do Estado Novo marcou profundamente a educação do país. Desta forma,

A moral e o civismo tornaram-se matéria obrigatória (Decreto-Lei n.2.072, de 8 de março de 1940) e criou-se a Juventude Brasileira, organização à qual foi incorporada a União dos Escoteiros do Brasil (Decreto-Lei n.2.310, de 14 de junho de 1940). Participavam, obrigatoriamente, os jovens dos festejos da Independência (NISKIER, 1989, p.276).

Lourenço Filho, ao proferir a conferência “Educação e Segurança Nacional”, em 1939, demonstrava consonância de idéias com o Estado Novo e coloca a Educação como aquela que poderia garantir a segurança nacional, procurando pontos de união entre os dois ideais, o da Educação e o do exército.

¹⁷ Francisco Franco, nacionalista, foi o vencedor da Guerra Civil na Espanha (um conflito entre duas frentes militares) entre os anos de 1936 a 1939. Seu regime político foi baseado no fascismo e no nacional-socialismo, aplicados na Espanha entre 1939 e 1975.

¹⁸ Antonio de Oliveira Salazar foi político português e professor da Universidade de Coimbra. Destacou-se pelo fato de ter exercido, de forma autoritária, o poder político em Portugal, entre 1932 e 1968.

Para o referido autor, a idéia de segurança nacional, na atividade educativa, não deveria significar a exaltação guerreira. Educação e Exército deveriam se unir para que homens e mulheres fossem educados a serviço da nação.

A entrada do Brasil na guerra junto aos Aliados, somada ao fato de o equilíbrio de forças permanecer a favor destes, tornou a ditadura estado-novista insustentável. Na medida em que o Brasil apoiava as forças aliadas na luta contra os regimes autoritários nazi-fascistas, mantinha um regime ditatorial interno que restringia a participação popular. Vargas tentou permanecer no poder pela tentativa de redemocratização (queremismo¹⁹), mas foi derrotado por um golpe militar em 1945. Neste mesmo ano foi eleito, com 55% dos votos, o general Eurico Gaspar Dutra, que fora ministro de Guerra do governo Vargas.

Depois da Segunda Grande Guerra (1939-1945), consagrava-se a hegemonia norte-americana, cujas bases foram estabelecidas no acordo de Bretton Woods²⁰, em 1944. Este acordo condenava o protecionismo vigente e consagrava o abandono do padrão ouro por parte dos países, com exceção dos Estados Unidos que estabeleceu o dólar como padrão internacional no qual os demais países deveriam estabelecer taxas fixas de câmbio. Para Fonseca (2003), o que explicava a elevação das importações nos últimos anos do Estado Novo foi a valorização do cruzeiro associada à demanda de importações e somada ao crescimento econômico.

¹⁹ Movimento político surgido em 1945 com objetivo de defender a permanência de Getúlio Vargas na presidência da República. O nome “queremismo” se originou do slogan utilizado pelo movimento: “Queremos Getúlio”.

²⁰ O Acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, ocorrido em 1944, visava assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. Antes do Acordo, o padrão ouro de troca – que prevaleceu entre 1876 e a Primeira Guerra Mundial – dominava o sistema econômico internacional. Instituições financeiras gêmeas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, surgiram em 22 de julho de 1944. Foram criadas por 45 países (Brasil entre eles), já nos estertores da 2ª Grande Guerra, que se reuniram de 1º a 22 de julho de 1944, na cidadezinha de Bretton Woods, Estado de New Hampshire, Estados Unidos. A Conferência de Bretton Woods foi convocada para se construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novos cataclismos como os que aconteceram durante a Grande Depressão dos anos 30. Foi uma espécie de antecipação da ONU para tratar das coisas do dinheiro. A reunião centrou-se ao redor de duas figuras chaves: Harry Dexter White, Secretário-Assistente do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, e de Lord Keynes, o mais famoso dos economistas, representando os interesses da Grã-Bretanha, que, juntos, formavam o eixo do poder econômico da Terra inteira (CONFERÊNCIA DE BRETTON WOODS, 2007).

O alto crescimento no período do Estado Novo ocorreu, segundo Aranha (1996), devido ao governo caracterizado por forte controle estatal, ao crescimento da indústria nacional, ao movimento da política de substituição de importações pela produção interna, à implantação da indústria de base, como por exemplo, a siderúrgica.

Logo após a II Guerra Mundial, surgiu o Neoliberalismo nas regiões da Europa e da América do Norte, nas quais imperava o Capitalismo. Tal ideologia pregava a regulamentação da economia pelo mercado, tendo como importante nome, nessa corrente, Friedrich August Von Hayek²¹ (ANDERSON, 1995).

Dentro das circunstâncias políticas, o trabalho da Constituinte de 1946 expressava os diversos acordos que se estabeleceram entre as forças políticas do Brasil. Uma marca desta Constituinte, em relação às anteriores, foi sua heterogeneidade político-ideológica²² da qual participaram nove partidos. A Assembléia Nacional Constituinte, nos regimes liberais representativos, tinha uma importante missão: a de construir as bases jurídico-políticas do país.

No Governo Dutra, houve avanço da redemocratização com a instalação da Constituinte de 1946, o movimento operário foi vitalizado, o número de sindicatos cresceu e as greves eclodiram no país. Em virtude disso, para conter o movimento sindical, o governo baixou um decreto, antes da promulgação da nova Constituição, proibindo o direito de greve.

No início de 1947, a aliança entre os Estados Unidos e a União Soviética começava a ser desfeita, deixando uma ameaça constante à paz mundial. Era o início da Guerra Fria, na qual duas potências, uma comunista e outra capitalista, estavam divididas. A política americana perante este quadro voltou-se contra o Comunismo. A repercussão no Brasil foi imediata, com o fechamento de vários

²¹ Nasceu em 1899, na Áustria, naturalizou-se americano, recebeu prêmio Nobel de Economia em 1974. Sua grande obra foi *O Caminho da Servidão*, escrita em 1944.

²² Segundo Fávero (2005), fundam-se vários partidos ao longo de 1945. A União Democrática Nacional (UDN – 7/4), que representou o setor “liberal” de oposição ao Estado Novo; a Esquerda Democrática (ED – 12/6), representando os socialistas e, em 1947 o Partido Socialista Brasileiro (PSB – 25/8). Também com a simpatia de Getúlio Vargas, fundam-se o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB – 15/5), ligado ao Ministério do Trabalho e o Partido Social Democrático (PSD – 17/7). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) integra-se ao movimento queremista que, com sua frustração, lançou para candidato à Presidência da República Yeddo Fiúza, ex-Prefeito de Petrópolis. O PCB estava desorganizado em 1940-41 e rearticula-se com os grupos regionais nos anos 1942-43.

sindicatos e a cassação do registro do PCB. Em consequência, o PCB lançou um manifesto para a derrubada do governo Dutra.

Vargas ocupou a cadeira de senador por pouco tempo pelo fato de iniciar sua campanha eleitoral para presidente. Ele reassumiu o poder em 1951 e, embora tenha ocorrido a liberalização do movimento sindical, houve alto custo de vida que frustrou boa parte da população. A ampliação das leis trabalhistas foi um ponto positivo no seu segundo governo, o movimento sindical se rearticulou, utilizou-se da força eleitoral, das leis de proteção ao trabalho, das greves e da própria justiça do trabalho para lutar pela ampliação dos direitos sociais, políticos e civis. Para Aranha (1996), Vargas, seguindo sua tendência autoritária, passou a controlar a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado, enquanto a oposição era controlada por meio de prisões, de tortura e de exílio.

A manifestação das classes populares se deveu à inexistência, desde 1930, de uma classe hegemônica que dominasse os meios de produção, a expansão do mercado de trabalho e a secularização da cultura e dos comportamentos. Esses fatores abriram espaço às manifestações das camadas populares e à troca de apoio político, que propunham satisfazer as reivindicações destas classes. A própria condição histórica do Populismo²³ revelava a emergência e a necessidade das classes populares em ingressarem no jogo político, o que representou uma ameaça aos grupos dominantes (WEFFORT, 1973).

A expansão industrial no período 1919-1949 foi alta no país, com taxa média de 6,4%. Ocorreram representações heterogêneas como em São Paulo, cuja taxa média foi de 7,9%. Números próximos a este foram do Centro-Oeste, de Santa Catarina e de Minas Gerais. O Maranhão, o Piauí e a Bahia apresentaram os menores ritmos e expansão e a taxa mais baixa foi do Nordeste que atingiu 4,4% (CANO, 2007). Ainda nesse período, houve significativa expulsão da população rural devido à baixa produtividade agrícola e ao difícil acesso a terra pelo pequeno produtor.

Quando Vargas voltou a governar de 1951-1954, foi estabelecido o monopólio estatal do petróleo, seguindo o espírito nacionalista da época, com a

²³ Foi um modo de expressão das insatisfações das classes populares e, também, uma forma de manipulação desta classe (WEFFORT, 1973).

criação da Petrobrás. Como no período pós-guerra, os EUA conquistaram supremacia, seus interesses entraram em contradição com o modelo nacionalista e, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorreu a invasão econômica e cultural americana. Neste período, as indústrias multinacionais se estabeleceram no Brasil (ARANHA, 1996).

Juscelino Kubitschek deu continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico da Era Vargas com um governo que objetivava a construção de uma infra-estrutura para o país, incluindo estradas, transportes, rede de energia e a construção da cidade de Brasília, tudo isso através do *Plano de Metas*²⁴ e do *slogan 50 anos em 5*. Conseguidos com a entrada do capital estrangeiro, esses empréstimos enquadraram o país nas exigências do capital internacional.

[...] até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa (SAVIANI, 2007, p.311).

João Goulart assumiu o governo após a renúncia de Jânio Quadros²⁵ e elaborou um programa de reformas sob a influência de grupos “da esquerda”, na tentativa de conciliar a expansão industrial com a possibilidade de inserção da população excluída de benefícios já conquistados por meio do desenvolvimento econômico. Goulart lançou um Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, com o objetivo de manter as taxas de crescimento da economia e de reduzir a inflação. Esta proposta abrangia também as reformas de base: agrária, bancária, fiscal, educacional, entre outras.

²⁴ A premissa do Plano de Metas era eliminar os obstáculos estruturais da economia brasileira que impediam o desenvolvimento. O investimento em diversos setores deveria refletir em outros, o crescimento ocorreria em cadeia.

²⁵ Jânio Quadros foi eleito presidente em 1960, pela UDN (União Democrata Nacional), com a maior votação até então obtida no Brasil. Não conseguiu eleger o vice-presidente de sua chapa, Milton Campos; quem se elegeu para vice foi João Goulart do Partido Trabalhista Brasileiro. Seu governo durou sete meses. Jânio Quadros desagradou muitos setores influentes; reprimia os movimentos esquerdistas, sua política era de austeridade, de congelamento de salários, restrição ao crédito e combate à especulação. Renunciou sob pressão e o governo, depois de diversas discussões, foi assumido por João Goulart.

A opção pelas medidas de reformas agrária e urbana, como meio de diminuir as desigualdades sociais, desagradou os setores mais conservadores da sociedade, levando até à perseguição dos movimentos estudantis e populares.

Grupos como operários, camponeses e estudantes se enfraqueceram devido às medidas de segurança nacional. Na economia o que se destacava era a vinculação com o capital externo, que mudava a política econômica do nacional-desenvolvimentismo. Com esta política, as pequenas e médias empresas eram prejudicadas, beneficiando-se os grupos estrangeiros. O desenvolvimento ocorria, mas gerava exclusão devido ao arrojo salarial e à concentração de renda, causando tensões sociais.

Naquele momento, o Populismo se encontrava desgastado no governo Goulart. Devido às forças conservadoras e anticomunistas, o presidente foi deposto e se instaurava a ditadura militar (WEFFORT, 1973).

Mediante as indicações contextuais, podemos constatar a intensa mudança econômica, política e cultural nas primeiras décadas do século XX. Houve a Proclamação da República, a reorganização da divisão social do trabalho, a busca da modernização, baseada nas orientações norte-americanas para que o Brasil se aproximasse das nações mais desenvolvidas. Como em diversos setores, as influências norte-americanas atingiram a Educação e diversos educadores. Lourenço Filho foi um educador atento a todas as modificações que ocorriam no mundo, em especial, na Educação. Acreditava que esta poderia formar um novo homem para uma nova sociedade e que as promessas feitas para uma escola pública, única e universal, desde o século XIX, seriam cumpridas, o que efetivamente não aconteceu.

2.2 LOURENÇO FILHO: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Nasceu em São Paulo, na Vila de Porto Ferreira, no ano de 1897, filho de pai português, Manoel Lourenço Júnior, e de mãe sueca, Ida Christina Bergström.

Casou-se com Aida de Carvalho e teve dois filhos: Ruy Lourenço Filho e Márcio Lourenço Filho. Faleceu em 3 de agosto de 1970.

Em 1911, inscreveu-se para o exame de admissão ao 1º ano da Escola Normal Primária de Piraçununga e, obtendo o 1º lugar, manteve-o até o final do curso. Teve como um de seus mestres Almeida Júnior. Recebeu, em 1914, o diploma de normalista e, em 1915, foi nomeado professor primário substituto do Grupo Escolar de Porto Ferreira. Em 1916, mudou-se para São Paulo e diplomou-se pela Escola Normal da Praça da República²⁶. Naquele período, teve seu primeiro contato com Sampaio Dória que, em 1920, indicou-o para substituir Roldão Lopes de Barros na cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária de São Paulo. Iniciou o curso de Medicina em 1918, e o interrompeu, matriculando-se no curso de Direito em 1918 (D'ÁVILA, 1970; FÁVERO; BRITO, 2002).

Lecionou Pedagogia, Psicologia e Prática Pedagógica em 1921 na Escola Normal de Piracicaba. Sobre a escolha para o cargo, justifica-se:

[...] dominando o uso da metodologia intuitivo-analítica; tendo sido formado no 'âmbito de um movimento radical de afirmação da imperiosa necessidade de educação para todos' e como membro da Liga Nacionalista participado ativamente da instalação dos núcleos de Sorocaba (1917) e Piracicaba (1918), autor de mais de uma vintena de artigos sobre temas de pedagogia e psicologia, publicados em jornais da capital e do interior de São Paulo, companheiro de trabalho e amigo de intelectuais modernistas nas redações da "Revista do Brasil" e do "O Estado de São Paulo", de Monteiro Lobato a Oswald de Andrade (1916-1920) entre outros periódicos, Lourenço Filho é nomeado, com a reforma de dezembro, professor da cadeira de pedagogia e psicologia, e em comissão, para a prática pedagógica, da Escola Normal de Piracicaba, as mais importantes da instituição, aquelas que iriam imprimir aos trabalhos escolares as novas diretrizes pedagógicas (HILSDORF, 1998, p.98).

O fato de Lourenço Filho mudar-se para São Paulo o envolveu na teia dos debates educacionais que já estavam em andamento. Tais debates traziam a questão da construção de um sistema nacional de ensino, destacando as escolas

²⁶ Na Escola Normal Secundária ou Escola Normal da Praça, recebeu um novo diploma de professor.

primárias, sob o comando do governo central, seguindo a tendência dominante dos países europeus e também de nossos vizinhos: a Argentina, o Chile e o Uruguai. Acreditava-se, naquele momento, que a escola seria a solução para os demais problemas da sociedade (SAVIANI, 2004).

Nas décadas entre 1920-1950 efervesciam, no cenário nacional, modificações políticas, econômicas e sociais que apresentavam uma estreita relação com o cenário internacional. Era necessário modernizar a sociedade, sair do modelo patriarcal e rural para o urbano-industrial. Para que este projeto se concretizasse, era necessário um novo homem, cabendo assim à escola o papel de prepará-lo para viver nessa sociedade, com atenção especial à formação para o trabalho e para a nacionalidade. Naquele momento, Lourenço Filho se posicionava como reformista; criticava a influência do cinema comercial na vida psíquica das crianças em Piracicaba (1921); escrevia para o “Jornal” sobre a crise da escola e os assuntos pertinentes para a Educação; organizava reuniões pedagógicas e iniciava trabalhos de pedagogia experimental, medindo a acuidade visual e a auditiva, dividindo as crianças em diversas classes. Em Piracicaba, lecionou em um colégio particular que era mantido por uma fundação norte-americana. Naquele momento, teve contato com livros de Psicologia Educacional, procedentes dos Estados Unidos; estes passaram a dar suporte para suas pesquisas no emprego dos testes.

No ano de 1921, em Piracicaba, publicou 8 textos²⁷, nos quais desenvolveu temas sociais, políticos e educacionais, revelando sua bandeira nacionalista. Em pelo menos três destes textos, trazia seu olhar para a criança, em uma clara preocupação com a educação moral e intelectual. No sentido de formar a criança, tinha a preocupação com a educação cívica, com o domínio do idioma nacional que formariam um cidadão para a Democracia.

²⁷ Os textos são: *A Constituição Ideal* (24/2/1921) que tratou da comemoração dos 30 anos da Constituição Republicana de 1891; *Onde estão as Raízes?* (16/4/1921) sobre a geração literária e a influência sobre a escola primária; *A criança e o cinema* sobre a má influência do cinema americano na formação do aluno; *Vamos por partes* (24/4/1921) resposta a Graccho Silveira sobre o texto anterior que gerou polêmica; *A arte de Ensinar* (4/8/1921) sobre a história da educação; *Carta Aberta* (16/9/1921) resposta a um texto *Bilhete* de Jeremias Júnior que elogiava sua organização no ensino; em *Um Exemplo* (21/9/1921) comentou sobre o Centro de Ciências e Letras de Campinas; *As Mulheres no Magistério* (21/1/1922), sobre a capacidade e necessidade das mulheres em assumir os cargos de direção das escolas (HILSDORF, 1998).

Para Ruy Lourenço Filho (1997), os escritos de seu pai, no período de 1915 a 1921, focam temas como: nacionalismo, democracia, educação popular, educação integral, sistema escolar, aspectos da metodologia de ensino e da psicologia. Estes temas, sempre relacionados com fatores sociais e políticos, naquele momento, afirmavam sua posição bem como a de outros intelectuais de que a Educação seria a chave para os problemas sociais da época.

Os debates em relação ao analfabetismo e à difusão do ensino primário e de sua universalização continuaram na década de vinte. Os intelectuais e as associações procuravam mobilizar a população, pressionando o Governo Federal. Para o Brasil ser incluído entre os países civilizados, deveria ser seguida a tendência dominante dos países europeus que dava ênfase ao ensino primário.

[...] o governo Federal – que desde 1918 já vinha subvencionando escolas primárias nos estados, com o objetivo de nacionalizar esse grau escolar – resolve abandonar a posição de expectativa ao tomar a decisão de convocar uma conferência, com os representantes de todos os estados, a fim de estudar as bases para a ação conjunta, orientada para a difusão da escola primária (NAGLE, 2001, p.177).

Alfredo Pinto Vieira de Melo, então Ministro do Interior, convocou a Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921. Os resultados da Conferência se resumiram em confirmar a competência da União em subvencionar as escolas primárias estaduais; ainda assim faltavam de recursos o que impediu que as teses²⁸ apresentadas na conferência se efetivassem.

Lourenço Filho elaborou um plano para reger a Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba e o executou com seus alunos, fez deste plano um

²⁸ “1ª Tese – Difusão do ensino primário. Formula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa do ensino primário e suas condições. 2ª Tese – Escolas rurais e urbanas. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas. 3ª Tese – Organização e uniformização do ensino normal no País. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional. 4ª Tese – Criação do Patrimônio do Ensino Primário Nacional sob a ação comum entre os municípios, o Estado e a União. Fonte de recursos financeiros. 5ª – Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização. 6ª Tese – Conselho de Educação Nacional: sua organização e fins” (CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO, 1922, p.23).

artigo e o mostrou ao seu mestre e professor Antônio Sampaio Dória, na Conferência Interestadual de Ensino Primário. Dória, representando a Liga Nacionalista de São Paulo, levou tal artigo e apresentou-o, em anexo, na sua exposição. Como consequência, Lourenço Filho, tornou-se um nome nacional (LOURENÇO FILHO, 2001). Em seu artigo *Plano de Prática Pedagógica*²⁹ é possível encontrar algumas características relevantes de seu pensamento.

Lourenço Filho foi membro da Liga Nacionalista de São Paulo e, neste movimento, é importante salientar algumas questões postas por ele no que diz respeito ao Nacionalismo. Dentre as questões destacam-se: a disciplina e a ordem; o “Valor da língua como fator da unificação nacional”; “O civismo não pode ser ensinado só por fórmulas, pelo culto abstrato dos símbolos, mas, sim, basear-se nos conhecimentos do país, pela geografia, pela história e pelo idioma nacional” – quando expõe o método que deveria ser utilizado –; “Todas as lições³⁰ devem ser de *coisas*, ou melhor, *com coisas*...”. De forma especial, ele explicita sobre a criança: “A criança deve ser vista, por parte do professor, como um ser objetivo, que sofre a influência do meio”. O mestre precisa conhecer a significação natural da infância e compreender sua necessidade”. Lourenço afirma ainda que o ambiente escolar deve ser adaptado, tanto em relação ao arejamento, à boa iluminação, ao mobiliário, material didático e à organização da classe para as crianças, “[...] em respeito à criança, que é um ser em formação orgânica”. Para ele, “o ideal seria conhecer a história social e fisiológica de cada educando [...]”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p.63-67).

O referido autor, influenciado pelas idéias liberais em defesa do ensino público, gratuito, obrigatório e laico, acreditava que, para alcançar o progresso nacional, seria necessário reformar a sociedade. Assim, a Educação teria um papel decisivo, passando a ser considerada uma estratégia de extrema importância na consolidação deste novo período. Nesse movimento de tornar a escola mais adequada à nova situação, particularmente entre 1920 e 1929, a instrução pública dos estados e do Distrito Federal foi terreno propício para a

²⁹ Em 1922 foi publicado na Revista de Educação (v.2, fasc.1, p.50-59, maio 1922).

³⁰ Lições de Coisas é a essência do método intuitivo; para Saviani (2004, p.27) “tal método, que surgira na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e Estados Unidos, esteve em pauta das propostas de reforma da instrução pública formulada no final do Império”.

concretização do ideário nacional a partir das reformas educacionais e da introdução do novo modelo para a estruturação das instituições e orientações das práticas escolares representadas pelo escolanovismo (NAGLE, 2001).

O primeiro cargo de maior destaque de Lourenço Filho foi o de Diretor Geral da Instrução, a convite do Governador do Estado do Ceará, Justiniano Cerpa, com o objetivo de realizar a reforma de ensino. Nesse período, Lourenço tinha 25 anos de idade e sete anos de experiência de magistério primário (ABUMERHY, 1997). Por conseguinte, a Reforma da Instrução Pública do Ceará tomou uma expressão ampla, conforme aponta Nogueira (1985, p.211), introduzindo alguns aspectos inovadores tais como a criação de um sistema de educação, antes inexistente; a sistematização da Educação Pública; atribuição de um caráter formal ao ensino com a criação de dois instrumentos que regiam a sistematização do ensino: A Lei n.1953/22, que estabeleceu a estrutura do ensino, e o Regulamento da Instrução, o qual definiu linhas para o seu funcionamento.

Nos anos de 1920, a Reforma realizada em São Paulo pelo professor Sampaio Dória³¹ teve como objetivo a reestruturação do ensino elementar de modo a garantir vagas para as crianças que estavam ainda fora da escola. Utilizou-se, pela primeira vez, como medida administrativa, o recenseamento escolar cujo objetivo era conhecer o número de analfabetos em idade escolar, onde residiam e quais as condições de vida destes. O referido professor obteve como resultado: 455.569 crianças, entre 6 a 11 anos, sendo 80,7% analfabetas. Lançou-se, então, o ensino primário “alfabetizante” de dois anos, visando à alfabetização em massa, solução encontrada para a rápida ampliação de vagas nas escolas. Esta medida se estabeleceu como a uniformização do ensino primário, reduzindo sua duração de 4 para 2 anos, atitude esta muito criticada pelos intelectuais da época.

Lourenço Filho, entretanto, não seguiu este ensino primário “alfabetizante” de dois anos no Ceará. A este respeito, ele defendia, como explicita Nogueira (1985), que o ensino primário deveria ensinar algo mais do que apenas ler e escrever, pois isso não resolveria muitas coisas. Diante de tal concepção, Lourenço

³¹ Sampaio Dória realizou a Reforma da instrução pública paulista de 1920 e foi membro influente da Liga nacionalista de São Paulo.

determinou que o ensino no Ceará dedicasse atenção especial às ciências físico-naturais que dariam aos alunos elementos necessários às profissões, à higiene e à vida comum, elementos estes que iriam preparar o “novo homem” requisitado pelo progresso.

Ele se posicionava diante dos conflitos que ocorriam na busca pela qualidade do ensino, trazendo seus ideais escolanovistas. Com isso, questionou a qualidade do ensino primário na reforma de Sampaio Dória e fez no Ceará uma reforma que privilegiava o ensino primário. Tal reforma teve como conseqüência, entre 1921 e 1923, segundo Nagle (2001), um crescimento de 65% na matrícula no ensino primário.

A reforma cearense apresentou algumas particularidades: a falta de pessoas qualificadas para apoiar a reforma; o descaso e o desinteresse de “coronéis” políticos, no Ceará; a não-existência de um órgão definido da administração escolar além do evidente descaso pela Educação no estado.

Nos aspectos como o recenseamento escolar³², a instituição dos cursos complementares³³, a Escola Modelo³⁴, a criação das escolas reunidas, o estabelecimento de medidas nacionalizadoras em relação ao ensino particular³⁵, o emprego do método de ensino simultâneo da leitura e escrita, percebia-se a influência da reforma paulista sobre a cearense (NAGLE, 2001).

Ao realizar o inquérito, para mapear a situação do ensino no Ceará, Lourenço Filho deparou com a resistência de Padre Cícero, figura lendária e venerada pelas populações sertanejas. O professor, impressionado com o fanatismo religioso e a patologia social, buscou compreender a resistência da população à escolarização. Em sua análise, apelou à responsabilidade de setores

³² Recenseamento Escolar, ou Cadastro Escolar, foi realizado de outubro a dezembro de 1922, tendo excelentes resultados por apresentar um diagnóstico da realidade educacional do Ceará.

³³ Foi uma instituição anexa à Escola Normal com o intuito de preparar melhor os professores nos estudos básicos de humanidade (NOGUEIRA, 1985).

³⁴ A Escola Modelo foi criada com o objetivo de aperfeiçoar as técnicas pedagógicas do ensino e de testá-las. Apesar do êxito das experiências do novo ensino da Escola Modelo, não foi possível realizá-las nas escolas como um todo pela insuficiência de recursos humanos e de materiais (NOGUEIRA, 1985).

³⁵ A reforma cearense estabeleceu fiscalização pelo Departamento de Ensino do Estado ao ensino particular, que se encontrava com independência de ação e decisão (NOGUEIRA, 1985).

privilegiados da sociedade e postulou que a crise nacional poderia ser sanada com a modificação da sua mentalidade. Para Lourenço, o problema da Educação nacional era, antes de tudo, de educação de todos os grupos sociais. Este problema ultrapassava, segundo ele, a simples alfabetização.

A essa população disseminada em pequenos focos dispersos, sem relação direta com o progresso do litoral, ao sertanejo atual, enfim, de pouco valerá saber ler, apenas. Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais como exemplo e guia. Que valerá saber ler sem hábitos de observação e de trabalho, sem energias para pronta relação de adaptação ao meio? (LOURENÇO FILHO, s/d, p.180).

A importância da passagem de Lourenço Filho pelo Estado do Ceará é destacada por Monarcha (2001), quando ressalta a ampliação dos interesses intelectuais do autor e a colocação, na prática, dos pressupostos da Psicologia social na análise do “fanatismo religioso”. Estes estudos de Lourenço Filho, depois de publicados pelo jornal *O Estado de São Paulo*, resultaram na obra *Juazeiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no Nordeste* (1926), premiada em 1927 pela Academia Brasileira de Letras.

Ao voltar do Ceará em 1924, Lourenço Filho reassumiu a cadeira na Escola Normal de Piracicaba, onde desenvolveu atividades de pesquisa em Psicologia e reabriu o Laboratório de Psicologia, estudando os testes de medidas objetivas, voltadas para a realidade escolar. Dentre os múltiplos ensaios realizados por ele no Laboratório de Psicologia Experimental, destacou-se o estudo psicométrico para verificação da relação entre maturidade e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Este ensaio deu início à crítica à educação analítica ou particular que estava focada na atenção, na memória e no raciocínio. Os testes denominados “ABC” foram de grande utilidade na escola paulista, sendo utilizados para a organização racional das classes escolares. Lourenço Filho, naquele momento, resolveria os problemas das desigualdades, por meio da psicotécnica (MONARCHA, 1999).

Em 1925, Lourenço mudou-se para São Paulo e assumiu o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo,

permanecendo neste cargo até fins de 1930. Durante tal período, Lourenço Filho traduziu: *Psicologia Experimental*, de Henri Pieron³⁶ em 1927; *A Escola e a Psicologia Experimental*, de Edouard Claparède³⁷, em 1928; *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Theodore Simon³⁸ e Alfred Binet³⁹ em 1929; *Educação e sociologia* de Émile Durkheim⁴⁰ em 1929; *Technopsychologia do trabalho industrial* de Léon Walther, também, em 1929. Walther, juntamente com Claparède e Piéron, foi formulador da Psicotécnica e estudioso

³⁶ Psicólogo francês, nascido em 1881 e falecido em 1964, vem a ocupar o lugar de Alfred Binet no Laboratório de Psicologia na Sorbonne. A partir de 1923, leciona a disciplina de Psicologia das Sensações no *Collège de France*. As suas pesquisas vão ter como objeto as percepções, interessando-se, sobretudo, pelos mecanismos psicofísicos. Procurou orientar as suas investigações de modo rigoroso para assegurar o caráter objetivo e científico da Psicologia. Entre as suas obras destacam-se: *Le Cerveau et la pensée*, *La sensation*, *Guide de vie* e *Les problèmes fondamentaux de La psychophysique* (HENRI PIERON, 2003-2008).

³⁷ Psicólogo e pedagogo suíço, nascido em 1873 e falecido em 1940, foi professor na Universidade de Genebra, na qual dirigiu o Laboratório de Psicologia. Foi considerado por muitos seguidor de Binet. Valorizou métodos objetivos de investigação com recurso à observação e à experimentação. Considerava que a Psicologia deveria estudar os fenômenos psicológicos na sua relação com as reações orgânicas. Em 1912, fundou o Instituto J. J. Rousseau, no qual desenvolveu as suas concepções pedagógicas que vão inspirar o movimento pedagógico da Escola Ativa. Podemos destacar entre suas obras: *Psychologie de l'enfant ET pédagogie experimental* e *L'éducation fonctionnelle* (EDOUARD CLAPARÈDE, 2003-2008).

³⁸ Médico e psicólogo francês, conhecido por ter criado o teste *Binet-Simon* (1905), com a colaboração de Alfred Binet, para medir a inteligência. De seus estudos criou o conceito de idade mental *versus* cronológica e a questão da deficiência mental passou da Medicina para a Psicologia. Consagrou sua vida a continuar a obra de Binet, especialmente pesquisas sobre classes de aperfeiçoamento e crianças anormais. Assumiu (1912) a direção da Sociedade Livre para o Estudo Psicológico da Criança. Atendendo ao convite de governo de Minas Gerais, veio ao Brasil junto com Édouard Claparède para uma série de conferências na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Neste período, fundaram e organizaram o Laboratório de Psicologia (1928) que, no ano seguinte, passou a ser dirigido pela psicóloga russa Helena Antipoff. Suas principais publicações foram: *Les enfants anormaux* (1907) e *L'aleéné, l'asile, l'infirmier* (1911) (THEODORE SIMON, 2008).

³⁹ Psicólogo francês, nascido em 1857 e falecido em 1911. Após ter cursado Direito, sentiu-se atraído pelos trabalhos sobre a hipnose elaborados por Jean-Martin Charcot, acabando por se dedicar totalmente aos estudos médicos-científicos em Paris. Em 1895, foi nomeado diretor do Laboratório de Psicofísica da Sorbone, na qual trabalhou até falecer. Fez estudos fundamentais na área da Psicologia experimental, convertendo-se em um instrumento essencial para o desenvolvimento da Educação. Em 1905, em colaboração com Theodore Simon, desenvolveu escalas para medir a inteligência das crianças, introduzindo o conceito de *idade mental*. Estas escalas foram a base de todos os testes de inteligência realizados nas décadas seguintes (ALFRED BINET, 2003-2008).

⁴⁰ Sociólogo francês, nasceu em Épinal em 15 de abril de 1858. Estudou na École Normale Supérieure de Paris, tendo-se doutorado em Filosofia. Em 1885 foi estudar na Alemanha, sendo muito influenciado pelas idéias do psicólogo Wilhelm Wundt. Lecionou Sociologia na França na Universidade de Bordéus, em 1887, e posteriormente na Sorbone, na qual lecionou Sociologia e Pedagogia. É considerado o fundador da Sociologia moderna. Foi um dos primeiros a estudar mais profundamente o suicídio, o qual, segundo ele, era praticado na maioria das vezes em virtude da desilusão do indivíduo com relação ao seu meio social. Para Durkheim, o objeto da Sociologia era, os fatos sociais, os quais deviam ser estudados como coisas. Morreu em Paris a 15 de novembro de 1917 (MARTINS, 2008).

da Tecnopsicologia, correlacionou diferenças individuais e rendimentos e criou a idéia de uma sociedade integralmente racionalizada.

No momento em que a sociedade brasileira necessitava de uma população civilizada, foi estratégico criticar o que já havia passado, ou seja, criticar a Educação pautada na memorização e no raciocínio. O empirismo foi substituído por processos racionais; a experiência, a observação, os tratamentos estatísticos tomaram um lugar central. Os Testes *ABC*, desenvolvidos naquele momento por Lourenço Filho, exprimiram um pensamento científico e positivo que buscava explicar as dificuldades de aprendizagem, por aptidões individuais, abstraindo-se as relações sociais. Embora tivessem um valor significativo, tais testes desviaram os problemas gerados pelas classes sociais como explicita Monarcha (1999, p.313): “[...] os testes psicológicos tornaram-se a quintessência da pedagogia experimental da época voltada para a divulgação de uma visão serena de sociedade através da organização das massas proletárias recém-surgidas”.

Como o movimento dos testes favorece o ganho de proporções significativas ao olhar a sociedade e a cultura sob seus domínios, fornecendo recursos para o aperfeiçoamento do ensino, a psicologia objetiva ou científica permitiu, naquele momento, enquadrar, classificar e explicar o homem, fato tão necessário à sociedade que buscava a industrialização (MONARCHA, 1999).

Esse domínio do saber, ao fornecer conhecimentos positivos sobre o homem comum e sua mentalidade, cria no seu campo de intervenção condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo industrial. Os exames psicológicos articulados à indagação fisiológica – a tradução mais corriqueira da psicotécnica – prefiguram um aluvião inesgotável (MONARCHA, 1999, p.318).

Em 1927, Henri Pieron esteve no Brasil e foi convidado⁴¹ a ministrar um curso sobre técnicas de psicologia aplicada, na Escola Normal da Praça. Lourenço Filho, que já era seu discípulo, participou do curso junto com Roberto

⁴¹ Henri Pieron foi convidado pelo Dr. José Manoel Lobo, então secretário dos Negócios do Interior, e por Pedro Voss, diretor geral da instrução pública (MONARCHA, 1999).

Mange⁴², Noemy Silveira e outros. Lourenço Filho e Mange foram normalistas que protagonizaram a ambientação da psicotécnica na cultura paulista, divulgando a idéia de vencer a distância entre a escola e a fábrica, por meio da seleção, da orientação e da formação profissional. Conforme Monarcha (1999, p.319), “neste momento, a psicotécnica consolida-se no meio cultural a patronal paulista”.

Em relação às atividades desenvolvidas em prol da renovação da nação via educação, as Conferências Nacionais de Educação tiveram destaque por seus debates e decisões sobre a área neste período. As Conferências foram propostas a partir da Associação Brasileira de Educação, que foi fundada em 1924, pelos esforços de Heitor Lira. Para Nagle (2001), as iniciativas da ABE promoverem grandes debates sobre escolarização o que gerou um deslocamento destes, do Congresso Nacional, para os diversos ambientes educacionais.

Lourenço Filho participou da I Conferência Nacional de Educação como delegado por São Paulo, atuando como segundo vice-presidente e relator da comissão e apresentou o trabalho: *A uniformização do ensino primário, nas suas idéias capitais, mantinha a liberdade dos programas*, no qual colocou questões pertinentes para a Educação do período. Questionou, ainda, a uniformização do ensino primário no Brasil: “[...] onde não há um meio social homogêneo, mas sociedades múltiplas, de variada organização e desenvolvimento [...]” (LOURENÇO FILHO, 1927, p.245). Ele deixou explícita a relação do ensino primário com a formação de mão de obra: “Tal é o espírito da moderna concepção do ensino primário: formar o homem, formar o cidadão, encaminhar a formação do braço produtor” (LOURENÇO FILHO, 1927, p.246). Assim, orientava que as escolas no meio urbano deveriam tender a uma educação pré-vocacional, encaminhando os alunos às profissões. Nos meios rurais, o ensino primário deveria ir além da alfabetização, desenvolvendo técnicas agrícolas para os meninos e para as meninas instituindo o aprendizado prático da higiene e da puericultura. Sobre a duração destes cursos, estabeleceu o que realizara na

⁴² Engenheiro, conhecedor das atividades industriais, estava à frente do curso de Mecânica Prática e da Escola Profissional Mecânica e suas experiências visavam aprofundar a divisão do trabalho social e diferenciar capacidades profissionais. Promoveu a introdução sistemática da Psicotécnica na esfera do ensino industrial. Tinha como discurso habitual, a eficiência, a produtividade em uma associação simbólica do homem com a máquina (MONARCHA, 1999).

reforma cearense: três anos para as escolas rurais e quatro anos para as escolas urbanas, com idade de sete anos para o ensino primário.

Lourenço apresentava idéias que representavam o progresso, a nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil, fundada na produção industrial. O desenvolvimento estava, naquele momento, atrelado à industrialização para se atingir o progresso, a independência e a emancipação econômica. A conversão destas idéias para o campo da educação procurava atender a demanda do setor industrial ao apelo do capital e aos interesses da classe dominante.

Na questão de educação pós-escolar, tratou de objetivos que: “[...] despertariam a curiosidade pelas modernas técnicas do trabalho; dariam o hábito da boa leitura; melhorando e unificando o trato da língua nacional; evitariam o desperdício de tempo, fazendo por muitos pontos a profilaxia da vadiagem e do delito” (LOURENÇO FILHO, 1927, p.248).

Em relação aos conteúdos fundamentais ao ensino primário orientou primeiramente o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo rudimentar e, posteriormente, noções de Geografia, História nacional, hábitos de higiene e de civilidade, desenho educativo, iniciação à cultura física e gosto pelos desportos. Neste contexto, Lourenço Filho evidenciou que a Educação deveria ir além da alfabetização, ela deveria preparar para o trabalho. Como outros educadores, fazia parte desse movimento que ajudaria o Brasil a se industrializar e que defendia que a organização escolar deveria atender as necessidades da nova sociedade que se formava no Brasil, a sociedade urbano-industrial. Seu texto sobre o assunto logrou aprovação unânime, foi adotado pela ABE em suas conclusões e foi publicado em 1928, na revista *Educação*, de São Paulo.

Na II Conferência Nacional de Educação realizada em Belo Horizonte (1928), Lourenço Filho fez parte da comissão de redação, avaliou a I Conferência e trouxe novamente suas idéias sobre o ensino primário. Na III Conferência, realizada em São Paulo (1929), realizou uma palestra com o título *A propósito do ensino secundário*, que era o tema da Conferência. No mesmo ano, no Instituto de Educação de São Paulo, realizou um curso de lições intitulado *O estudo da Escola Nova*.

Na fase anterior à “Revolução de 1930”, as modificações na estrutura econômica se acentuaram, as oligarquias sofreram um declínio e a industrialização representava a nova força social. O Brasil sofria com a quebra da bolsa de Nova Iorque (1929) assim como os países dependentes de investimento externo; a crise do café ocorria devido à superprodução, à queda de preços e à diminuição da exportação, refletindo na economia do país (CARONE, 1977). Naquele momento, a esperança para os desajustes do país vieram das idéias escolanovistas.

Na fase primeira da implementação do escolanovismo no Brasil, como coloca Nagle (2001), ocorreu uma disseminação de idéias e princípios. No momento posterior, surgiu a formulação do novo ideário educacional, no qual John Dewey⁴³ era figura central e, finalmente, a fase posterior a 1918, a partir da qual ocorreu a oficialização das idéias, dos princípios, dos métodos e das técnicas.

Lourenço Filho vivenciou este processo, desde em seus primeiros artigos, em especial em um deles, *Plano de Prática Pedagógica*, publicado em 1922, no qual orientava sobre o aprendizado *com coisas* e explanava sobre sua atuação na reforma educacional no Ceará, remodelando o ensino, já na tentativa de combater o ensino tradicional e sobre sua atuação como professor na escola normal de Piraçununga e na de São Paulo. Publicou, ainda, em 1930, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*⁴⁴, livro de referência para o escolanovismo no Brasil.

Dentre as tentativas de renovação que foram executadas no Brasil,

A reforma cearense pode ser considerada pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista nos sistemas escolares estaduais e do Distrito Federal. [...] Com efeito, a pregação das “novas práticas” e a insistência e o esforço para influenciar, neste

⁴³ O pensamento educacional de John Dewey é baseado no pragmatismo, uma versão desta concepção filosófica elaborada por ele. O tema educacional, segundo Dewey, está fundamentado na experiência, na vivência do aluno e na do professor. Pregou a liberdade e a Democracia e trouxe em discussão o papel social da escola.

⁴⁴ O livro foi dividido em cinco partes: a primeira lição destinava-se ao significado da expressão “escola nova”; a lição II trazia a perspectiva cronológica; a lição III abordava os sistemas científicos; a lição IV se dedicava à exposição da Filosofia da educação de John Dewey; na lição V o autor tratava das questões gerais de aplicação das idéias da renovação escolar. De 1930 a 1948, o livro foi editado seis vezes, com tiragem entre 2 mil e 3 mil exemplares. No período de 1961 a 1978, ocorreram mais seis edições com tiragem de 6 mil e 3 mil edições (MONARCHA, 2001). Em 2002, o livro apresentava-se na 14ª edição.

sentido, a ação do professorado cearense, foi uma constante na atuação de Lourenço Filho, especialmente pelas suas demonstrações na Escola Modelo da Capital. Este dispositivo do Regulamento de 1923 define bem o novo rumo traçado (NAGLE, 2001, p.322-323).

A contribuição do escolanovismo ocorre “pela ampliação e diversificação curricular e, especialmente, por meio de uma transformação metodológica, aquele movimento, no caso da escola normal, vai contribuir por efeito de alterações, especificamente curriculares” (NAGLE, 2001, p.316). Neste processo se dá ênfase à Psicologia, pelo seu caráter profissionalizante e pela possibilidade de transformação da atividade educacional em atividade essencialmente “científica”. Lourenço Filho, neste movimento, participava com ensaios da psicologia aplicada no Laboratório de Psicologia Experimental e as aplicações psicotécnicas voltadas para a seleção profissional.

Quanto aos estudos sobre a Escola Nova, Lourenço Filho teve fundamental importância. O seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* tornou-se a mais importante fonte de divulgação das bases científicas e filosóficas do escolanovismo. Sua idéia era transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas da Pedagogia, apoiadas nos conhecimentos da Psicologia e da Sociologia. Em suas idéias escolanovistas, Lourenço divulgava procedimentos escolares que pudessem desenvolver a autonomia da criança e o respeito pela sua individualidade.

Essa idéia da Educação voltada para o social, presente no escolanovismo, expunha as idéias de Durkheim que afirmava que a escola tinha o objetivo de promover a adaptação do indivíduo à sociedade. Para este autor, os sistemas educativos eram vistos como um conjunto de instituições, organizadas pelo tempo e que expressavam outras instituições que se solidarizavam. As mudanças nestas instituições só se efetivavam com a mudança da sociedade. Desta forma, em cada momento, vigorava um tipo regulador de Educação, determinando costumes e idéias produzidas não pelo indivíduo mas pela sociedade. Este conjunto de costumes e idéias convertiam-se em princípios que deveriam ser passados para as novas gerações, dando continuidade à sociedade (TEIXEIRA, 1982).

Na proposta durkheimiana, Teixeira (1982, p.95) explicita: “o indivíduo está sujeito à mudança; a sociedade, ao contrário, é contínua. Por ser contínua, a sociedade ultrapassa o indivíduo [...]”. A continuidade da sociedade é garantida por formas institucionais. Caberia, assim, à Educação realizar o ser social idealizado pela sociedade, o que possibilitaria ao indivíduo tornar-se mais humano. Estas características são observadas no pensamento de Lourenço Filho, em especial sobre a influência do Estado como supervisor da Educação. Para Durkheim (1978), ao reconhecer a função social desta, o Estado deve influir sobre ela, respeitando a razão, a ciência e as idéias democráticas.

Segundo Madeira (1959, p.156), “[...] foi o professor Lourenço Filho quem melhor *socializou* Durkheim no Brasil. Foi-lhe o tradutor e o introdutor nos cursos normais e, nos meios universitários (especialmente, nas faculdades de filosofia), que mais efetivamente o revelaram”.

Em 1927, Lourenço Filho organizou a primeira coleção especializada que denominou *Biblioteca da Educação*, publicada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. Até o ano de 1929, foram publicados dez livros sobre a problemática da Educação que traziam aspectos de natureza psicológica, biológica e sociológica e difundiam as idéias de Pieron, Claparède, Durkheim, Binet e Simon. Dessa forma, as chamadas ciências-fonte da escolarização ganhavam corpo e respondiam às necessidades de profissionalização da época (NAGLE, 2001). As obras organizadas por Lourenço Filho, segundo Monarcha (1997), traduziam a expressão de uma mentalidade educacional da época, na busca de bases intelectuais para a “renovação pedagógica”, concretizando a idéia de pesquisa social com a pedagogia experimental na construção das bases científicas da Educação.

Ao difundir uma cultura considerada, na época, atualizada e necessária à formação dos professores, a coleção contribui para a fixação e popularização dos termos e noções fundamentais dos campos de conhecimentos emergentes. Explicita, assim, um esforço de objetividade científica, no qual predominam os esquemas explicativos psicológicos e sociológicos relativos à realidade racional do homem brasileiro (MONARCHA, 1997, p.38).

Na busca de superação da escola tradicional e na divulgação de uma “nova escola”, Lourenço Filho⁴⁵ imprimiu, na *Biblioteca de Educação*, conceitos, idéias, ideais e ideologias para a Educação, carregados de objetivos que o próprio Estado elaborava naquele momento para a nação brasileira. O Estado buscava constituir o aparelho escolar e, assim, seus segmentos para dar corpo aos ideais cívico-patrióticos como se os problemas nacionais naquele momento fossem, essencialmente, escolares. O discurso ideológico do Estado e seus intelectuais recaíam sobre as funções transformadoras do ensino.

A IV Conferência foi realizada no Rio de Janeiro (1931) com o tema geral *As grandes diretrizes da educação popular*. O então presidente Vargas⁴⁶, que foi convidado a participar, devido às reivindicações dos educadores, solicitou que se elaborasse um documento com as propostas para o ensino brasileiro. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁴⁷ foi então elaborado com a proposta de criação de um sistema educativo e a Escola Nova para atender às novas diretrizes econômicas e sociais brasileiras. A proposta dos educadores pautava em uma educação laica, obrigatória, gratuita, com o dever do Estado. Uma educação com caráter nacional e, fundamentalmente, democrática. Vinte e seis educadores assinaram o Manifesto⁴⁸, dentre eles Lourenço Filho que, amplamente, divulgou o

⁴⁵ Como organizador, autor, tradutor e prefaciador.

⁴⁶ Getúlio Vargas governou o país em dois períodos: de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. O governo Vargas iniciou-se com o movimento armado de 1930, que derrubou o governo de Washington Luís e pôs fim à chamada República Velha. Vargas foi chefe do Governo Provisório de 1930 a 1934, quando se tornou presidente eleito indiretamente pela Assembleia Nacional Constituinte. Em 1937 assumiu a chefia do governo ditatorial e foi deposto em 1945. Voltou ao poder pelo voto direto em 1950 e saiu do palácio no dramático 24 de agosto de 1954, quando resolveu a crise político-militar do momento pondo fim à vida.

⁴⁷ O objeto do documento é enunciado como *A reconstrução educacional no Brasil* e os destinatários são o povo e o governo. O objetivo foi a criação de um sistema educativo que atenderia as novas diretrizes econômicas e sociais brasileiras, a Escola Nova. Trata a Educação Nova como uma razão intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional. Esta nova estrutura funda-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, independente de sua ordem econômica ou social. O dever de garantir a educação é do Estado; ao MEC cabe a função de garantir a execução do que estabelece a Constituição. A unidade do sistema é garantida pela União. A escola deve ser gratuita, obrigatória e laica até os 18 anos (SAVIANI, 2007).

⁴⁸ São eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

ideário escolanovista. Nesta Conferência, Lourenço Filho, em sua palestra, abordou o tema: *Situação do ensino primário em São Paulo*, na qual apresentou dados estatísticos sobre a educação no país.

A reformulação na administração pública, que visava à recomposição do poder, pela Revolução de 1930, trazia a modernização do país pelo caminho autoritário. A consequência foi o aparecimento de uma classe burocrática civil-militar que sofreu determinada influência nas decisões daquele período. Lourenço Filho atestava, naquele momento, que a Educação e as forças armadas deveriam seguir juntas.

A influência exercida por Durkheim sobre o pensamento pedagógico de Lourenço Filho, sobretudo no seu caráter de diretividade, aliado aos fatores históricos influentes na formação da corrente pedagógica autoritária, nos oferece uma melhor compreensão da sua participação em um governo cuja política educacional devia atender às exigências de uma nova ordem autoritária (TEIXEIRA, 1982, p.26).

Abu-Merhy (1997) destaca que, após a vitoriosa Revolução de 1930, Lourenço Filho foi chamado a São Paulo para assumir o cargo de Diretor de Instrução Pública, permanecendo neste posto de outubro de 1930 a março de 1931. No posto de Diretor Geral de Ensino da Secretaria de Educação permaneceu de 03 de março de 1931 a 23 de novembro do mesmo ano. Durante tal período, reorganizou o ensino normal⁴⁹ com uma preocupação clara em formar, a nível superior, professores primários e técnicos especializados para a Educação, assunto que, posteriormente, foi tratado na Lei n.5.540 de 1968, na Reforma Universitária.

Lourenço Filho dirigia a revista *Escola Nova* que, desde 1927, já era publicada e se chamava *Educação*. Esta revista tinha grande valor documental por retratar como o ensino estava sendo pensado e (re)organizado pelos

⁴⁹ Após a implantação da Reforma, a estrutura de ensino passou a compreender os seguintes níveis: ensino primário de dois anos (9 a 10 anos, o único obrigatório e gratuito); ensino médio de dois anos; ensino complementar de três anos (acoplado aos ginásios e às escolas normais); ensino secundário especial (ginásios e escolas normais); ensino profissional; ensino superior (CAVALIERE, 2003).

administradores da Educação. A revista tratava das propostas de métodos, de conteúdos pedagógicos, de orientação ao professor, de avaliação, de programas de ensino, de higiene e saúde e de todo o suporte teórico-científico sobre a renovação do ensino. Divulgava, ainda, teorias sobre Psicologia, tradução e reprodução de artigos que evidenciassem os exemplos de experiências escolanovistas (MATE, 2002).

Como diretor da revista, Lourenço Filho desempenhou o papel de divulgação e de orientação das propostas educacionais aos professores da época, definindo conceitos, traduzindo idéias e dirigindo um novo fazer pedagógico. A revista foi um veículo de estruturação de um novo sistema educacional que provocou influências no cotidiano escolar. Para Mate (2002), é possível identificar várias características do pensamento de Lourenço Filho por meio das publicações da revista, como a racionalidade, buscando mais eficiência nos serviços técnicos e administrativos. Os objetivos ligados à higiene, em especial na revista com o tema *Saúde*, expuseram um programa de educação higiênica que se estendia à família, propondo hábitos e atitudes que deveriam ser introduzidos na escola. Ligada à eugenia⁵⁰, a aquisição de tais hábitos traria uma vida e um futuro melhores, assegurando gerações ainda melhores.

Lourenço Filho foi nomeado diretor do Instituto de Educação em 1932 a convite de Anísio Teixeira, diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, permanecendo no cargo até o final de 1937. A antiga Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação e, sob sua direção, o ensino profissional do Instituto constituiu-se na Escola de Professores, representando a primeira iniciativa, no país, de prover a formação do magistério de estudos superiores ou universitários. Nesta escola, Lourenço Filho organizou a experiência de preparação de mestres primários, com idéias novas ainda não utilizadas em escolas brasileiras, ocorrendo, portanto, neste processo, a preparação de professores para os jardins de infância (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

⁵⁰ Teoria que propunha solucionar os problemas de uma raça sem defeitos, para a formação de uma nação moderna. Recomendava políticas de controle e disciplina sobre a população por meio de ações higienistas e readequação do espaço social. Admitindo práticas de aperfeiçoamento e depuração da raça, tendo o branco como referência para a construção da identidade racial brasileira.

O ideário escolanovista trouxe mudanças na concepção da infância, que, primeiramente, efetivaram-se na reorganização da instrução pública mineira e, posteriormente, no do Distrito Federal. Ao redefinir o papel da nova escola primária, o ideário estabeleceu uma nova relação entre escola e sociedade e, principalmente, entre a escola e a mentalidade infantil. A infância passou a não ser mais considerada, do ponto de vista do adulto, como condição transitória e inferior. A criança passou a ser considerada como tendo uma finalidade intrínseca, com seus interesses e necessidades de acordo com seu estágio de desenvolvimento. Assim, os conteúdos deveriam partir da característica e do interesse da vida da criança. A escola primária apresentava objetivos próprios, de acordo com cada etapa de desenvolvimento da criança, objetivando o desenvolvimento de potencialidades desta. Estas eram as idéias centrais do Regulamento de Ensino Primário do Decreto n.7.970, de 15 de outubro de 1927, que influenciaram reformas e leis sobre a escola primária.

Segundo Nagle (2001, p.321), “[...] a Escola Nova se fundamentava em nova concepção sobre a infância”. O ideário escolanovista contribuiu para a disseminação dos jardins de infância apesar do aparecimento tardio destas instituições nos sistemas escolares. Lourenço Filho foi pioneiro em defender e instituir a inclusão dos jardins de infância, assim como em formar professores para esta faixa etária.

Kramer (1992, p.55) salienta: “embora os discursos dos educadores da Escola Nova Não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar”. Se na fase anterior à década de 1930, a prevalência no atendimento às crianças de zero a seis anos era médico-assistencialista, na fase posterior, Lourenço Filho imprimia novas perspectivas a estas crianças ao difundir idéias para incluí-las no sistema escolar.

Ele ocupou, em 1937, pela primeira vez, o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde, onde permaneceu por menos de um ano. Retornou a este mesmo cargo em 1947, permanecendo até 1951. Neste período, teve destacada sua capacidade como administrador, a qual fez levar, com sucesso, a Campanha de Educação de

Adultos⁵¹. Também em 1937 é nomeado membro do Conselho Nacional de Educação, cargo para o qual foi indicado pelos representantes do ensino normal de todo o país. No Conselho permaneceu até 1961, quando este foi extinto. Mesmo deixando o cargo de direção do Instituto de Educação do Distrito Federal, Lourenço continuou lecionando Psicologia Educacional até 1938 (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001; ABU-MERHY, 1997).

Em 1938, a convite do ministro Gustavo Capanema⁵², organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), permanecendo em tal cargo de agosto de 1938 a janeiro de 1946. O Instituto tinha a função de centralizar todas as questões educacionais e sua relação com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde cooperava com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)⁵³.

Em 1939, sob o Ministério de Capanema, que tinha como princípios a eugenia para o controle da prole, pelo controle da mulher, do casamento, por uma relação estreita entre Estado e Educação, Lourenço Filho proferiu a famosa conferência *Educação e Segurança Nacional*, que foi publicada no livro *Tendências na Educação Brasileira*. Esta conferência, realizada para os militares, expunha a importância da Educação como aquela que poderia garantir a Segurança Nacional e lhe rendeu críticas, por assumir uma aura de direita, num momento complicado para o Brasil, durante o qual o Estado era autoritário.

⁵¹ A campanha apresentava-se como um movimento de mobilização nacional e envolvia recursos da administração pública e de particulares, assim como de todos os indivíduos que pudessem colaborar na educação de adultos. A campanha tinha como objetivo atender, a nível nacional, as escolas, buscando este atendimento amplo a curto prazo. Para Lourenço Filho, o ensino supletivo era mais que o aprendizado da leitura e da escrita, deveria envolver uma função profissional e uma função de difusão cultural. Para um estudo mais detalhado da campanha ver: BEISIEGEL, Celso de Rui. Lourenço filho e a educação popular no Brasil. In: PILETTI, Nelson (Org.). **Educação Brasileira a atualidade de Lourenço Filho**. São Paulo: FEUSP, 1999. p.103-126.

⁵² Advogado e político brasileiro, foi Ministro da Educação do primeiro governo de Getúlio Vargas. Nesta função retomou as campanhas sanitárias, fez a reforma do ensino, criou a Universidade do Brasil, o Instituto Nacional do Livro e do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

⁵³ Naquela ocasião, o governo federal iniciava um movimento objetivo no recrutamento de funcionários, através do DASP, que foi criado quase no mesmo momento. Por esse motivo, Lourenço Filho e Simões Lopes, então líder do movimento de renovação da administração pública, como não dispunham de especialistas, decidiram centralizar os recursos humanos. Assim, o INEP ficou com a dupla função: de pesquisa e documentação pedagógica e de preparo e seleção do funcionalismo (CARVALHO, 1959).

A educação há de ser hoje, portanto, uma das mais sérias preocupações dos povos e há de ser posta a serviço da “reconstrução da experiência”, para que possa continuar a servir à segurança. Deverá manter os valores fundamentais da raça, sem dúvida alguma, aprofundá-los e estendê-los a cada nova geração. Mas carecerá de estar também alerta aos novos sinais dos tempos (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.61).

Na Conferência, Lourenço concluiu: “[...] a educação popular seja fruto da necessidade de segurança do Estado de “base nacional” (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.62). Neste sentido “[...] a educação será a “socialização da criança” (Durkheim), a “implantação da cidadania” (Fichte)⁵⁴, a “experiência social” (Dewey) (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.62). A educação primária, para Lourenço Filho (2002b), tinha como objetivo:

[...] “homogeneizar” a população, dando a cada nova geração o instrumento do idioma, os rudimentos da geografia e da história pátria, os elementos da arte popular e do folclore, as bases da formação cívica e moral, a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e o da comunhão nacional repousam (LOURENÇO FILHO, 2002b, p.68).

Em 1941, Lourenço Filho presidiu a Comissão Nacional de Ensino Primário, organizou e secretariou, através do Ministério da Educação e Saúde, a I Conferência Nacional de Educação. Em 1942, iniciou a elaboração de uma série de livros infantis⁵⁵, sob o título geral: *Histórias do Tio Damião*. Em 1943, publicou o artigo: *Como aperfeiçoar a literatura infantil* (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001). Lourenço Filho já havia feito história na literatura infantil e, em 1926, convidado pela editora Weiszflog Irmãos, dirigiu a *Biblioteca Infantil*⁵⁶; foi consultor

⁵⁴ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) foi um importante filósofo alemão do século XIX, maior discípulo de Kant. Retirou de sua filosofia idealista algumas bases do que ele considerava que a Alemanha precisava fazer para se tornar um Estado mais forte e próspero. Ele explicitou estas idéias em seu célebre livro *Discursos à Nação Alemã*, lançado em 1808.

⁵⁵ São os títulos: *Totó; Baianinha; Papagaio real; Tão Pequenino; Saci-Pererê; O indiozinho; A irmã do indiozinho; A gauchita; A formiguinha; No circo; Maria do Céu; E eu, também...* (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

⁵⁶ A Biblioteca foi fundada em 1915 pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto, então diretor da Escola Normal de São Paulo. O projeto da *Biblioteca Infantil* tinha como objetivo lançar livros infantis, não apenas de uso escolar mas que estivessem associados às novas orientações do ensino da Literatura, propostas pelo movimento de renovação escolar de São Paulo. Quando em 1921 a Weiszflog começou a imprimir livros didáticos da Francisco Alves, suscitou a aproximação entre a Companhia Melhoramentos de São Paulo e Arnaldo de Oliveira Barreto, o qual foi incentivador para a publicação de livros infantis (SOARES, 2002).

da editora, especialmente de obras infantis. Aproximou-se da Companhia Melhoramentos de São Paulo para assumir a coleção de literatura infantil, na qual em 1927 criou a *Biblioteca de Educação*.

A educação sob o ponto de vista de Lourenço deveria abranger:

[...] a família, a Igreja, a escola, as instituições sociais de administração, ou seja, o Estado. Outras são de ação inconsciente, não sistemáticas, muitas vezes desconexas e mutuamente perturbadoras: a imprensa, as diversões, os esportes, as associações profissionais, a comunidade familiar ou o grupo social restrito, ao qual está mais diretamente submetido o educando. Houve um tempo em que se imaginou poder conciliar tudo, ou dominar tudo pela ação intencional das instituições educacionais conscientes, tidas como exclusivas ou capazes de formar por si só o indivíduo [...] (LOURENÇO FILHO, 1930a, p.19).

Lourenço Filho, na seleção dos livros que seriam publicados pela Companhia Melhoramentos, trazia a idéia da formação social harmoniosa, condenava temas sarcásticos ou irônicos de personagens religiosos, temas de crítica social e pessimistas em relação às instituições. Classificou como tradução não recomendada a obra inglesa *Other children's homes*, de D. M. Forsaith, argumentando que a mesma difundia propaganda subversiva e comunista entre as crianças (SOARES, 2002).

Lourenço Filho fundou em 1944 a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP, sobre o qual Monarcha e Lourenço Filho⁵⁷ (2001, p.38), destacam que o próprio Lourenço Filho; “[...] orienta e prepara, pessoalmente, os originais dos primeiros números, fazendo inclusive a revisão das provas tipográficas”. Sua influência foi decisiva sobre os temas publicados na revista. Devido à sua formação intelectual, os temas predominantes foram: psicologia, estatística, história da educação e “educação em outros países”. O foco principal foi a organização do sistema educacional, utilizando a Psicologia e a Estatística como instrumentos importantes para seu objetivo. Foi característico da RBEP ser um periódico de divulgação do Estado, na gestão de Lourenço Filho (GANDINI, 1995).

⁵⁷ Rui Lourenço Filho.

No período de tal gestão, é possível delinear traços marcantes do pensamento de Lourenço Filho, sem pretender generalizá-lo. Na defesa da ideologia escolanovista, ele divulgou e assumiu uma “consciência técnica” em relação às questões educacionais, trazendo o apelo à utilização de procedimentos científicos. Para Gandini (1995, p.85), “a essa tecnocratização das questões educacionais também corresponde o apelo positivista ao conhecimento da ‘realidade nacional’ e à necessidade de se ‘adaptar os indivíduos a essa mesma realidade’”. Esse terreno foi fértil para as idéias positivistas, como coloca BERGO (1983, p.48): “nada melhor que o progresso científico e técnico, assumindo os lugares da religião numa era pré-científica”. A busca pela racionalidade e eficiência, na qual o subjetivo oferece lugar ao objetivo, Lourenço Filho foi introduzindo, pela Estatística e pela Psicologia, formas mensuráveis e mais “reais” de organizar a Educação.

Saviani (1984), ao analisar 150 números da Revista (até 1984), identificando a filosofia da Educação veiculada na revista, conceitua o período de 1945-1960 como de predomínio da concepção humanista moderna de Filosofia da Educação. Para Saviani, do n.1 ao n.140 da revista (1944-1976), são poucos os artigos que abordam, especificamente, a Filosofia da Educação, cabendo destacar dois artigos do Pe. Leonel Franca, vinculados claramente à concepção humanista tradicional⁵⁸, concepção esta que predominava junto à concepção humanista moderna. Os outros artigos sobre Filosofia, até 1963, seriam todos referentes à concepção humanista moderna. Dentre os autores principais, Lourenço Filho se destaca com 18 textos, também Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Helena Antipoff, Faria Góis Filho, Sucupira, etc., além de traduções de H. Wallon, Luzuriaga, Mantovani, Planchard, W. H. Kilpatrick, Dewey, entre outros.

Segundo Gandini (1995), em uma análise da Revista no período de (1944-1952), na seção de artigos “Idéias e Debates”, dos 246 artigos, 28,55% tratam de Psicologia; 16,07%, de Educação de outros países; 9,37%, de História da Educação; 9,37%, de Ensino e Metodologia; 5,35%, de Estatística; 3,57% de relatórios de pesquisa, 3,57%, de política educacional; 3,12%, de Educação e

⁵⁸ Vertente religiosa, por oposição à vertente leiga.

Democracia; 2,60%, de assuntos universitários e 18,43%, de outros assuntos. Lourenço Filho, responsável por 26 artigos, além de selecionar e orientar todo o conteúdo da revista, tinha uma postura aparentemente técnica e fortemente marcada pelos pressupostos do escolanovismo.

O período de 1944 a 1964 pode ser dividido em duas fases: o de sua fundação até 1952, e o período de 1952 a 1964. No primeiro período, o principal representante foi Lourenço Filho; os artigos predominantes eram de sua autoria com clara influência dos ideais da Escola Nova. No segundo período, sob orientação de Anísio Teixeira, a Revista participava intensamente da luta em defesa da escola pública, nos debates que conduziram à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4.024/1961.

Gandini (1995, p.14), ao estudar a RBEP na gestão de Lourenço Filho (1944-1952), expressa:

[...] consideramos que as idéias políticas dos intelectuais e, de formas mais geral, da Revista, expressa pelos editoriais, tiveram importantes conseqüências em termos do desenvolvimento da teoria da educação no Brasil e, portanto, da mentalidade que percorre o pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo, sem que isso signifique que tenha sido uma influência homogênea.

Desta forma, Lourenço Filho e Almeida Júnior, devido à importância dos cargos públicos que ocupavam e às suas idéias: “[...] tiveram sérias implicações tanto em relação à implantação do ‘sistema educacional nacional’, como em relação ao entendimento do conceito de educação, pública ou privada, sua função na sociedade e a sua relação com o Estado” (GANDINI, 1995, p.14).

Portanto, o INEP e a RBEP não se constituíam como simples “órgãos técnicos”, eram parte integrante do aparelho do Estado no âmbito da Educação, com o objetivo de propor e fundamentar “técnica e cientificamente” a política educacional do Estado Novo, em um período em que se afirmava nacionalmente a visão da condução dos problemas pedagógicos brasileiros (GANDINI, 1995).

As idéias presentes nas publicações da RBEP continham os embates que ocorriam no período. No momento da criação da RBEP, Capanema, em uma

relação de colaboração com representantes da Igreja Católica, especialmente Alceu de Amoroso Lima, preocupava-se e empenhava-se na divulgação de idéias conservadoras e antimarxistas assim como defendia a ajuda do Estado para as instituições de ensino privado católico e o ensino religioso nas escolas públicas. Ao Estado interessava o “papel político e instrumental” que a Igreja poderia representar. Lourenço Filho manteve o aparente acordo entre Lima e Capanema, não divulgou textos marxistas ou de doutrina bolchevistas como recomendado, mas manteve as idéias escolanovistas que Lima combatia com vigor. Lourenço divulgou suas idéias em relação à Escola Nova ao selecionar, para publicação, textos com predominância da Psicologia e da Psicologia aplicada.

O autor manifestava em seu primeiro artigo para a RBEP: “[...] o problema da educação há de confundir-se com o da organização social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia, em que se apóiem a organização administrativa, as aspirações, métodos e formas da vida comum do povo – tudo nele importará” (LOURENÇO FILHO, 1984, p.370). Em termos políticos, “[...] a educação deve ser obra eminentemente nacional, em suas bases, em seus quadros e nas suas diretrizes. Está fundada na compreensão da unidade moral, política e econômica da Nação” (LOURENÇO FILHO, 1984, p.374).

Neste artigo, Lourenço deixou posições claras de seu pensamento sobre Educação. Evidenciou, ainda, o fato de a Constituição Federal de 1937 ter estabelecido como dever do Estado o ensino pré-vocacional e profissional; analisou a Educação via os interesses do Estado e da Nação; criticou a descentralização e elogiou as iniciativas de centralização; enfatizou a necessidade de profissionalização do ensino médio; pontuou que, aspectos como a coesão e a disciplina, eram necessários às mudanças aceleradas do mundo. A Educação para ele, naquele momento, estava subordinada aos interesses do Estado, servia de instrumento para organização da nação e para integração social. O conceito de integração e adaptação dos indivíduos à sociedade via educação para sua organização política é, certamente, influenciada por Comte, em seu pensamento positivista sistemático, orgânico e funcionalista sobre a educação (GANDINI, 1995).

Caracterizou-se por incrível capacidade de trabalho, tendo sido considerado por Péricles Madureira de Pinho um dos membros do grupo “Os Grandes da Educação no Brasil”, ao lado de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Almeida Júnior. [...] Lourenço Filho é considerado “sistematizador dos estudos pedagógicos no Brasil, os mais avançados e tecnicamente os mais necessários à evolução da Escola. Deixa uma obra cuidadosamente ordenada. Os altos postos que ocupou têm a marca de sua extraordinária capacidade de estudo e ação (GANDINI, 1995, p.99-100).

Em janeiro de 1946, Lourenço deixou a direção do INEP, reassumindo a cátedra de Psicologia Educacional, na Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1947, reassumiu o Departamento Nacional de Educação (1947-1951). Nesse período, presidiu a Comissão Nacional para elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo relator foi o professor Almeida Junior. Enviado ao Congresso, o anteprojeto sofreu modificações, transformando-se na Lei n.4.024 de dezembro de 1961. Lourenço organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos que foi o primeiro movimento de educação popular pela iniciativa do governo federal. Nesse mesmo ano, foi também o delegado brasileiro na II Conferência Geral da Unesco, realizada no México (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001; VENÂNCIO FILHO, 1999).

Lourenço foi convidado, em 1948, novamente pela UNESCO, a participar do Seminário de Sistemas de Ensino e Tecnologia, em Paris, e foi delegado na V Conferência Geral da UNESCO em Florença, Itália. Foi eleito presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibccc), órgão brasileiro na UNESCO. Presidiu, ainda, nesse ano, a Comissão de Planos e Programas, no Seminário Interamericano de Educação Primária, em Montevidéu, Uruguai (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

Em 1954, publicou *A pedagogia de Rui Barbosa*. De acordo com a interpretação de Machado (2002), Lourenço Filho é o mais conhecido estudioso de Rui Barbosa já que considerou em tal obra o pensamento e a ação de Rui Barbosa, colocando-o como reformador social que recebeu influências de várias correntes ao elaborar os *pareceres* sobre a Educação. Duas idéias básicas estavam contidas nos pareceres, a do liberalismo e a do enriquecimento econômico do país, que seriam possíveis por meio do ensino universal.

Lourenço publicou na RBEP, em 1955, *Preparação de Pessoal Docente para as Escolas Primárias* e *A Formação do Professorado Primário*, artigo este que será analisado no capítulo seguinte. No ano de 1957, aposentou-se no cargo de professor catedrático de Psicologia Educacional, pela Universidade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e esta lhe concedeu o título de Professor Emérito. No ano de 1959, proferiu, na abertura da II Semana de Estudos, a conferência: *Aspectos da educação pré-primária*, promovida pelo Comitê Nacional da Organização Mundial de Ensino Pré-Primário (Omep)⁵⁹ (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

Na década de 1960, duas publicações de livro se destacaram: *Organização e Administração Escolar* (1963) e *Educação Comparada* (1961). Na opinião de Venâncio Filho (1999, p.33), o livro *Organização e Administração Escolar*

[...] se colocava numa perspectiva bastante aberta, analisando inicialmente os esquemas conceituais de administração, dando grande ênfase ao processo decisório e à eficiência. Tratava ainda, em capítulo autônomo, da economia e finanças da educação, cujo texto poderia ser assinado por qualquer economista nomeado.

Em uma análise feita por Teixeira (1982) sobre o referido livro, aponta-se que o sistema educacional e a organização, propostos no livro, absorvem técnicas e critérios presentes na Teoria Geral da Administração⁶⁰. Os temas Educação e Desenvolvimento são amplamente discutidos por Lourenço Filho quando afirma que o país, ao apresentar uma elevação nos índices de desenvolvimento e de produção industrial, necessita de uma preparação profissional diferenciada, cabendo ao Ensino Médio a preparação dessa mão de obra especializada para o trabalho. Identifica-se neste período uma evolução teórico-ideológica do pensamento de Lourenço Filho que se posiciona sempre fiel ao ideário da Escola Nova, acreditando que esta poderia dar respostas quanto à democratização do ensino.

⁵⁹ A Omep no Brasil foi fundada em 1953 por vários educadores, dentre eles, Lourenço Filho.

⁶⁰ Compreende a evolução de diversos conceitos da teoria da administração, suas escolas e as relações entre elas.

O discurso de Lourenço Filho vincula-se ao projeto de desenvolvimento, numa perspectiva francamente autoritária; porque as suas preocupações predominantemente econômicas o conduzem a pensar os problemas da educação primária, secundária e superior, como uma estratégia para produzir mais e melhor. A preocupação predominante na década de 50 e início de 60 é a superação do subdesenvolvimento. Lourenço Filho absorve essa preocupação ao vincular a educação fatalmente às exigências do processo produtivo, atribuindo-lhe uma função instrumental à T.G.A (TEIXEIRA, 1982, p.32).

Já a atitude de Lourenço Filho de comparar a Educação para Nunes (1998) representa a consolidação das Ciências Sociais, nas quais a comparação entre as sociedades tornou-se uma forma sistemática de conhecimento. Nas décadas referidas na citação, os estudos comparados marcaram uma matriz teórica hegemônica do pensamento universitário, o Positivismo, segundo a qual as sociedades humanas são regidas por leis naturais que são invariáveis e independentes da vontade humana. Neste pensamento é possível comparar as sociedades e classificá-las a partir de um grau de evolução ou de um desvio da sociedade, tomados como ponto de referência ou de modelo.

Lourenço se dedicou, na década de 1960, também à revisão e à ampliação de livros já publicados, de publicações internacionais e, especialmente, de publicações específicas sobre o pré-escolar. Em 1965, na V Semana Nacional de Estudos Pré-Primários da Omeq, relatou o tema: *A importância da educação pré-primária* e, em 1968, publicou o artigo *Necessidades básicas do pré-escolar* e os anais do Encontro Interamericano da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Já em 1970, publicou a conferência *As atividades lúdicas: natureza e função*, na VII Semana de Estudos Pré-Primários da Omeq-Brasil, no Rio de Janeiro. Em 3 de agosto, de 1970, Lourenço Filho faleceu no Rio de Janeiro aos 73 anos de idade (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

O pensamento de Lourenço Filho estava atrelado ao período histórico em que viveu, diferenciando-se em alguns momentos devido a determinantes políticas e econômicas pelas quais passava o país. Para Lourenço Filho, a Educação era o instrumento pelo qual as questões de ordem social poderiam ser solucionadas. Ele incorporou e muitas vezes reelaborou idéias recorrentes ao período em que viveu.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação.
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.

3 ATUAÇÃO DE LOURENÇO FILHO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL

O propósito desta seção é delinear o percurso de Lourenço Filho nas políticas educacionais brasileiras, focalizando as ações daquele no tocante à educação pré-primária, construindo-se uma fundamentação teórica para subsidiar as análises a serem desenvolvidas na próxima seção. Aqui, serão abordados: 1) os marcos balizadores das políticas educacionais: Lourenço Filho e a educação pré-escolar; 2) Escritos de Lourenço Filho sobre a Educação pré-primária.

Lourenço Filho foi, por muitas vezes, considerado um intelectual; esta concepção necessita ser esclarecida para nossa análise. Um intelectual, muitas vezes, pode ser definido por aspectos internos à atividade que realiza ou pela forma como tal atividade insere-se na totalidade das relações sociais.

O que torna alguém um intelectual não é o fato de ele realizar uma atividade na qual predominem os aspectos intelectuais, mas sim o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. [...] A sociedade organiza a formação dos intelectuais com o objetivo de colocá-los a serviço tanto da reprodução material como da reprodução espiritual da sociedade burguesa (DUARTE, 2006, p.92).

O papel que Lourenço Filho desempenhou está atrelado à organização econômica do período em que viveu assim como à organização política, cultural e ideológica. As políticas públicas representam o Estado em ação, ou seja, o Estado executando um projeto de governo por meio de ações e programas voltados para alguns setores da sociedade (HÖFLING, 2001). A política é um conjunto de mecanismos que, na totalidade social, apresenta-se como reguladora, estando sempre ligada ao modo de produção de cada sociedade.

O estudo de Miceli (1979) sobre as classes dirigentes no Brasil nos ajuda a compreender o ingresso de intelectuais no serviço público. Ele utilizou a topologia social da divisão do trabalho administrativo do Estado para compreender a

ampliação do número de cargos e postos destinados aos intelectuais. O referido autor discute vários tópicos, que vão das condições institucionais de exercício nos postos públicos até as relações entre os educadores profissionais e os pensadores autoritários. Nesta análise de Miceli (1979), sugere que a profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais ocorreu pela exigência posta pelo próprio sistema de poder oligárquico. Ele considera que agentes da carreira pedagógica também contribuíram para tornar a elite burocrática uma força social e política, que dispunha de certa autonomia diante dos interesses econômicos e das ingerências políticas.

Os especialistas em Educação foram cooptados pelo aparelho de Estado¹ e concorreram, de maneira decisiva, para as orientações ideológicas e os rumos políticos da Educação no país. Neste pensamento, a legislação é tratada como o meio de se garantir o êxito do processo de ampliação dos mecanismos de cooptação àqueles contingentes que viriam a ocupar os escalões superiores dos estabelecimentos burocráticos (MICELI, 1979). Ao remeter sobre os educadores profissionais, Miceli (2001, p.221-222) postula:

[...] talvez se devesse buscar os princípios que regem sua trajetória nas dissensões entre a iniciativa pública e as instâncias concorrentes do Estado (a Igreja Católica e as denominações protestantes, importantes investidores no sistema de instituições educacionais) em torno dos rumos que deveriam tomar as reformas do sistema de ensino. A convocação de jovens egressos dos bancos acadêmicos por parte de certos governos estaduais no correr da década de 1920 inscreve-se no esforço derradeiro de “modernização” que tentaram empreender alguns dirigentes oligárquicos. São exemplo dessa política a contratação de Lourenço Filho, Francisco Campos, Mario Casassanta, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, para levarem a cabo as reformas da instrução [...] bem como a designação de alguns deles para integrar o segundo escalão dos Executivos estaduais ou, então, para ensaiar os primeiros passos de uma carreira parlamentar. Por conseguinte, a profissionalização de um grupo de especialistas em problemas educacionais correu por conta de exigências postas pelo próprio sistema de poder oligárquico, que por uns tempos passou a enxergar na extensão das oportunidades de escolarização uma estratégia que poderia lhe proporcionar dividendos políticos consideráveis.

¹ Segundo Poulantzas (1985), o aparelho do Estado não se esgota no poder do Estado. A dominação política está diretamente relacionada com a materialidade do Estado, e é por meio desta materialidade institucional que ela se realiza concretamente.

As primeiras décadas da República são marcadas pela intensificação do processo de especialização do campo pedagógico. Embora houvesse a tentativa de organização de corpos docentes profissionalizados desde o Império, a situação era de improvisação. Os diretores de instrução geralmente eram bacharéis em Direito que se interavam dos assuntos educacionais e os professores do magistério primário e do secundário eram em sua maioria leigos

Devido às condições da Educação na década de 1920, o Estado se vê obrigado, devido à escassez de pessoal qualificado, a ampliar seu quadro de profissionais da Educação. Destarte,

A seleção dos agentes que passariam a integrar essa nova carreira na divisão do trabalho pedagógico não restringiu apenas aos efetivos das famílias dirigentes, na medida em que a distribuição desses postos pinçou também profissionais de extração social modesta que conseguem, às custas de vantagens estritamente escolares, ocupar cargos a que não teriam acesso em uma conjuntura distinta de funcionamento desse mercado de trabalho especializado (MICELI, 2001, p.222).

É nesta condição² que Lourenço Filho ingressa na vida educacional e política do país.

A trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira à qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltados para a gestão do sistema de ensino (MICELI, 2001, p.224).

Lourenço Filho fez parte dos chamados “educadores profissionais” que foram impulsionados pela urgência social de modernização e de racionalização do aparelho de Estado. Contribuiu, em sua vida profissional, sob diversos aspectos, como pedagogo, crítico, biógrafo, administrador, cronista, historiador e jornalista.

² Por ser filho de um comerciante português no interior paulista, l vendia livros e arte fotográfica além de ter instalado uma tipografia e um cinema. Lourenço Filho desde a primeira série conservou o primeiro lugar da turma (MICELI, 2001).

Foi responsável por grande produção, pela legitimação e pela institucionalização de reflexões sobre Educação.

3.1 MARCOS BALIZADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LOURENÇO FILHO E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Somente com o advento da República é que a escola pública foi assumida pelo poder público, com a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, com o objetivo de difundir o ensino a toda a população. Naquele momento, a escola pública se fez presente na história da Educação brasileira. Na década de 1920, a questão da Educação das massas populares entra em discussão, emergindo na Reforma Paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória (SAVIANI, 2004).

Lourenço Filho, seguindo o plano de solucionar o problema do analfabetismo e colocar todas as crianças na escola, realizou no Ceará, como Diretor Geral da Instrução, uma reforma que priorizava o ensino primário. Ao sistematizar o ensino legalmente³, incluiu o ensino preliminar, de três anos, ministrado nas escolas isoladas e reunidas⁴ e o ensino primário integral de quatro anos, ministrado nos Grupos Escolares⁵. O ensino foi dividido nos seguintes planos: 1) preliminar⁶ – 3 anos; 2) primário – 4 anos; 3) complementar – 2 anos; 4) secundário especial; 5) profissional; e 6) superior. Lourenço valorizou o ensino

³ Através da Lei n.1953/22 que estabeleceu a estrutura do ensino e o Regulamento da Instrução.

⁴ As escolas isoladas compreendiam classes avulsas e unidocentes nas quais um professor ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis e estágios diferentes de aprendizagem. As escolas isoladas, uma vez reunidas, foram substituídas pelos grupos escolares os quais deram origem às classes que correspondiam às séries anuais (SAVIANI, 2004). Lourenço Filho, no Ceará, após realizar o recenseamento escolar, instituiu uma escola isolada quando completava o mínimo de 30 crianças em condições de freqüentá-la. As escolas isoladas se classificavam em urbanas (vilas) e rurais.

⁵ Na tentativa de organização e implantação da instrução pública que se iniciaram em São Paulo, os grupos escolares foram instituídos conforme o Decreto de 1890, criados para reunir, em um mesmo prédio, de 4 a 10 escolas de determinada região (SAVIANI, 2004). Lourenço Filho considerava, no Ceará, nas vilas ou cidades, de 2 a 6 escolas, escolas reunidas. A partir de 8 classes, ele as considerava como grupo escolar.

⁶ As estruturas do ensino neste período eram diferentes em cada estado e o ensino preliminar instituído no Ceará por Lourenço Filho consistia em três anos de estudo que eram ministrados nas escolas isoladas e reunidas.

primário, determinando a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 12 anos, impondo penas, inclusive de prisão, aos responsáveis pelas crianças. No geral, os princípios da Escola Nova que desapontavam pelo mundo já vinham sendo experimentados no Estado de Ceará (ABU-MERHY, 1997).

Tínhamos, assim, diferentes tipos de escolas primárias que eram adaptadas a diferentes grupos sociais. Para a população de centros urbanos, era oferecido um curso de maior duração; para a população mais afastada, geograficamente, e, para municípios de médio e pequeno porte, era oferecido, nas escolas isoladas e reunidas, um ensino mais curto e simplificado.

Dotar a escola primária de uma organização pedagógica uniforme e racional foi preocupação dos legisladores e dos pedagogos europeus durante o século XIX, tendo em vista as necessidades de criação de um sistema de universalização do ensino primário. A reforma do Ceará apresentava, tanto no aspecto organizacional quanto no pedagógico, a busca desta universalização. Como salienta Nogueira (1985), Lourenço Filho trazia esta nova concepção de organização pedagógica, a qual compreendia: o estabelecimento da classificação uniforme dos alunos, a ordenação de um plano de estudos (programas) contendo a divisão do conhecimento a ser ensinado nas diversas séries do ensino primário, e, por último, a distribuição diária das lições e dos exercícios e o emprego do tempo. Lourenço preconizava, na prática pedagógica, o desenvolvimento da “educação integral”, por meio da educação intelectual, física, moral e cívica que buscava a formação de homens íntegros e engajados na sociedade.

No tocante à escola primária, Lourenço Filho (1931, p.4) assim se manifestava:

O ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente que a criança terá que viver. Afinal de contas ler e escrever não adianta nem atrasa ninguém, se na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral no conforto de vida. Por isso os novos programas das escolas cearenses dedicam grande atenção às ciências físico-naturais dando aos alunos os elementos mais necessários às profissões.

A proposta do autor no Ceará marcava pontos importantes de seu pensamento tanto educador quanto reformador. As ciências físico-naturais tinham uma proposta prática, a da experimentação e da observação, na tentativa de aproximar os alunos da realidade por meio das experiências. A própria atividade experimental do autor, por meio de pesquisa, revelava seu esforço pela objetividade científica, que o destacava como educador.

Em seu estudo sobre a prática pedagógica de Lourenço Filho no Ceará, Nogueira (1985, p.198) destaca a importante influência daquele no ensino primário:

Foi entregue ao sistema de educação do Estado pela reformulação e atualização que passou, uma moderna Escola Normal, órgão formador de professores primários, uma eficiente e aparelhada Escola Modelo, escola de aplicação, onde os futuros mestres eram aprimorados em seus conhecimentos, no domínio técnico-pedagógico, em um colégio capaz, o Curso Complementar.

Lourenço Filho demonstrou, no início de sua carreira pública, uma preocupação notória com a formação dos professores primários. A Escola Normal, reestruturada, a Escola Modelo, destinada ao aperfeiçoamento dos professores e o Curso de Férias, cuja finalidade era reciclar os professores quanto aos princípios da Escola Nova, foram, em sua reforma no Ceará, um complexo inovador em relação à formação de professores, além de melhorar os salários dos mesmos e retomar o prestígio destes (NOGUEIRA, 1985).

O caráter administrativo de Lourenço Filho influenciou todo o sistema educacional do Ceará, através da instituição da Lei n.1953 e do Regulamento da Instrução. Ele iniciou a fiscalização escolar, para o acompanhamento das escolas, o serviço de Inspeção Médico-Escolar, que focava a assistência médico-odontológica e as principais doenças endêmicas, o Caixa Escolar, com o objetivo de contar com a participação da comunidade na aquisição de uniformes e merenda para a escola. Ao estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, Lourenço ampliou o número de escolas, elevando assim o número de matrículas e de frequência em todo o Estado (NOGUEIRA, 1985).

Outro cargo de destaque na vida profissional de Lourenço Filho foi o de Diretor Geral de Ensino em São Paulo, através do qual efetivou políticas para a Educação em geral, como também particularmente para a educação pré-primária, a qual foi instituída em sua gestão no Instituto Pedagógico de São Paulo.

Lourenço Filho, enquanto diretor geral de ensino em São Paulo, em 1930, aproveitou-se de sua experiência em formação de professores primários para ampliar sua organização educacional. Monarca (1999, p.327-328), no estudo que realizou sobre a Escola Normal da Praça, destaca em Lourenço Filho e em Fernando de Azevedo o aspecto técnico, o cálculo racional, o controle e a planificação, e assim descreve:

Essa racionalização administrativa com destaque dos serviços técnicos – compreendidos como órgãos de propaganda a serviço do Estado –, pretende produzir uma vontade única para o aparelho escolar e impor ao magistério uma orientação psicológica, biológica e estatística de trabalho escolar (MONARCHA, 1999, p.327-328).

Lourenço Filho, à frente da diretoria geral da instrução pública de São Paulo, remodelou os serviços técnicos e administrativos e concretizou a criação da Diretoria Geral do Ensino, reorganizando o ensino profissional e normal. Criou delegacias Regionais de Ensino⁷, a Biblioteca Pedagógica Central⁸, o Museu da Criança⁹, o Órgão de Assistência Técnica e o Conselho de Educação¹⁰.

Ao reorganizar o ensino normal, Lourenço instituiu a formação de professores primários em nível superior como também de técnicos especializados para a Educação. Dentre estas seções especializadas criadas por Lourenço Filho,

⁷ Proposto por Sampaio Dória em 1920, as Delegacias Regionais de Ensino, organiza a inspeção escolar.

⁸ Criada para o incentivo da leitura.

⁹ Tinha como objetivo o estudo da criança com bases na Antropometria, Psicometria, Arte Infantil, Pedagogia Experimental e Patologia Infantil (MONARCHA, 2001). Mais informações sobre os museus em sala de aula, ver: VIDAL, Diana G. A Escola Nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, Veiga, C.G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.497-518.

¹⁰ Formado por áreas delimitadas: ensino primário, ensino normal, ensino profissional, educação física, ensino de música e psicologia aplicada com destaque ao serviço desta última. O corpo de serviços técnicos era gerido por especialistas que atuavam como conselheiros técnicos e consultivos (MONARCHA, 2001).

cabe destacar o Museu da criança e o Serviço de Assistência Técnica, que foram seções inéditas. Conforme Monarcha (2001, p.35-36):

Museu da Criança – ao que consta apenas formalmente instituído, que tinha por finalidade o “estudo objetivo da criança”, instituindo-se, para tanto, as seções de antropometria, psicometria, arte infantil, pedagogia experimental, patologia infantil e história do ensino em São Paulo; e o Serviço de Assistência Técnica, formado por áreas de competência delimitadas: ensino primário, ensino normal, ensino profissional, educação física, ensino de música e psicologia aplicada.

Durante a administração de Lourenço Filho, apenas os serviços de assistência técnica ganharam autonomia no cotidiano escolar, especialmente o serviço de Psicologia Aplicada, dirigido por Noemy Silveira. Esta colaboradora de Lourenço Filho encarregava-se da organização das classes seletivas de 1º ano dos grupos escolares e da aplicação dos testes mentais e pedagógicos, com referência aos testes de Binet-Simon e Dearborn. Este serviço efetuou a “testagem” de 15.605 alunos analfabetos da capital paulista. O emprego dos Testes ABC, a partir deste momento, passou a ser largamente efetuado tanto como prática institucional como de orientação oficial, irradiando-se para outras regiões do Brasil (MONARCHA, 2001).

Ao converter a Escola Normal da Capital no Instituto Pedagógico de São Paulo, Lourenço Filho definiu as seguintes instituições: a) Jardim-de-Infância; b) escola de aplicação; c) curso complementar; d) curso normal; e) curso de aperfeiçoamento pedagógico com dois anos de duração, contendo quatro cadeiras formadas por matérias¹¹ de natureza técnico-profissional. Partes destas idéias seriam aplicadas no Distrito Federal¹², novamente em São Paulo¹³ e nas

¹¹ Fisiologia aplicada à higiene e ao trabalho, Pedagogia Geral e História da Educação, Psicologia e suas aplicações à Educação, e Sociologia (MONARCHA, 1999).

¹² Segundo Saviani (2007, p.16), “em 1932, Anísio Teixeira empreende a reforma da instrução pública do Distrito Federal e instala, no Instituto de Educação, a Escola de Professores com uma estrutura de apoio envolvendo Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para a formação de professores [...]”.

¹³ Para Saviani (2007, p.16), “em 1933 foi a vez de Fernando de Azevedo realizar nova reforma da instrução pública no estado de São Paulo mediante a aprovação de um ‘Código de Educação’ que acarretou a reorganização da formação pedagógica. O Instituto de Educação passou a abranger o Jardim de Infância, a Escola Primária, a Escola Secundária, a Escola de Professores, o Centro de Psicologia Aplicada à Educação e o Centro de Puericultura”.

Leis Orgânicas do Ensino Médio¹⁴ por Gustavo Capanema (ABU-MERHY, 1997; MONARCHA, 1999).

Lourenço Filho deu início a uma reforma na mentalidade e nos costumes: “é sobre esse pensamento político – a inovação técnica – que se reerguerá o edifício do aparelho escolar paulista e se constituirá uma outra renascença pedagógica” (MONARCHA, 1999, p.329).

Foi, ainda, nomeado diretor do Instituto de Educação em 1932, no mesmo ano de sua criação, durante a reforma anisiana da Instrução Pública carioca. Anísio Teixeira assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. No ano de 1935, Anísio foi perseguido pelo governo Vargas, sob a acusação de professar idéias comunistas, tendo que deixar a Instrução Pública carioca. Com sua demissão, Lourenço Filho continuou à frente da administração escolar por mais dois anos.

O Instituto de Educação era composto de: Escola de Professores¹⁵, escolas Primárias e Secundárias e Jardim de Infância¹⁶. Como descreve Vidal (2001, p.30),

As escolas Secundárias e Primárias e o Jardim de Infância, mantendo cada qual sua organização autônoma e direção privativa, eram apontados como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores. As atividades das escolas giravam em torno das necessidades da formação para o magistério. [...] Para administrar a escola Secundária foi nomeado Carlos Sá, logo substituído por Mário de Brito. Ormindia Isabel Marques assumiu a Escola Primária, e o Jardim de Infância ficou sob os cuidados de Celina Airlie Nina.

¹⁴ Na reforma proposta por Lourenço Filho, em São Paulo, o Curso Normal passou a ser de 4 anos e o Complementar, que o antecedia, de 3 anos. Assim, os estudos médios somavam 7 anos. Esta mesma estrutura foi utilizada por Capanema nas Leis Orgânicas do Ensino Médio (ABU-MERHY, 1997).

¹⁵ A Escola Normal que foi transformada em Escola do Professores.

¹⁶ Este funcionava em pavilhão isolado, as salas tinham sua construção dentro de princípios ergonômicos, com grandes janelas e luzes artificiais para garantir iluminação nos dias de inverno e à noite. O espaço demonstrava uma preocupação clara em proteger os órgãos da visão (VIDAL, 2001).

Lourenço Filho assumiu, como essencial para a formação do Magistério, a experiência com o Jardim de Infância, estando este integrado à escola primária e à secundária. Esta organização escolar no Instituto de Educação incluía as crianças do Jardim de Infância no processo escolar, trazendo um significado pedagógico para esta faixa etária.

No artigo *A influência de Lourenço Filho no Distrito Federal*, Silveira (1959, p.78-79) descreve sobre a atuação de Lourenço no Instituto de Educação:

Vimo-lo, diariamente, atendendo às solicitações do Jardim de Infância, da Escola Primária, da Escola Secundária e da Escola de Professores, de que era catedrático e diretor. Acolhedor e simples, a todos ouvia, com igual solicitude. [...] Cumpre-nos, ainda, citar Orminda Marques, Celina Nina e Maria Reis Campos que, como colaboradoras diretas de Lourenço Filho, empenharam-se com abnegação e inteligência naquela obra que a todos empolgava.

Sobre esta estrutura, observa-se:

A obra de estrutura orgânica que Anísio Teixeira concebera e fixara em lei, instalada no prédio amplo e harmônico que Fernando de Azevedo sonhara e transferira para a realização arquitetônica, ia encontrar em Lourenço Filho o formador e criador. O Instituto de Educação representa, assim, uma síntese dos três maiores líderes do movimento de renovação educacional do Brasil, que nele se encontram no seu idealismo e na sua capacidade de realização (VENÂNCIO FILHO, 1945, p.24).

Na Escola de Professores, que passou a ser chamada *Escola de Educação*, foi reorganizado por Lourenço Filho o curso de formação para professores primários, para o qual só eram admitidos candidatos com conclusão do ciclo fundamental. O primeiro ano consistiu no aprendizado dos fundamentos e o segundo ano, na aplicação, com a predominância no trabalho da Prática de Ensino. Esta se desenvolvia conforme as fases de observação, de participação e de direção. Para a Prática de Ensino, a Escola de Educação tinha anexado a ela dois estabelecimentos: o Jardim-de-infância¹⁷ e a Escola Elementar. Além de

¹⁷ O jardim-de-infância aceitava matrículas para alunos com idade de 4 a 6 anos (LOURENÇO FILHO, 2001).

incluir na prática de ensino da formação dos professores primários e Jardim-de-infância, Lourenço montou outros cursos de:

[...] a) especialização; b) aperfeiçoamento¹⁸; c) extensão¹⁹; d) extraordinários²⁰. Os cursos de especialização, no ramo primário, se destinavam a preparar professores de Saúde, de Desenho e Artes Aplicadas, de Música, de Educação Física e de Jardim-de-Infância (LOURENÇO FILHO, 2001, p.27).

No ano de 1936²¹ Lourenço apresentou ao reitor da Universidade do Distrito Federal Affonso Penna Júnior, um relatório sobre o Instituto de Educação referente ao ano em questão, trazendo a consolidação de suas atividades referentes aos aspectos administrativos e didáticos. Seguem apenas os dados referentes à educação primária e ao Jardim-de-Infância.

O corpo discente era constituído de um total de 1.936 matrículas, das quais 220 correspondiam ao Jardim-de-infância e 504, à Escola Primária. A frequência média do ano, no Jardim-de-Infância, era de 70,96% e na Escola Primária, de 91,21%. Na Escola de Educação, o curso regular de formação do magistério primário recebeu 176 matrículas e o curso de especialização – o qual formava professores para o magistério do Jardim-de-infância – recebeu 155 matrículas. O corpo docente contava com 11 professores no Jardim-de-infância e 22 na escola primária. Quando descrevia sobre as porcentagens de aprovação dos cursos oferecidos pelo Instituto, Lourenço Filho (2001)²² assim explicitava:

¹⁸ Destinados a formar especialistas em educação para atuação como diretores, orientadores de ensino e inspetores (LOURENÇO FILHO, 2001).

¹⁹ Eram cursos livres e gratuitos, admitiam pessoas da escola ou fora dela. Visavam à divulgação das novas técnicas da Educação e também as novas correntes de idéias na Arte, nas Ciências e nos estudos político-sociais (LOURENÇO FILHO, 2001).

²⁰ Os cursos extraordinários foram organizados para oferecer aos professores dos Estados especialização e aperfeiçoamento nos estudos pedagógicos em geral (LOURENÇO FILHO, 2001).

²¹ No ano de 1935, Venâncio Filho apresenta números similares: Jardim de infância, 227 alunos; escola primária, 501. Quanto ao número de professores, 7 no jardim de infância e 18 na escola primária.

²² Artigo publicado originalmente nos Arquivos do Instituto de Educação, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-281, mar. 1937.

No Jardim-de-Infância não há, propriamente, aprovação, para o efeito de promoção de série ou ano, mas apenas graduação, atendendo-se a idade cronológica e ao desenvolvimento dos alunos. Os dados numéricos não diriam assim, propriamente, da eficiência do trabalho escolar. A julgar, porém, pelos resultados dos *testes de maturidade*, realizados em épocas diversas, nesse Jardim e, por fim, no último mês do ano, pode-se afirmar ter havido sensível progresso de educação sensorial motriz nas crianças, bem como notável desenvolvimento da linguagem e hábitos da sociabilidade. A crescente procura de lugares, nessa escola, por parte dos pais, como, por outro lado a diferença de velocidade de aprendizado, observada na Escola Primária, em relação a alunos que tenham frequentado ou não o Jardim-de-Infância do Instituto, são testemunhos da eficiência de seu trabalho educativo (LOURENÇO FILHO, 2001, p.42).

Havia o intuito de o trabalho realizado no Jardim-de-Infância preparar para o ensino primário, mas a preocupação de Lourenço Filho com a formação dos professores em relação à prática de ensino trouxe o aspecto pedagógico em evidência, a preocupação com o contexto, no sentido de propor uma educação que tivesse relação com o ambiente da criança. Para tanto, o professor deveria estar bem preparado, conhecendo os aspectos psicológicos e biológicos e poderia propor, de forma adequada, sua ação educativa. Para Lourenço, a prática de ensino significava “saber fazer” e não apenas “saber dizer”, o importante era colocar os professores em situações reais de ensino, vivenciando experiências reais.

O objetivo verdadeiro da prática de ensino não poderá ser, pois, a cópia de situações feitas e que, jamais se repetem, tantas e tão complexas são as “variáveis” que a compõem: teor geral da classe, situação material, estado biológico das crianças, situações psicológicas dominantes, aprendizagem anterior, interesses permanentes e fortuitos, certos fatos acidentais, costumes da localidade, do bairro, da rua, os jogos da temporada, efeito de leitura, do cinema, dos esportes – tudo, enfim, quanto possa estar atuando sobre as crianças – e, nessa situação, por certo, também estará a ação continuada do professor, se realmente educativa, bem planejada e metodicamente exercida (LOURENÇO FILHO, 2001, p.55).

O aprendizado ativo e funcional é reforçado pelo autor, considerando-se a evolução e os interesses da criança. Lourenço insistia no valor da observação, na

necessidade de o professor colocar as crianças em situações reais para, assim, serem capazes de construir seus conhecimentos com base na experimentação.

Sobre a organização geral do Instituto, descreveu:

O instituto de educação compõe-se de quatro escolas: escola de professores, escola secundária, escola primária e jardim de infância, mantendo perfeita continuidade de ensino. Está organizado como um sistema educacional completo, com oportunidade de educação em todos os graus. O mesmo aluno pode passar no estabelecimento, em cursos seguidos, 16 anos: 3, no jardim de infância; 5, na escola primária; 6, na escola secundária; 2, ou mais, na escola de professores (VENÂNCIO FILHO, 1935, p.8).

O intuito era propiciar uma Educação contínua, com ênfase na gratuidade, que se iniciaria no jardim de infância, incluindo este estágio de educação no ambiente escolar: “O Instituto de Educação é uma ampla experiência de educação em novas bases. O ensino, inteiramente gratuito no jardim de infância e na escola primária [...]” (VENÂNCIO FILHO, 1935, p.17).

As idéias escolanovistas estavam presentes no Instituto, em especial na sua dimensão metodológica, com destaque no processo de ensino-aprendizagem, do concreto, da observação, da pesquisa e da atividade do aluno.

Em relação ao Jardim de infância, Venâncio Filho (1935, p.11) explicita:

O jardim de infância recebe crianças de quatro a seis anos, as quais separa em três períodos de desenvolvimento. O curso corresponde a um estágio de três anos. Servindo, como serve, também a fins de observação e pesquisa, não adota nenhum sistema exclusivo de educação pré-primária. Antes, estuda uma adaptação dos melhores princípios da educação desse grau às condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras.

O Instituto não possuía um sistema exclusivo de educação pré-primária, pois este sistema estava se constituindo por meio de observações e de pesquisa. As prioridades educacionais para o Jardim de Infância foram estabelecidas com base em três períodos de desenvolvimento conforme a idade de quatro, cinco e seis anos.

O Instituto funcionava como uma escola-laboratório, os conhecimentos adquiridos nas aulas de Seção de matérias eram aplicados na Escola Primária por meio das atividades de Prática de Ensino. Os professores do Jardim de Infância e do ensino primário, freqüentemente, observavam seus alunos, anotavam seus comportamentos, realizavam inquéritos e pesquisas²³ (VIDAL, 2001, p.82-83).

Em um discurso na formatura de professores primários do Instituto, Lourenço privilegiou a educação das crianças:

A educação não poderia ser, como se pensou, por tanto tempo, uma simples ginástica do espírito. Não poderia ser também uma rígida adaptação das crianças às instituições existentes, fossem elas embora perfeitas para o tempo, pois assim a educação seria a defesa organizada dos adultos contra as crianças, na frase maliciosa de Bernardo Shaw. Num momento em que as instituições estão em mutação incessante, e a própria técnica de viver se transforma, a escola não pode ser a inculcadora dos mesmos modos de sentir e de pensar dos pais e dos mestres e, em sã consciência, não sabemos se será conveniente que nossos filhos venham a usar exatamente das mesmas soluções de que tivemos de lançar mão para a solução de nossos problemas (LOURENÇO FILHO, 1934/1935, p.4).

O autor, ao falar sobre a criança, a considerava sob vários aspectos. Esta criança estaria inserida em uma organização familiar, em uma sociedade com uma determinada cultura e, em um determinado momento, portanto, não seria possível adaptá-la à escola de forma técnica. Todos estes aspectos revelavam o conhecimento de Lourenço Filho sobre a criança como indivíduo social.

Para ele, os mestres primários deveriam possuir a mais profunda cultura, mas isso também não bastaria:

A formação técnica aparece assim, tanto quanto de ciência aplicada, de apurada formação sentimental, de refinamento de sensibilidade moral, para entender não só as crianças, mas o seu tempo e o seu meio, para agir de modo mais produtivo, integrando

²³ Na década de 30 se destacaram os trabalhos de Ormindia Isabel Marques, “uma experimentação com a caligrafia muscular”; de Heloísa Marinho, em 1933, “o teste ABC e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da idade pré-escolar”; e sob a orientação de Lourenço filho, em 1938 e 1939, “A linguagem na idade pré-escolar” (VIDAL, 2001).

as funções da escola com as funções do lar, da igreja, da oficina, dos centros de diversão, da imprensa, de todos os agentes educativos, enfim (LOURENÇO FILHO, 1934/1935, p.6).

A Educação para o autor era vista para além da escola, em sua relação com a família, com a Igreja e com os demais locais de sua convivência. A própria organização capitalista da acumulação modificava o cotidiano da criança que, antes, tinha uma educação apenas familiar e que, devido às mudanças no mundo do trabalho, com a mulher fazendo parte do trabalho produtivo, expandia seus locais de convivência, interagindo e aprendendo em cada um destes.

Lourenço Filho estava diretamente envolvido com o Jardim de Infância:

[...] As escolas Secundárias e Primárias e o Jardim de Infância, como afirmado no capítulo anterior, eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores. As escolas deveriam desenvolver suas atividades de forma integrada, daí a necessidade de uma administração central, a cargo do diretor da Escola de Professores, harmonizando o conjunto (VIDAL, 2001, p.82-83).

Sobre sua administração de Lourenço Filho descreve Vidal (2001, p.86): “se foi a gestão Anísio Teixeira que propiciou a constituição do Instituto de Educação, conformando uma prática de formação de docente, foi a administração Lourenço Filho na Escola que consolidou esta prática e organizou seu desenvolvimento”.

Na administração de Lourenço Filho, a prática de inquéritos e relatórios era comum com o intuito de registrar e, também, de pesquisar assuntos referentes à educação do Instituto. Isso resultou na revista *Arquivos do Instituto de Educação*²⁴, da qual foram editados três números. Neles, Lourenço Filho e sua equipe veiculou pesquisas²⁵ da Educação Secundária, Primária e do Jardim de Infância.

²⁴ Revista publicada anualmente por iniciativa de Lourenço Filho, enquanto diretor geral do Instituto de Educação. Tinha o objetivo de divulgar os relatórios das atividades administrativas e da prática pedagógica.

²⁵ Os artigos produzidos por docentes e alunos da Escola de Professores são seis, os artigos da escola secundária são três, os da escola primária são dois e do jardim-de-infância, um artigo (LOPES, 2005).

No Jardim de Infância a investigação pretendeu apurar a situação social da clientela. Celina Nina explicita os procedimentos da escola, sob sua direção. Ao acolherem-se os alunos em 1933 e 1934, preenchia-se uma ficha individual, onde se avaliavam hábitos de higiene, disciplina, cooperação, zelo e sociabilidade. [...] de forma a acompanhar o desenvolvimento individual. As respostas eram confrontadas com dados de saúde e situação social. Dados sobre a boa normalidade do desenvolvimento mental obtinham-se pela observação diária. [...] Segundo as estatísticas a clientela do Jardim era constituída, quase totalmente, por crianças pobres e remediadas (VIDAL, 2001, p.143).

Lourenço Filho, diretor do Instituto Educação, representava uma referência para a formação do magistério no Brasil. Ele imprimiu para a educação primária e para a pré-primária um significado pedagógico para a formação das crianças. A idéia de que em todos os níveis de ensino os professores deveriam ter formação superior surge, posteriormente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, mas já era experimentada no Instituto e o manifesto veio fortalecer tais idéias.

As crianças foram bem atendidas no primário e na educação pré-primária, apesar de representarem uma parcela pequena de crianças em relação ao total que necessitava ser atendido. Lourenço Filho publicou suas ações em relatórios, folhetos e apresentações em instituições, demonstrando o intuito de expandir para todo o Brasil uma forma consistente de formar os professores do jardim-de-infância a fim de que superassem o caráter apenas assistencialista; estudou cada fase de desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos, pesquisando e se preocupando com a melhor forma de educá-las. Apesar de ser uma iniciativa isolada, portanto de caráter localizado, Lourenço foi precursor ao concretizar, no Instituto de Educação do Distrito Federal e em São Paulo, como Diretor de Instrução Pública, os aspectos pedagógicos tão necessários às crianças do jardim-de-infância e da educação primária.

A convite do ministro Gustavo Capanema, Lourenço organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), permanecendo neste cargo de agosto de 1938 a janeiro de 1946. Tinha funções claras e determinadas: organizar a documentação relativa à história e à situação atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com as instituições nacionais e internacionais;

promover inquéritos e pesquisa; oferecer serviços estaduais, municipais e particulares a função de assistência técnica, assim como diagnosticar e solucionar os problemas pedagógicos, divulgando seus resultados, centralizando as questões educacionais e relacionando-as com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

A trajetória educacional de Lourenço Filho, sua capacidade administrativa e sua organização de serviços estatísticos contribuíram para que ele fosse escolhido para tal cargo.

Planos nacionais de educação, com visão objetiva das necessidades do povo, eram considerados problemas de filosofia e de conveniência político-partidária. A maioria das reformas educacionais, obra de gabinete e erudição, baseava muito mais nas conveniências de colocação de afiliados do que nos interesses e necessidades nacionais, as quais, via de regra, nem eram sequer conhecidas. Até então, praticamente, não existia estatística educacional no país (CARVALHO, 1959, p.85).

O país, até então, não possuía um órgão que mapeasse a situação do ensino; o processo de elaboração e de organização destes dados teve início quando Lourenço Filho auxiliou Gustavo Capanema na elaboração da Lei n.378 de 13 de janeiro de 1937 cujo objetivo era introduzir aspectos técnicos na administração educacional brasileira (CARVALHO, 1959).

Sguissardi e Silva Júnior (1998, p.96-97), ao se referirem a respeito do INEP, expõem:

[...] o INEP tem cumprido tarefas de órgão do aparelho do Estado: subsidiar a produção de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, influenciar o pensamento educacional brasileiro, através de diagnósticos, estudos e publicações, entre as quais a RBEP ocupou sempre um lugar de destaque. Tornou-se um espaço editorial de mediação entre o Estado e a sociedade civil, ora aproximando-se mais de um, ora de outra, num processo sempre complexo e contraditório, em razão da maior ou menor força daquele e do maior ou menor grau de organização desta, em especial dos movimentos político-educacionais.

Em 1939, o INEP realizou os primeiros concursos para a carreira de Técnico de Educação; dessa forma, pessoas mais qualificadas formaram uma

equipe que deu suporte às ações do Instituto através da organização de documentação e intercâmbio, da realização de inquérito de pesquisa, da realização da Psicologia Aplicada e da orientação profissional. O serviço de Biometria Médica²⁶ e a Biblioteca Pedagógica também tiveram maior alcance (ABU-MERHY, 1997).

A produção de políticas educacionais do INEP, na gestão de Lourenço Filho, foi ampla. A seleção de técnicos de educação através do DASP objetivava o recrutamento dos servidores públicos, visando a dar cunho científico ao estudo dos problemas da Educação. O Instituto prestava assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de Educação e era referência sobre os assuntos referentes à Educação.

As realizações do INEP, na gestão Lourenço Filho, são classificadas por Carvalho (1959) em: documentação, intercâmbio, inquéritos e pesquisa, investigações particularizadas sobre orientação e seleção profissional, assistência e cooperação técnica, divulgação, biblioteca, coordenação de atividades técnicas do Ministério e publicações. Nesta vasta contribuição, identificamos materiais que, especificamente, tratam sobre o ensino primário e sobre o pré-escolar.

A *documentação* foi organizada por Lourenço Filho e sua equipe tinha documentos legislativos, documentos estatísticos, documentos relativos à evolução do pensamento pedagógico desde 1812 até 1934 além de documentos relativos a construções e aspectos financeiros da Educação.

O *Intercâmbio* ocorria direta ou indiretamente entre todas as instituições de Educação do país e o INEP. Este intercâmbio se expandia para centros de administração de ensino, órgãos técnicos e associações de educadores. Era por meio de informações, publicações e solicitação pelo Instituto que se dava o preenchimento de questionários e cooperação em pesquisa. A coleta de informação era realizada mensalmente pelo INEP. Com tais informações o INEP mantinha um boletim impresso com relatório geral sobre a Educação no país. O intercâmbio com outros países era realizado com os ministérios de Educação, ocorrendo muitas visitas de outros países ao INEP (CARVALHO, 1959).

²⁶ O serviço de biometria existiu devido à seleção do funcionalismo.

Nos *Inquéritos e Pesquisas*, Lourenço relatou o que ocorria sobre aspectos relevantes na Educação mensalmente. Para Carvalho (1959, p.92), há que se destacar as seguintes pesquisas que ocorreram de forma mais ampla com o trabalho continuado do INEP:

- a) Investigação sobre revistas e jornais infantis e juvenis, editados no Rio de Janeiro;
- b) Investigações sobre linguagem no pré-escolar;
- c) Investigação sobre o vocabulário ativo da criança na idade escolar.

O serviço de *investigação particularizada sobre orientação e seleção profissional* fez um levantamento sobre as oportunidades educacionais e os aspectos da seleção técnica. Os serviços de assistência e cooperação técnica compreendiam, segundo Carvalho (1959, p.93-94),

[...] respostas a consultas apresentadas por órgãos de administração e orientação do ensino, por instituições particulares, ou por educadores, individualmente; organização de planos de reforma de administração escolar; estudos de orientação didática; preparação de provas objetivas para verificação de rendimento de ensino; estudos referentes a construções escolares; cursos de orientação técnica, de especialização e de aperfeiçoamento, organizados pelos estados e territórios, ou por países estrangeiros.

Sobre os *cursos de orientação técnica, de especialização e de aperfeiçoamento*, Carvalho (1959, p.94-95) destaca 37 itens. Vamos apontar apenas alguns:

- 17. Preparo de provas objetivas para verificação do rendimento de ensino nas escolas primárias do Estado do Espírito Santo e as introduzidas nos anos de 1943 e 1944;
- 22. Estudo para construções escolares no Estado de Sergipe (jardim de infância); Mato Grosso (jardim de infância); Território do Guaporé e Rio Branco (grupos escolares, escolas primárias e internatos-rurais); Bahia (Ginásio Municipal de Itabuna); Fundação Brasil Central (grupos escolares e internatos rurais);
- 29. Cooperação permanente com os serviços da Comissão Nacional de Ensino Primário, desde sua fundação.

O serviço de *divulgação* do INEP era distribuído em modalidades: “publicações; comunicados à imprensa; palestras pelo rádio; exposição pedagógica; cursos realizados nos estados; cursos realizados na sede do Instituto e freqüência à Biblioteca Pedagógica” (CARVALHO, 1959, p.96). Destacavam-se neste serviço cursos realizados por Lourenço Filho diretamente referentes à educação no jardim de infância, como descreve Carvalho (1959, p.96):

Pelo próprio diretor do INEP e seus técnicos foram realizados cursos de administração escolar e organização de educação pré-escolar, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; de orientação pedagógica, em João Pessoa, Paraíba; de estatística, administração escolar e jardim de infância, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro, por duas vezes.

A *Biblioteca* teve início com a doação de livros particulares de Lourenço Filho; com o tempo se tornou uma das mais completas do gênero. A coordenação de atividades técnicas do Ministério²⁷ deveria centralizar todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. O Trabalho do INEP era, muitas vezes, de natureza informativa, de assistência ou cooperação, outras vezes, por delegação do Ministro, tinha a função de coordenação geral de alguns problemas relacionados à Educação.

Dentre esses problemas que ficaram a cargo do INEP, conforme aponta Carvalho (1959, p.98), destacaremos alguns:

Proposta sobre auxílio financeiro da União dos Estados para desenvolvimento do ensino primário;
Estudo das bases de organização do Fundo Nacional de Ensino Primário;
Reestudo do projeto de lei orgânica do ensino primário.

Em relação às *publicações* do INEP, que foram avulsas e seriadas em número de 102, importa-nos destacar: *A situação do ensino primário*, na qual Lourenço Filho (1941, p.5) fez um levantamento geral sobre os problemas e

²⁷ Conforme o Decreto-Lei n.580 (CARVALHO, 1959).

resultados do ensino primário e normal do país no período de 1932-1937, “que nossa escola primária é insuficiente, para a massa de população, que deve receber, e de rendimento ainda reduzido, não há de negar”.

Lourenço presidiu a Comissão Nacional de Ensino Primário em 1941 e pronunciou dentre várias conferências a intitulada “A evasão escolar no ensino primário brasileiro”, divulgando dados de sua pesquisa, mostrando a necessidade de investimento deste ensino no país.

A população brasileira recenseada em 1940 era de 41.565.083 habitantes. Hoje é estimada em 43 milhões e meio. Considerados os estudos da **Comissão Nacional de Ensino Primário**, o curso primário obrigatório deverá ter duração de três anos, normalmente destinados às crianças de sete, oito e nove anos. Ora, essas idades compreendem 9,66% da população total. A capacidade escolar teórica deveria ser, portanto, de quatro milhões e meio; dada, porém, a taxa de repetência, nunca menor de seis milhões (LOURENÇO FILHO, 1984, p.378)²⁸.

O referido autor, por meio de seu levantamento estatístico sobre a situação do ensino primário, teve como objetivo conscientizar a população e o governo sobre o déficit educacional do ensino primário e sobre a necessidade de sua expansão. O problema educacional articulado com o sistema político, Lourenço Filho (1984, p.369) esclarece: [...] “não se resume numa questão estritamente escolar ou pedagógica. Estende-se pelo domínio de muitas técnicas, postas ao serviço de prudente ação política, que as harmonize para os fins superiores que tenham em vista”.

Lourenço Filho, enquanto diretor do INEP, junto às administrações estaduais de Educação, estimulou, com seu estudo sobre a situação do ensino primário, o aumento de verbas que facilitaram a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário²⁹ e do respectivo Convênio Nacional. Em consequência, essas idéias tomaram forma executiva e se consagraram na Constituição de 1946, cujo artigo 171 referia-se ao Fundo Nacional do Ensino Primário, “Parágrafo único –

²⁸ Este artigo foi publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.1, n.1, jul. 1944.

²⁹ Pelo Decreto-Lei 4.958, de 14/11/1942.

para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional”.

Os recursos do fundo se destinariam à ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos seriam aplicados em auxílio a cada um dos Estados e Território e ao Distrito Federal na conforme suas maiores necessidades.

Embora o ensino primário fosse constitucionalmente definido como direito de todos os cidadãos, a cargo de governos estaduais e municipais, o esforço pela alfabetização, via escolas regulares, somente se viabilizou com o apoio do Governo Federal, por meio do Fundo nacional de Ensino Primário, resultado também dos estudos e das pesquisas realizados por Lourenço Filho.

Em 1944, ao fundar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o referido articulava uma política editorial e de assessoria técnica com o objetivo de uma intervenção nos sistemas estaduais de Educação, na coordenação da Educação no âmbito nacional e na repressão das ações regionais.

[...] a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e os demais materiais editados pelo Instituto desempenhariam então importante papel no processo de formação: A criação de uma mentalidade pública esclarecida, em matéria de educação. É possível considerar ainda que as estratégias editoriais utilizadas pelo Instituto podem ser vistas, nessas circunstâncias, como uma das fases do processo de centralização dos serviços de educação no país, iniciada na década de 1930 (DANTAS, 2002, p.158).

Um exemplo da tentativa de Lourenço Filho de organização, em especial para a educação primária, ocorreu quando, em 1944, publicou para a Revista Seção de *orientação pedagógica*, o artigo *Programa Mínimo*, na tentativa de organização de sistema de educação primária, quando destacou a importância das diferenças individuais das crianças:

Acrescentemos, agora, a necessidade de não esquecer a própria criança, no que diga respeito às capacidades gerais de sua idade, às diferenças individuais, tão patentes, à diversidade de aptidões

e temperamento. O ensino que não procure atender a essas variadas condições de aprendizagem será improdutivo, ou de resultados aparentes e efêmeros (LOURENÇO FILHO, 1944, p.395).

Para Lourenço Filho (1944, p.393), o programa “[...] deve existir para ser cumprido. E se existe, para ser cumprido, tudo o mais, no sistema escolar [...]” e deveria levar em conta três aspectos: administrativo, sociológico e psicológico. Desta forma, ele propôs a divisão de ensino em séries, anos e graus, na qual cabe aos professores dividir os objetivos de ensino e conteúdos para cada ano, criando unidades didáticas para cada etapa de ensino. O programa era mínimo pois caracterizava um programa básico, necessário a todas as escolas.

Lourenço Filho se dedicou ao ensino da Psicologia durante muitos anos e se aprofundou em dois aspectos: a Psicologia Aplicada e a Psicologia da Infância. As bases escolanovistas sobre a infância, defendidas por ele, foram divulgadas na maioria dos artigos que trataram de Psicologia e de Educação no período de 1944 a 1952. Mesmo na gestão de Anísio Teixeira, Lourenço continuou contribuindo com a Revista. Não é nosso objetivo fazer uma análise detalhada da mesma, mas destacar a influência de Lourenço Filho através da Revista para a educação das crianças do ensino primário e do pré-primário.

Para Gandini (1995), a principal preocupação de Lourenço Filho nos seus artigos para a Revista era com a questão da organização da Educação, esta do ponto de vista do Estado. Sua preocupação trazia aspectos do ponto de vista político e também de problemas intra-escolares. Em sua análise, Lourenço Filho confundia o problema da educação nacional com o da organização social, entendendo esta como instrumento de ação política. A Estatística³⁰ e a Psicologia³¹ eram instrumentos utilizados para tal organização, cabendo à Estatística a tarefa de tornar possível, com o conhecimento da situação da Educação, o estabelecimento de uma verdadeira política educacional. A

³⁰ Lourenço Filho proferiu a conferência *Estatística e educação* em 1938 e posteriormente a transformou em artigo na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.11, v.31, p.469, nov./dez, 1947.

³¹ Lourenço Filho publicou a conferência *A psicologia a serviço da organização* na **RBEP**, n.7, v.17, p.183-212, nov. 1945. Proferida em 1942 na abertura da Exposição de Atividades de Organização do Governo Federal, promovida pelo DASP.

Psicologia, relacionada à organização do trabalho e ao conhecimento da criança, daria suporte para tal organização.

Gandini (1995, p.169), ao analisar as obras publicadas da RBEP na gestão de Lourenço Filho, conclui:

Intelectual inteligente e culto, Lourenço Filho foi realmente o grande “*sistematizador*”, em sentido amplo, da teoria educacional neste período de nossa história, fornecendo rigorosa elaboração de conceitos e colaborando para a criação e implantação de instituições legais e administrativas que iriam cristalizar posições políticas que já se delineavam, desde antes do Estado Novo, pelas tendências das reformas estaduais. [...] Esses intelectuais é que foram alçados a altos postos no Ministério da Educação no período do Estado Novo e, juntamente com outros, como Gustavo Capanema, cuidaram de “dar forma” e “teoria” ao aparelho do Estado no setor da educação, de acordo com os pressupostos do regime, pelo menos em suas grandes linhas.

O INEP, como um órgão do Estado e a serviço deste, constituiu-se como mediador entre o Estado e a sociedade civil, com um importante papel político de divulgação da área educacional. Lourenço Filho contribuiu para a formação da mentalidade do pensamento pedagógico brasileiro, em um período em que a educação necessitava de uma estruturação, divulgando insistentemente a importância da formação de um sistema de ensino. Sua contribuição técnica em relação à organização da Educação não diminuiu sua contribuição nos aspectos pedagógicos que, indiretamente, estavam relacionados entre si. A tentativa de organizar a Educação era também a de respeitar as fases de desenvolvimento da criança e, sob os fundamentos da escola nova, oferecer educação de qualidade para elas. Nos anos de trabalho no INEP e na RBEP, pelo próprio cargo, Lourenço tratou de assuntos gerais da Educação, influenciando, também, a educação das crianças.

A necessidade da construção de um Sistema Nacional de Educação já tinha sido apontada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esta tendência se confirmou na Constituição Federal de 1946, ao se determinar à União a tarefa de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, em 1947, formulou-se um projeto que, diante de vários empecilhos, veio a se

converter na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Lourenço Filho, em 1947, reassumiu o Departamento Nacional de Educação (1947-1951) e participou intensamente da formulação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto como membro e presidente da equipe que elaborou o primeiro projeto como também comparecendo diversas vezes à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal para tratar deste assunto. Como presidente da Comissão, Lourenço Filho organizou três subcomissões: do ensino primário, do médio e do ensino superior; deixando claro aos membros das comissões que a tendência pedagógica era renovadora (SAVIANI, 2005).

Dentre várias defesas pela escola pública como presidente da comissão, Lourenço Filho defendia o ensino primário,

[...] Lourenço Filho dizia que a descentralização político-administrativa, no que se referia ao ensino primário, por exemplo, existiu de maneira absoluta por mais de um século, entregue primeiramente às províncias, depois aos Estados, mas não foi condição bastante para o progresso (NISKIER, 1989, p.327).

Nas décadas de 1950 e 1960, Lourenço Filho escreveu, especificamente sobre educação pré-primária, em artigos para a RBEP e para OMEP³². A discussão sobre tais artigos é fundamental para a compreensão do objeto estudado que será ressaltado a seguir.

³² A Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP), vinculada à iniciativa privada e à Organização Mundial Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), instalou seu comitê no Brasil. Lourenço Filho, Laura Jacobina, Nise Cardoso e Sara Dawsey, sob a orientação de Mme. Herbenière Lebert, Presidente da OMEP da França, fundaram, em 1953, a OMEP no Brasil. Convidados para integrar o grupo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Venâncio Filho, dentre outros. A atuação da OMEP consistiu na instalação, no Rio de Janeiro, de alguns Centros de Atendimento ao pré-escolar, em comunidades carentes, por meio de um convênio com o Ministério da Saúde. A OMEP também fornecia cursos particulares para a formação de professores. A falta de recursos financeiros restringiu o trabalho dessa organização (Disponível em: <<http://www.omep.org.br/historia.htm>>).

3.2 ESCRITOS DE LOURENÇO FILHO SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA

Ao tratar, especificamente, da educação pré-primária, Lourenço Filho mostrava-se um homem bem informado sobre o que acontecia em muitos países sobre a questão da infância. Seu pensamento demonstrava a estrita relação do cenário nacional com o internacional, relação esta determinada pelas mudanças ocorridas na sociedade com a forma de produção; o crescimento industrial, o fenômeno da urbanização, a ampliação da classe média, o advento do proletariado e a mulher no mercado de trabalho; enfim, mudanças políticas, sociais e econômicas que determinaram políticas de atendimento à infância.

Lourenço Filho esteve envolvido com as ações da OMEP, como fundador. Juntamente com Laura Jacobina, Nise Cardoso e Sara Dawsey, montou, no Colégio Bennet³³ no Rio de Janeiro, um Instituto Técnico, voltado para a formação de professores pré-primários e realizou o primeiro levantamento da situação da pré-escola no Brasil. Proferiu pela OMEP a conferência *Aspectos da educação pré-primária*, na abertura da II Semana de Estudos (1959). Em 1965 relatou o tema *A importância da educação pré-primária*, na V Semana Nacional de Estudos Pré-Primários da OMEP e em 1970 publicou a conferência *As atividades lúdicas: natureza e função* na VII Semana de Estudos Pré-Primários da OMEP Brasil.

Na Palestra inaugural da IV Semana de Estudos do Comitê Brasileiro da OMEP, Lourenço Filho discursou sobre: *Os Problemas da Infância nos Países em via de Desenvolvimento*³⁴. Para ele, os problemas da infância perpassavam pelas questões sociais, em especial, o caso da educação pré-escolar:

[...] Já foi o tempo em que se imaginava que suas instituições apenas devessem existir para família economicamente favorecidas. Hoje admitimos que as escolas maternas e os jardins de infância devem ser multiplicados para que, de preferência, atendam aos

³³ Também neste colégio, em 1939, Heloisa Marinho implanta o Curso de Formação de Professores Pré-primários.

³⁴ Vide Anexo A, justifica-se este texto em anexo devido à impossibilidade de acesso a fonte.

lares onde as crianças não disponham de condições para perfeito desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p.1).

O referido autor relatava que as poucas crianças que freqüentavam o Jardim de Infância, estas faziam parte de famílias mais favorecidas, em especial de latifundiários. Ele reconhecia a necessidade da ampliação das escolas maternas, em especial para as crianças menos favorecidas.

Para que o trabalho educativo pudesse ter sucesso, era importante a mediação entre a escola e a família. Lourenço Filho se fundamentava em Froebel³⁵, o qual, ao criar jardins de infância, desejava uma ação educativa não apenas para as crianças, mas para as mães na busca de fortalecer os sentimentos familiares.

[...] tudo quanto possa impedir ou prejudicar esse crescimento somático constituirá problemas da infância. Para crescer, a criança reclama alimentação adequada em qualidade e quantidade; condições de vida higiênica; defesa da saúde. Mas não é só. Se assim fora, tudo estaria apenas na dependência da criação, não propriamente da educação. A idade da infância não é apenas um período de rápido crescimento físico. É de desenvolvimento emocional ou afetivo, e, nessa base, de desenvolvimento mental e social. Para ela, as condições são de outra natureza, aquelas que levem a descobrir e a situar-se em seu ambiente, físico e moral, descobrindo-se a si mesma, ou pouco a pouco organizando a sua vida interior, ordenando o seu espírito (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p.3).

Segundo Lourenço Filho (1961/1964, p.4), o desenvolvimento deveria se apoiar na própria atividade escolar e na disciplina da vida familiar. A base desse desenvolvimento seria o jogo e o brinquedo: “[...] são as atividades desse tipo, as tecnicamente chamadas de atividades lúdicas, que permitem o estabelecimento inicial da vida interior, do descobrimento do “eu”, da posição da própria pessoa entre as demais que a criança cerquem”. Ele nos lembrava que a primeira instituição de educação pré-escolar na Holanda chamava-se “Casas de jogo” ou casa de brinquedo.

³⁵ Augusto Frederico Froebel (1782-1852), criador dos jardins-de-infância, razão pela qual foi apontado como precursor da Escola Nova. Teve grande influência nos estudos sobre a infância, sempre se opondo ao didatismo tradicional (LOURENÇO FILHO, 2002a).

A questão levantada por Lourenço Filho, nesta palestra, era que os problemas da infância abrangiam dois pontos: os referentes ao crescimento físico e os da vida anímica, a criação e a vida interior, considerados como unidade. Desta forma, como as crianças poderiam viver as condições favoráveis ao desenvolvimento e crescimento integral? Para ele, isso seria alcançado com alimentação, higiene, assistência médica, um lar bem constituído sem miséria nem desordem, espaço para brincar, etc. E, assim, complementava: “No caso de falharem algumas dessas condições para as crianças em idade pré-escolar, que haja então instituições de educação adequada, escolas maternais e jardins de infância” (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p.6).

Os países em via de desenvolvimento não ofereciam condições necessárias ao desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, juntamente com diversos fatores de ordem social do país: “[...] um país em via de desenvolvimento cria novos problemas em relação à infância, agravando os que já existiam” (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p.12). Outro ponto fundamental em sua análise era a questão do trabalho feminino, que agravaria os problemas da infância. As instituições de educação pré-escolar passaram a representar um auxílio para o lar em que a mãe trabalhava fora de casa.

O aumento da demanda pela escolarização das crianças ocorria devido ao crescimento demográfico da população e ao crescente processo de urbanização do país, juntamente com o trabalho industrial que modificava as relações familiares devido ao fato de a mulher ser absorvida no mercado de trabalho. As escolas maternais passaram a atender a demanda das novas necessidades econômicas. Lourenço Filho reconhecia estes aspectos e buscava, diante das condições novas de vida, defender uma educação que atendesse de maneira integral as crianças.

Ele muito contribuiu para os estudos sobre as crianças na idade pré-escolar, como relata no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*³⁶:

O estudo dos reflexos condicionados veio aclarar numerosos fatos da capacidade de integração do organismo e, por eles, da psicologia. As aplicações pedagógicas a crianças das primeiras idades são geralmente aceitas e empregadas na puericultura, na

³⁶ Com data da primeira edição em 1929.

formação de hábitos higiênicos, em aprendizagens no lar e jardins de infância. **Mas sua extensão a todos os fatos da aprendizagem**, ou a todos os níveis, pode ser muito discutida, como teremos ocasião de verificar nos próximos capítulos, referentes à contribuição da psicologia (grifo nosso) (LOURENÇO FILHO, 1978, p.50).

A perspectiva educacional de Lourenço Filho era demarcada pela Psicologia, com base, também, na Biologia. Ele dava ênfase aos aspectos psicológicos de desenvolvimento, aos processos pedagógicos, aos sentimentos. O ambiente educativo deveria proporcionar condições de desenvolvimento o qual não incluía apenas aspectos nutricionais ou de hábitos de higiene mas de aprendizagem de acordo com cada fase de desenvolvimento da criança.

O discurso higiênico era presente na obra do autor. Para Bastos e Stephanou (2007, p.280),

O discurso médico sobre a criança também circulou por diferentes campos do social e fez-se presente em muitas experiências que não se restringiam às práticas médicas ou escolares propriamente ditas. Por exemplo, além da educação sanitária nas escolas, foram produzidas práticas educativas mais amplas dirigidas aos jovens e às crianças, à população em geral, por meio de programas radiofônicos, cinema educativo, cartazes de propaganda sanitária manuais de saúde e impressos diversos para a leitura.

A prática de higiene que fora focada pela medicina e, posteriormente levada às escolas, tornou-se uma nova forma de controle coletivo dos comportamentos. Acreditava-se que o comportamento das crianças necessitava ser educado e moldado o quanto antes. Assim, estas práticas foram usadas nos jardins de infância como instrumento regulador a estas crianças. Como exemplo desta situação, em 1920, o governo paulista introduziu o ensino de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário

O higienismo no Brasil começou a ganhar visibilidade a partir dos meados do século XIX, quando uma profusão de epidemias irrompeu no país, resultado da industrialização, do crescimento desenfreado das cidades e da mudança da população agrária para a urbana. Devido às condições precárias de saneamento no país, juntamente com uma orientação ideológica do nacionalismo para a

reconstrução nacional, os objetivos higienistas ultrapassaram os aspectos de erradicação de epidemias, vislumbrando também um homem com a mente sadia.

Em seu discurso, Lourenço Filho apontava caminhos para que o país pudesse se desenvolver³⁷, mas reconhecia a distância de tal caminho. Desta forma defendia as instituições pré-escolares como forma de atender às crianças, que, devido aos desajustes sociais, necessitavam deste amparo. Em seu pensamento, as instituições pré-escolares eram compreendidas diante da situação social do país e percebidas com um significado assistencial para a ação com as crianças. Mas assistir essas crianças para ele era, além de condições básicas de desenvolvimento, higiene, alimentação e assistência médica, propor também atividades adequadas a elas, como o exemplo dos jogos os quais muito divulgou.

As instituições pré-escolares, para Lourenço Filho (1959, p.92), necessitavam valorizar as fases de desenvolvimento assim como conter atividades que contribuíssem a esse desenvolvimento pois as crianças necessitavam da “[...] possibilidade de jogar e de entregar-se a atividades livres, construtivas ou tendentes a criar um mundo de que se sintam senhores, pela própria imaginação”.

A educação pré-escolar para ele era necessária especialmente nas grandes cidades, cujas condições de habitação e a exigência do trabalho feminino fora do lar eram maiores. Preocupado com sua organização da educação pré-escolar, Lourenço propunha que o ensino de 1º grau deveria se articular aos jardins de infância e às casas maternais, também à família. Sempre atento ao que acontecia em outros países, explicitava a necessidade da educação pré-escolar:

Aliás, o reconhecimento dessa necessidade tem levado vários países a estender o limite de matrícula do próprio ensino de 1º grau à idade de 6 e mesmo de 5 anos, admitindo-se uma ou duas classes iniciais, como que de adaptação. Nessas classes não se cuida da aprendizagem da leitura e escrita. Seus objetivos são de orientar cada criança a bem conviver com as demais, oferecendo-

³⁷ Em seu artigo *Os Problemas da Infância nos Países em via de Desenvolvimento*, Lourenço Filho, ao analisar os problemas de desenvolvimento do país, apresenta sugestões como: investimento em aplicação de energias naturais, reforma agrária, urbanização, melhor divisão da riqueza produzida (LOURENÇO FILHO, 1961/1964, p.1).

lhe exercícios graduados para correção da linguagem e aquisição de convenientes atitudes emocionais (LOURENÇO FILHO, 1976, p.114).

Lourenço Filho, baseado nos princípios de Decroly³⁸, propunha para as escolas uma prévia classificação dos alunos para uma melhor homogeneização das classes. Para ele “[...] É o ideal da escola seletiva, que custa pouco e que produz muito, reduzindo o esforço dos mestres e alunos”, e aconselhava classes paralelas “[...] para as crianças sensivelmente adiantadas em seu desenvolvimento mental, ou atrasadas nele” (LOURENÇO FILHO, 2002a, p.284).

Identificava-se no autor o que ele definia como uma das tendências principais da nova pedagogia, o “taylorismo na escola”, que tinha como objetivo organizar as classes e aumentar o rendimento escolar. Estes princípios colocavam a escola tal como as modernas indústrias que deveriam produzir, rapidamente, com o mínimo de perda tanto de energia como de pessoal.

Os escritos de Lourenço Filho apresentam um comprometimento com as origens e a história da Educação e da Pedagogia; a renovação educativa para ele começou pela descoberta da criança.

É certo que em educadores antigos, uma ou outra vez, o problema de necessidades próprias da infância surgia, sem maior precisão, porém, ou comprovação objetiva. Nessa forma, *Juvenal* havia pregado o respeito à puerícia; entre os chamados pedagogos realistas do século XVII, admitia-se de modo geral que o ensino devesse seguir a natureza, tal como está em *Wolfgang Ratke* (1571-1635); ou que às crianças cumpriria a ensinar coisas infantis, deixando-se para a idade adulta o que fosse próprio dela, como aconselhava *Amos Comenius* (1592-1670); ou, que seria necessário observar o caráter infantil nos primeiros anos de vida, como se lê em *John Locke* (1632-1704). Só a partir de *Jean Jacques Rousseau* (1712-1788), é que a idéia deveria tomar maior clareza e consistência. “Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar do que ele seja antes de ser homem”, dizia. “A infância tem maneiras de ver, pensar e sentir, que lhe são próprias”, logo ajuntava. “A educação começa com o nascimento e deve proceder gradualmente, acomodando-se às diversas fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência e juventude”, esclarecia, em síntese. Essas idéias repetem-se na obra “Emílio, ou da Educação”, que não é propriamente um tratado de pedagogia, mas na qual, de modo claro, pela primeira vez, a idéia de educação

³⁸ Ovídio Decroly, formado em Medicina, iniciou seus trabalhos em 1907 na Bélgica com crianças anormais. Criou um sistema chamado de *centros de interesse*, similares ao de Montessori. Criou escolas novas secundárias do tipo inglês, na Bélgica. Seu sistema foi proposto em escolas pré-primárias e primárias (LOURENÇO FILHO, 2002a).

foi defendida com base num processo de formação progressiva, ou de desenvolvimento, embora os pressupostos de seu autor se tenham grandemente modificado, em nosso tempo (LOURENÇO FILHO, 2002a, p.132).

A simpatia de Lourenço Filho pelas idéias de Rousseau apareceu em um artigo denominado *Atualidade de Rosseau*, no qual fez uma breve biografia do autor assim como traçou o percurso de suas obras. Enfatizou em seu texto aspectos do autor com relação à preocupação com a infância: “Rosseau aí tentava relacionar o ideal de sua filosofia política com o da formação das novas gerações”(LOURENÇO FILHO, 1962a, p.17). Na primeira parte da obra *Emílio*, “[...] trata dos cuidados com o recém-nascido e o infante. Na segunda, desde que o educando começa a andar e a falar até proximamente os 12 anos”, criticava os males em relação aos cuidados com as crianças: “[...] se referia ao mal do enfaixamento das crianças, estava criando o símbolo do enfaixamento das idéias” (LOURENÇO FILHO, 1962a, p.19). Para Lourenço era importante conhecer a criança para poder educá-la.

Ele tinha claro que as idéias de Rosseau só floresceram na Pedagogia através dos trabalhos práticos de Pestalozzi³⁹ e de Froebel. Em especial, nos aspectos da Psicologia, com Edouard Claparède. Lourenço Filho demonstrava em suas obras aspectos da influência destes autores além da importância dos assuntos tratados nos aspectos gerais e não a afirmações isoladas. Tratava da Educação como um todo, sobre a vida cívica e a formação para o trabalho e a luta por um novo método. No que diz respeito à educação pré-primária, sempre se referia a estes autores para fundamentar suas idéias.

No artigo *Aspectos da Educação Pré-Primária*, Lourenço Filho discutiu, primeiramente, a origem da palavra pré-escolar, “[...] na maioria dos países a educação dessas crianças se chama pré-escolar, o que quer dizer antes do trabalho, ou antes do aborrecimento” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.80). Esta palavra se originara na Holanda, onde se reagia contra a escola no sentido de uma instituição cheia de regras e normas. Já Froebel lançou na Alemanha outra denominação, *jardim-de-infância*, dando-lhe outro sentido: “[...] cultivar seres

³⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, educador e pedagogo suíço, pioneiro da reforma educacional. Foi influenciado por Rosseau através da leitura de *Emílio* e tornou-se revolucionário, juntando-se aos que criticavam a situação política do país.

humanos como se cultivam plantas” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.80), baseado no conhecimento dos aspectos infantis. Lourenço Filho propunha o jogo como instrumento para a educação das crianças e relatava a questão de serviço social dado à pré-escola na fase industrial, o qual em sua maioria servia como asilo de crianças.

Ao expor as origens da pré-escola, Lourenço Filho deixou explícito que comungava com as idéias de Froebel, acreditando que os jardins-de-infância deveriam ser um local que proporcionasse condições de desenvolvimento da criança e ser centros de educação. Criticou a educação pré-escolar como antecâmara da escola primária ou como classe de guarda, na qual não se proporcionaria uma formação adequada do pré-escolar.

Ao escrever sobre os princípios gerais da formação das crianças em idade pré-escolar, Lourenço colocou:

Primeiro, a criança considerada como um ser imperfeito, e a infância, uma idade negativa; o método seria a imposição. Depois, a criança tendo um desenvolvimento regulado por efeito de impressões recebidas do exterior. Como seria natural, para sistematizar a produção dessas impressões, inventaram-se coleções de petrechos, desde os dons de Froebel até ao complexo material da doutora Montessori. Já nas idéias desses educadores, façamos-lhes a devida justiça, havia, no entanto, princípios muito claros com relação à noção de uma individualidade da criança, que deveria ser respeitada. Por fim, a compreensão dinâmica da infância. O que nela importa é a criança mesma, com os seus impulsos, interesses e motivos, pois só por eles é que podemos compreender as formas originais do comportamento e os modos pelos quais irão ser modificados através das idades (LOURENÇO FILHO, 1959, p.83).

Em seus escritos sobre a criança em idade pré-escolar, Lourenço Filho argumentava a respeito dos aspectos funcionais do jogo já que na pré-escola o aspecto lúdico deveria ser a base da aprendizagem, pelo próprio princípio do prazer como explicita Freud⁴⁰. O emprego do jogo e das atividades livres representa um recurso de valor educativo na educação dos pré-escolares.

⁴⁰ Médico, criador da psicanálise. Sua técnica tem como base, a livre associação, na qual o paciente é convidado a falar, revelando suas memórias reprimidas, causadoras de neurose. Para ele, o princípio do prazer é o desejo de gratificação imediata. Tal princípio leva o indivíduo a buscar o prazer e a evitar a dor.

“Brincar, portanto, é uma das coisas mais sérias da vida ou, pelo menos, assim deverá ser admitida por nós educadores” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.91).

Lourenço Filho propôs, para a educação pré-primária, uma associação com a educação primária; ambas deveriam trabalhar juntas, o que supõe que os jardins de infância deveriam estar no mesmo ambiente das escolas primárias. Segundo ele, a educação primária só se desenvolveu por causa da *organização, direção e método*, e da mesma forma deveria ocorrer com a educação pré-primária.

Vivendo este período, Lourenço, influenciado por estas idéias, acreditava ser este o caminho certo na educação com as crianças. Mas, assim como outros educadores,⁴¹ defendeu a utilização de um método, de organização e de direção da educação pré-escolar, que se utilizasse, especialmente, do jogo na educação destas crianças.

No que se refere à organização pré-escolar, ele dedicou um artigo específico sobre este tema, *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar*⁴². Desta forma explicitava: “devemos examinar as instituições pré-escolares e, em especial, os jardins de infância nos quadros da organização escolar corrente” (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.7). O que pretendeu nesta exposição foi responder à questão de como as instituições pré-escolares poderiam atender as deficiências geradas por grande parte da população devido ao trabalho das mães nas indústrias. Para ele “A resposta a esse desafio é a “organização”, e assim explicitava: “a idéia de organizar pretende-se à de instrumentar. Por sua vez, a de instrumentar compreende a de bem relacionar meios e fins. Nenhuma boa organização chega a existir sem que se refira a finalidades bem determinadas” (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.12).

O teórico, questionando as finalidades da educação pré-escolar, afirmava:

⁴¹ Carneiro Leão também se referiu à escolarização das crianças menores de 6 anos quando propôs para o Distrito Federal uma organização da educação Do Jardim de Infância à Universidade (SILVA, 2006).

⁴² Palestra realizada em maio de 1962, em Belo Horizonte, no encerramento da *Semana de Estudos em preparação à 9ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Educação Pré-escolar*.

[...] estudo especializado do Bureau Internacional de Educação, sobre educação pré-escolar em 43 países, diz claramente que é difícil separar o que nela se relaciona com a proteção das crianças, para os fins de higiene social, e as preocupações propriamente pedagógicas. Essa é a razão que justifica, em vários países, a subordinação das instituições pré-escolares a outros órgãos administrativos que não o da educação (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.12).

Com a instalação da República, a criança passou a fazer parte de um projeto civilizatório: a nação que conduziria o Brasil ao progresso deveria se ajustar. O cuidado com a criança passava a ser uma preocupação do Estado e assistir as crianças, em especial as pobres e abandonadas, era fundamental para se instituir a ordem,

No referido artigo, Lourenço Filho (1962b) chamou a atenção para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a educação pré-primária aparecia no título como “educação de grau primário. Constava neste artigo que, as empresas que empregavam mães com filhos menores de 7 anos deveriam organizar ou manter, diretamente ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. Sobre esta lei, Lourenço Filho (1962b, p.13) assim se posicionava: “é de lastimar-se, no entanto, que no capítulo em que a lei se refere à formação de magistério, não se tenha feito a menor referência à formação de mestras especializadas, ou professoras *jardineiras*”.

Outra questão criticada por ele, nesse artigo, foi não ter havido uma legislação complementar do Estado para a educação pré-escolar já que esta ficara livre para utilizar os mestres que quisesse. Ainda mereceu sua crítica o fato de a legislação não definir obrigatoriedade de matrícula e nem tampouco frequência, eximindo os poderes públicos da obrigação de resolução de tal problema. Lourenço chamava a atenção para a necessidade de uma ação social mais ativa, sobretudo nos núcleos urbanos mais densos (LOURENÇO FILHO, 1962b).

Ao tratar sobre os programas e técnicas gerais para a pré-escola, ele expunha:

[...] Embora tais classes estejam a serviço de um período de transição, o que deverá desejar como objetivo será outra coisa:

criar um ambiente favorável ao desenvolvimento físico e mental e, sobretudo, de ajustamento social e afetivo, com a colaboração, sempre necessária, de parte das mães (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.14).

Lourenço criticava, ainda neste artigo, o aprendizado da leitura e da escrita para a educação pré-primária. Em seus argumentos utilizava de estudos de diversos países, que proibiam esta atitude, assim, como se fundamenta nos testes ABC, na qual ele mesmo muito utilizou para determinar o grau de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita.

A utilização dos *jogos de ação* é mais uma vez defendida pelo autor,

[...] Com eles é que o pré-escolar começa a admitir a cooperação, desenvolvendo os comportamentos “de espera”, experimentando as vantagens de saber conter os seus próprios impulsos. Com eles é que começa a criar uma vida interior, já não apenas fantasista, mas gradativamente regulada e disciplinada (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.16).

Ao criticar a utilização da leitura e da escrita na pré-escola, Lourenço propunha a utilização de jogos, a fim de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças. Na estruturação dos conteúdos a serem aplicados, sugeria, primeiramente, a realização dos objetivos gerais e, a partir destes objetivos, serem compostos os programas de atividades a serem aplicados.

Segundo Lourenço Filho (1962b, p.16) os objetivos gerais seriam:

[...] encorajar a expressão verbal e gráfica de idéias, historietas e experiências; estimular o poder de criar, inculcando crescente sentido de organização, ou seja, de subordinação de interesses menores a interesses mais amplos; encorajar a observar formas, cores, pesos, tamanhos, posições; desenvolver a capacidade de representar pelo desenho o que seja observado; desenvolver a autocrítica com um salutar sentido de alegria, não de reprimenda ou expectativa de castigo; saber ouvir, distinguir sons, imitá-los, dominar os recursos da própria voz; saber movimentar-se, chegar, partir, correr, parar, agir ou manter-se em mobilidade e silêncio; saber beber, comer, repousar, atender às necessidades de seu próprio corpo [...].

A metodologia de trabalho a ser adotada da educação pré-primária era descrita por Lourenço Filho a fim de sistematizar os conteúdos a serem aplicados.

Esta metodologia implicava no planejamento do programa de ensino e abrangia desde a livre expressão e o estímulo à capacidade criativa até à organização dos hábitos diários de cada criança.

Aspectos da estrutura física dos jardins de infância são, também, abordados por ele, como a necessidade de

[...] boas instalações, em salas e pátios, ar e luz, contato com as coisas da natureza, plantas, pequenos animais, e terreno livre para jogos. [...] tabuleiro de areia, massa plástica, papel e lápis-de-cor, pequenas estantes, caixas, sarrafos, cubos, instrumentos musicais rudimentares, figuras ou o que mais seja [...] (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.17).

Apesar de colocar sobre a necessidade de objetivos, espaço físico adequado, a idade própria para a pré-escola, Lourenço argumentava:

Mas tudo isso põe em relevo também, na educação pré-primária, como, aliás, nas atividades educativas em geral, a necessidade de boa preparação dos mestres e, no caso particular, sempre, de mestras, as *jardineiras*. Em cada sala de trabalho, ela será sempre o elemento central [...] (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.17).

Preocupado com esta questão concluí:

[...] entre todas as condições de organização, uma existe, primacial, que é a adequada formação das *jardineiras*. Nesse particular, confessemos sem reboço que em nosso país estamos atrasados, ou que ainda temos um vasto programa a estabelecer e a cumprir (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.17).

Embora diversos estados já possuíssem jardim de infância, não possuíam formação especial de professoras para esta faixa etária. Muitas vezes, as professoras recrutadas para tal cargo eram professoras primárias que possuíam formação adequada para atender crianças a partir de 7 anos. Em muitos países como Chile, Suécia e, especialmente, Holanda e Estados Unidos, a formação das *jardineiras* era especializada e até mais longa que para a formação primária. A formação para a direção do jardim de infância era específica, visando à formação

nas questões de organização e administração escolar. Nos referidos países, onde há formação para as professoras de jardim de infância, seus estudos podiam ser divididos nos seguintes grupos: do estudo dos fundamentos da Biologia e da Psicologia infantil, dos fundamentos técnicos da ação educativa aplicados ao pré-escolar como pedagogia familiar, puericultura, higiene mental da infância e disciplinas de uso cotidiano como desenho, música, trabalhos manuais, recreação e jogos (LOURENÇO FILHO, 1962b).

Atento ao que acontecia nestes países, Lourenço explicitava:

Modernamente, nos países pedagogicamente mais adiantados, tem-se dado consideração muito especial à higiene mental das primeiras idades, em cursos teóricos e práticos, ou ao que se convencionou chamar *ortopsiquiatria*. Este nome significa o estudo teórico e prático dos fatores e condições dos problemas do comportamento humano, normal e anormal (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.19).

Lourenço dava importância ao estudo da higiene mental, colocando-o de forma preventiva e curativa com o devido apoio dos programas de formação educativa, em especial da educação pré-escolar, como acontecia em diversos países. Ele constatou o quanto a educação pré-escolar assumiu um papel de crescente importância, tanto nos planos da Educação, como de assistência social e prevenção dos desajustados.

Assim, conclui seu artigo: “como sempre acontece nas épocas de grande crise, de mudança cultural, como a que agora vivemos, é para as crianças, a linfa menos contaminada das fontes, que o homem se volta na esperança de refazer a vida e o mundo” (LOURENÇO FILHO, 1962b, p.20).

A questão da formação profissional na pré-escola também está presente em sua palestra intitulada: *Importância Atual da Educação Pré-Escolar*⁴³. Nesta palestra, após expor minuciosamente a importância do desenvolvimento infantil sobre aspectos como: o desenvolvimento da linguagem, a relação das crianças com o próprio sexo, a identificação de um modelo, seja o pai ou a mãe, Lourenço

⁴³ Palestra realizada na Semana Nacional de Educação Pré-Primária, promovida pela OMEP, em julho de 1965, no Rio de Janeiro. Vide Anexo B, justifica-se este texto em anexo devido à impossibilidade de acesso a fonte.

Filho, traz a importância da pré-escola na constituição da personalidade da criança, portanto sugere (LOURENÇO FILHO, 1965, p.11), que o melhor a se fazer, "[...] estará no preparo do pessoal das escolas maternais e jardins de infância. **Os objetivos capitais não poderão ser alcançados sem que uma preparação especial exista nos educadores**" (grifo nosso).

A educação pré-escolar é importante porque tem crescido e cresce em todos os países. É importante porque tem renovado as concepções gerais do processo educativo e porque suas instituições têm freqüentemente servido de laboratório aos estudos da aprendizagem, da motivação, da personalidade, da própria vida social em suas mais tenras raízes (LOURENÇO FILHO, 1965, p.12).

Ao considerar a educação das crianças em idade pré-escolar como essencial, Lourenço Filho, em seus artigos e palestras, compreendia esta educação em conjunto com a escola, a família e a sociedade. Diante dos agravamentos sociais de um país em desenvolvimento, era urgente assistir estas crianças, mas, assistir, para ele, era oferecer condições básicas de higiene, alimentação, assistência médica e educação. Uma educação que se baseava no respeito às fases de desenvolvimento das crianças, em oferecer estímulos necessários ao seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual, que fosse oferecido por profissionais qualificados em um ambiente planejado às necessidades destas crianças.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação.
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.

4 A PROPOSTA DE LOURENÇO FILHO PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

O objetivo da presente seção é analisar a contribuição de Lourenço Filho no campo das políticas educacionais, especialmente destinadas à instrução de crianças de 0 a 6 anos no período de 1920-1970.

Lourenço Filho considerava a educação pré-primária fundamental para o desenvolvimento das crianças e para a organização da Educação. Em seus artigos e livros, podem-se verificar as críticas e sugestões que fazia, tanto para integrá-las ao sistema escolar como para organizar os conteúdos que, para ele, deveriam ser dirigidos por professoras com devida formação. Naquele momento o Brasil discutia a organização de um Sistema Nacional de Ensino e algumas instâncias da sociedade discursavam sobre o que fazer com as crianças de 0 a 6 anos. Acredita-se que, para entender a proposta educacional lourenciana, faz-se necessário compreender tais discussões.

A sociedade assumia um conceito de infância naquele momento que correspondia às transformações sociais, econômicas e políticas do capitalismo industrial do século XIX. A criança passou a ser vista para além do âmbito da família e da Igreja e tornou-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. Chamar a atenção para a necessidade de proteção à infância, assim como definir formas de defesa contra a criança, foi característica do discurso no século XIX sobre a infância e trouxe ecos para décadas posteriores (RIZZINI, 1997).

O conceito de infância é complexo e pode trazer interpretações ambíguas, justamente por ser um conceito. Conforme as transformações econômicas, políticas e sociais, este conceito se modifica, adquirindo novos significados. Para Kuhlmann Júnior (1998), o significado de infância tem uma característica genérica em relação às transformações sociais e às classes sociais. A infância burguesa e a aristocrática são muito mais conhecidas: “[...] a infância privilegiada recebeu mais atenção com estímulo à maternidade, com remodelação do espaço

doméstico, com novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p.24).

É comum a seguinte pergunta: você teve infância? Esta idéia é abstrata e relacionada direta ou indiretamente a possuir algo, a ter condições. Muitos tratam a infância de forma contrária como “a infância pobre”, “o “abandono infantil”, a “violência infantil”, conceitos estes que vão sendo construídos no movimento da História. Para Kramer (1992, p.21), “essa idéia de infância está incumbida de significações ideológicas, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade” [sic].

Na tentativa de evitarmos ambigüidades, optamos pelo termo criança, que é mais concreto, considerando-a como sujeito histórico que participa das relações sociais, alguém que se faz presente nas relações. Desta forma, a infância é considerada como uma condição da criança (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Um marco nas duas primeiras décadas do século XX foi a formulação de uma legislação específica para os menores, que foi erradicada com a promulgação do Código de Menores de 1927¹. Na Instauração da República, as três primeiras décadas foram marcadas pela difusão do higienismo², tendo conseqüente produção de conhecimento especializado sobre a infância. Para Rizzini (1997, p.137), “parece crucial analisar neste ponto a dimensão política que fez despertar particular interesse pela infância, pois encontrava afinidade com o projeto civilizatório que se desenhava para o país”. Tornar um país civilizado incluía civilizar a criança, em especial a criança pobre que era percebida como perigosa, sujeita ao crime e a vícios. Desta forma, o Estado assumiu a função de restaurar a ordem social, promovendo a assistência e incentivando a filantropia para as crianças.

A Educação trazia o objetivo de “civilizar”, de ajudar a manter a ordem com as crianças na escola, de instruir as crianças, preparando-as para o trabalho. O

¹ Resultou da discussão de uma política de assistência e proteção ao menor desde o início de século. O código reflete um protecionismo que resolveria os problemas dos menores, que foram denominados como menor abandonado, pervertido ou delinqüentes (RIZZINI,1997).

² Para Kuhlmann Júnior (1998, p.91) “os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil”.

olhar sob a criança passava a ser um olhar do problema do menor, que passava a ter direitos e obrigações sob a proteção do Estado.

[...] na orientação então prevalece que a questão da política para a criança se coloque como **problema do menor**, com dois encaminhamentos: o **abrigo** e a **disciplina**, a assistência e a repressão, há emergência de novas obrigações do Estado em cuidar da infância pobre com educação, formação profissional, encaminhamento e pessoal competente. Ao lado das estratégias de encaminhamento para o trabalho, clientelismo, patrimonialismo, começa a emergir a estratégia dos direitos da criança (no caso do menor) já que o Estado passa a ter obrigações de proteção (FALEIROS, 1995, p.63).

A educação da criança nas décadas de 1920 e 1930 visava a cuidar das crianças pobres, necessitando moldá-las, tornando-as submissas. Para Rizzini (1997, p.35), “foi por esta razão que o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos”.

Lourenço Filho, entre 1915 a 1921, publicou trabalhos de cunho pedagógico, resultado de pesquisas que realizou na área da Psicologia. Dentre eles, destacamos vários já citados anteriormente, em que a criança é o foco principal. O referido autor escreveu sobre sua preocupação com a leitura das crianças, nos livros a que elas tinham acesso, ou não, colocando a importância da leitura para a formação da criança; escreveu sobre a criança e o cinema, trazendo a preocupação sobre a má influência do cinema americano na formação do aluno. Ao falar sobre Educação, esta entendida como a solução para os problemas sociais da época, defendia uma Educação renovada, disponível a todos e de qualidade.

Em 1922, publicou um minucioso plano para a organização da Prática de Ensino nas escolas normais. Segundo Lourenço Filho, naquele momento a concretização, a materialidade da criança, foi ponto de partida para se conhecer e se compreender suas reais necessidades. O autor continuou salientando que, além da higiene da matéria, era necessária a higiene mental, que só um regime escolar científico podia dar, a *Organização higiênica e pedagógica* (LOURENÇO FILHO, 2001, p.66), que deveria ser oferecida às crianças. Ele descreve a

metodologia de cada disciplina e a importância do cuidado com o corpo: “A educação do corpo, como deve ser entendida: não para formar atletas, mas homens equilibrados e sãos” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.68); também o jogo como elemento do aprendizado. Para ele, o conhecimento deveria partir da “[...] história do aluno, da família, da escola, da cidade, do bairro ou da fazenda” (LOURENÇO FILHO, 2001, p.67). Desde seus primeiros escritos, a criança foi olhada para além de seus aspectos higiênicos, de forma mais significativa, por aspectos pedagógicos.

O teórico tratado estava preocupado não apenas em educar todas as crianças mas em como educá-las. Para isso, sua proposta de prática pedagógica abrangia vários aspectos relativos à escola: ambiente escolar, regime escolar, organização de uma classe e orientação didática, que compreendia: metodologia especial do desenho, metodologia da caligrafia, metodologia do aprendizado da leitura, metodologia da leitura oral, metodologia da linguagem oral, metodologia da linguagem escrita, metodologia do cálculo, metodologia das ciências naturais e físico-químicas, metodologia da Geografia, metodologia da História, metodologia do ensino moral e cívico, metodologia da Geometria, metodologia do aprendizado do Francês, metodologia da Música, metodologia da Educação Física e metodologia dos trabalhos manuais (LOURENÇO FILHO, 2001).

A escola deveria estar organizada, em sua estrutura e conteúdo, para oferecer à criança uma educação adequada e eficiente. A proposta lourenciana estava na contra mão das propostas que foram estabelecidas pelo governo, que era a de assistir, disciplinar e abrigar as crianças, utilizando a escola como argumento para viabilização de tais políticas.

Quando em 1922 realizou a Reforma da Instrução Pública do Ceará, Lourenço Filho tomou inúmeras medidas para colocar todas as crianças na escola e para oferecer para elas uma estrutura educacional organizada. Determinou obrigatoriedade escolar dos 7 aos 12 anos, sob pena de prisão aos responsáveis, implantou um sistema educacional desde suas bases, o que significava que para ele a criança deveria permanecer na escola desde o ensino primário até o superior. Foi precursor na implantação dos métodos e técnicas da Escola Nova no Brasil.

Nesta Reforma, criticou o ensino destinado apenas à alfabetização e defendeu para as crianças uma escola com estrutura física, materiais, livros, uniformes, merenda e assistência médico-odontológica. A Escola Normal foi reestruturada para a formação de professores primários, assunto este que defendeu em momentos posteriores de sua carreira. Lourenço filho atuou no Ceará, devido às diversas medidas administrativas, como executor de políticas educacionais, principalmente ao instituir a Lei de Regulamento da Instrução e remodelar a estrutura do ensino cearense, que se estendeu às instituições privadas de ensino. Nestas medidas, privilegiou a educação primária.

O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes, e tanto quanto possível, às necessidades vindouras. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública (LOURENÇO FILHO, 1941, p.40).

Ao considerar a Educação como um valor social, o referido teórico defendia que ela teria uma função prática e um papel fundamental na mudança social. A grande preocupação demonstrada pelo autor foi de integrar as crianças à sociedade e de oferecer-lhes condições de adaptação.

Naquelas décadas, com um governo centralizador e intervencionista, criavam-se Conselhos Nacionais com o objetivo de implementar políticas econômicas. A intervenção política fez com que as questões econômicas e sociais passassem a ser questões nacionais. O poder público era pressionado a organizar recursos para lidar com situações sociais tensas como o aumento de crianças abandonadas.

As medidas políticas desse período caracterizaram o trato com a criança pobre. Tanto a indústria como a escola, com suas especificidades, eram locais utilizados na tentativa de homogeneização destas crianças. Nesta estratégia do governo, a criança na escola e nas fábricas, a sociedade seria defendida contra o desvios de comportamento, mantendo-se a ordem e o progresso.

A questão social foi um dos resultados do desenvolvimento do capitalismo nacional e ganha importância por volta de 1920, quando se transforma em problema social, isto é, indica desequilíbrio de natureza estrutural. A questão vai definir um dos elementos da crise social desencadeada na década de 1920 – crise que, aliás, esteve presente em todo sistema capitalista – pois é problema das relações entre o trabalho e o capital (NAGLE, 2001, p.46).

A implantação das primeiras instituições pré-escolares no Brasil foi resultado da recomendação da criação destes espaços junto às indústrias pelos Congressos que abordavam a questão da assistência à infância. Estes espaços atenderiam a necessidade de criação de regulamentação do trabalho feminino (KUHLMANN JÚNIOR, 1991).

Cada área; médica, jurídica, educacional, dentre outras, apresentava seus argumentos para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância, cujas justificativas tinham como base a higiene, a assistência e a Educação. Para Kuhlmann Júnior (1991, p.20): “as novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da política da assistência que se elaborava”.

Destaca-se neste período a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ)³, fundado pelo médico Arthur Monocorvo Filho em 1899 e que, em 1929, contava com 22 filiais em todo país sendo que 11 delas possuíam creches. O Instituto era de caráter médico, mas apresentava preocupações no âmbito jurídico e educacional e era constituído por políticos, militares, negociantes, industriais, juristas e outros profissionais liberais (KUHLMANN JÚNIOR, 1991).

³ Segundo Monocorvo Filho (1907, p.9-11): “os objetivos do IPAI, segundo seus estatutos de 1903, eram: inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução etc.); dispensar proteção às crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins de infância e creches; manter o “dispensário Monocorvo”, para tratamento das crianças pobres; criar um hospital para crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção às crianças necessitadas; criar sucursais nos bairros do Rio de Janeiro; concorrer para que fossem criadas, nos hospícios e casas de saúde, escolas para imbecis, idiotas etc., criar filiais em outros estados; propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também da regulamentação da indústria das amas de leite; finalmente, “aceitar, favorecer, auxiliar e propagar qualquer idéia em proveito da caridade, máxime em prol da infância”

Também o Departamento da Criança (DCB)⁴, fundado em 1919 pela equipe fundadora do Instituto, teve importância significativa. Era de responsabilidade do Estado e mantido em termos e recursos por Monocorvo Filho. Kuhlmann Júnior (1991) enfatizou que o DCB tinha como objetivo centralizar informações, estudos e pesquisas sobre a criança assim como divulgá-las. O Departamento da Criança foi responsável pela realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), quando se reuniram a iniciativa particular e a pública, com o objetivo de buscar formas de solucionar os problemas sociais e de renovação da humanidade. Para Kuhlmann Júnior (2002, p.465), “a Educação ganhou um espaço privilegiado no CBPI/3º CAC, aparecendo como núcleo catalisador das propostas para a infância, embora as questões do campo, da higiene e da saúde também tivessem um grande relevo”.

Na análise de Kuhlmann Júnior (2002) sobre textos que tratam de temas educacionais, encontraram-se três tipos de referências: uma tratando a infância e a Educação como co-responsáveis pela produção de uma nação moderna; outra reconhecendo a Pedagogia como campo especializado de conhecimento, tendo a infância como objeto de estudo; por fim, a educação era vista como utilitária, como meio de ordenar a nação, via educação moral e subdivisão social. Para Kuhlmann Júnior (2002) não houve um pensamento hegemônico das idéias em debate no Congresso, a tendência foi um distanciamento da idéia de uma educação democrática.

Apesar do destaque à concepção médico-higienista no atendimento às crianças deste período, Kuhlmann Júnior (1991) coloca a influência da puericultura que passa a integrar os currículos da escola normal e, paralelamente, o desenvolvimento de estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para a criança pequena.

O discurso assistencialista deste período não era hegemônico e nem único e permeou a orientação das políticas para a infância, que, devido aos desajustes

⁴ Em 1920 é reconhecido como Utilidade Pública, tendo realizado diferentes tarefas como histórico da situação de proteção à infância no Brasil, sendo “fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil” (KRAMER, 1992, p.53).

estruturais da sociedade, foi para o governo uma questão de manter a ordem, evitar doenças e desvios de comportamento.

No decorrer dos anos 1930, Vargas deixou explícita a preocupação com a criminalidade infantil, que era vista como um problema social e que, portanto, deveria ser combatida. Este problema social, como foi visto, deslocava o foco destas crianças da caridade realizada pela Igreja e por grupos privados para a filantropia. Para Rizzini (1997), a Educação, que era o que impulsionaria o progresso da Nação, na realidade era vista não no sentido de eliminar a ignorância da população, mas como um antídoto à ociosidade e à criminalidade. Foi neste aspecto que a política de assistência foi se consolidando na sociedade brasileira.

No mesmo ano da Revolução de 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, englobando-se várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. As atividades desse Ministério se dividiam em Ação ou Assistência cultural, para a qual contava com o Conselho Nacional de Educação. O destaque para o atendimento proposto era voltado à área médica com o aspecto preventivo de remediar e socorrer a criança e também sua família. Segundo Kramer (1992), a culpa que recaía sobre a família em relação aos menores, servia para esconder as relações de classe existentes na sociedade brasileira assim como fortalecer a responsabilidade e o poder do Estado que era considerado neutro.

Neste sentido, as instituições de educação infantil vieram em um processo de expansão lento, estando vinculadas aos sistemas de educação que atendia às crianças de 4 a 6 anos ou vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência. O Estado gradativamente assumiu a direção e o controle do atendimento à infância, mas dividiu o financiamento com indivíduos isolados, associações particulares, etc.

A atenção especial que naquele momento foi dada às crianças, provinha de questões de o que fazer com a massa de crianças espalhadas pelas ruas, como contê-las para que não se tornassem uma ameaça ao Estado. O quanto antes estas crianças fossem atendidas, mais cedo se evitariam doenças e maus comportamentos. Em diversos aspectos, a Educação foi tida como utilitária,

educando-as para prevenir epidemias e doenças e tirando-as das ruas, evitando vícios e vadiagens.

Enquanto a assistência destinada à criança era realizada via órgãos de saúde e de assistência naquela década, Lourenço Filho criava o Instituto Pedagógico de São Paulo e reorganizava, no Instituto de Educação, o Jardim de Infância, integrado aos demais níveis de ensino.

Como Diretor do Instituto de Educação, reorganizou a Escola de Educação, anexando a ela o Jardim-de-Infância e a Escola Elementar. Em seu texto, publicado em 1937 sobre sua atividade no Instituto, Lourenço Filho relatava as atividades do Jardim de Infância: “no Jardim-de-Infância não há, propriamente, aprovação, para o efeito de promoção de série ou ano, mas apenas graduação, atendendo-se à idade cronológica e ao desenvolvimento dos alunos”. Também expunha os resultados de acordo com os *testes de maturidade*, “[...] podemos afirmar ter ávido sensível progresso de educação sensorial motriz nas crianças, bem como notável desenvolvimento da linguagem e hábitos de sociabilidade”.

A proposta lourenciana trazia como característica aspectos da Educação Nova, que pregava que a Educação deveria respeitar a fase de desenvolvimento da criança, devendo, portanto, a Educação no Jardim de Infância ser promovida respeitando este aspecto. O fato de realizar os *testes de maturidade* para esta faixa etária mostrava o interesse do autor em estudar e pesquisar sobre a mesma, até então pouco conhecida. Era uma forma de avaliar os resultados da Educação oferecida a estas crianças, ou seja, a proposta possuía objetivos e conteúdos a serem alcançados, como já tratado nesta pesquisa.

A formação dos professores no Instituto de Educação foi organizada para se atender a necessidade do professor em estar em contato com a realidade educacional. O Jardim de Infância era utilizado como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores. A proposta do Instituto era de continuidade no ensino; jardim de infância, escola primária, escola secundária e escola de professores, organizados como um sistema educacional. A criança na idade pré-escolar fazia parte deste sistema.

Lourenço Filho escreveu, em 1930, um artigo para a revista *Escola Nova* intitulado: *a criança e o progresso escolar*, no qual, ao mesmo tempo em que

criticava a educação tradicional, oferecia subsídios para uma educação nova. Defendia a Pedagogia que tinha como ponto de partida a experiência infantil.

Na compreensão da finalidade a que deve servir, orientado segundo as normas da ciência, amparado por uma organização de assistência técnica, todo e qualquer professor paulista, até o mais humilde, terá a liberdade para sugerir e criar, será incentivado para o estudo científico da criança, para o conhecimento da nova psicologia e de suas surpreendentes aplicações (LOURENÇO FILHO, 1930a, p.4).

Em outro artigo publicado em 1930, no periódico *Escola Nova*, escreveu sobre os programas de ensino, deixando explícitas suas idéias sobre o escolanovismo. Existiam, naquele momento, reformistas radicais que abominavam os programas de ensino; centralizar a criança não significava para ele desrespeitar a posição do professor, a última palavra seria sempre do professor. Defendia que a Educação: “não pode ser feita, senão de adaptação social, respeitada embora a personalidade da criança e a do mestre” (LOURENÇO FILHO, 1930b, p.82).

A proposta de Lourenço Filho teve base na Psicologia, em uma educação direcionada ao desenvolvimento infantil, na qual todas as crianças deveriam ter condições ao desenvolvimento integral. Esta concepção é definida no Manifesto dos Pioneiros de 1932,

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré) (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.482).

Devido ao acentuado processo de industrialização no Brasil, aumentou a demanda por escolas, juntamente com a intensa mobilização em torno da reforma

e da expansão do sistema educacional vigente. A reconstrução nacional era entendida via reconstrução educacional. Esta situação trouxe um discurso e ação do Estado mais intensa com o atendimento infantil. O Movimento dos Pioneiros demarcou significativamente a construção de uma concepção de educação direcionada ao desenvolvimento infantil.

Lourenço Filho pontuava aspectos sobre a criança, considerando suas peculiaridades psicológicas e sua condição de ser social. Segundo Lourenço Filho (1931⁵ apud CUNHA, 1995, p.33), a escola devia ser animada por: “[...] um espírito novo de intenção social, de preocupação pelo destino da criança, tanto em relação à criança, como indivíduo, como em relação às necessidades e possibilidades econômicas do meio em que ela deva viver”. Para Cunha (1995) esta era a concepção formulada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e na qual ancorou sua proposta educacional na transformação da sociedade. Trabalhar com a criança, neste pensamento, seria, então, considerá-la, como ser social. A Psicologia, sempre vista como ciência base na Escola Nova, não esteve sozinha na construção deste ideário, as ciências sociais estiveram, também, presentes na constituição do pensamento escolanovista.

Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde criava o Departamento Nacional da Criança – Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil, vinculado ao Ministério da Saúde, com o objetivo de coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência. Este órgão centralizou o atendimento da infância brasileira durante quase 30 anos (KRAMER, 1992).

O atendimento do DNCr apresentava uma articulação clara entre o público e o privado, combinando os serviços médicos com os serviços de assistência privada por meio do Serviço de Obras Sociais (SOS)⁶. Ao fazer isso, o Estado distribuía o financiamento e dividia sua responsabilidade com o setor privado.

⁵ LOURENÇO FILHO, M. B. Orientação Profissional. **Escola Nova**, São Paulo, v.3 n.1-2, p.3-7, maio/jun. 1931.

⁶ Fundado em 1934 e constituído por senhoras intrépidas, que atendiam hospitais, asilos, orfanatos, além de ensinar higiene e trabalhos domésticos (RIZZINI; PILOTTI, 1995).

[...] predomina a orientação higienista com campanhas educativas, inquéritos médico-sociais, formação de puericultores, orientação sobre o funcionamento de creches, organização do atendimento pré-escolar, incentivando o Clube de Mães (FALEIROS, 1995, p.69-70).

Órgãos que conduziam a ação no setor público para os chamados “menores” eram: o Conselho Nacional de Serviço Social (1938), com a responsabilidade de decidir sobre os subsídios concedidos pelos poderes públicos às entidades privadas; o Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM, 1941)⁷, com a responsabilidade de orientar e fiscalizar a Educação particular, investigar os menores que necessitassem de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psico-pedagógico, distribuir os menores nos estabelecimentos, incentivar a iniciativa particular e investigar as causas do abandono; e a Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942), presidida pela primeira-dama, que foi vinculada ao esforço de guerra, amparando as famílias cujos chefes haviam sido mobilizados. A ação desta última entidade englobava também as creches, auxílio a idosos, doentes e grupos de lazer (FALEIROS, 1995).

Define-se como marco legal inicial para as creches os dispositivos legais, criados para completar as questões trabalhistas. O Decreto n.5.542 de 1 de maio de 1943, que consolidou as leis do trabalho (C.L.T.). A C.L.T. indicava que empresas com mais de trintas mulheres trabalhadoras, na faixa de 16 a 40 anos, eram obrigadas a providenciar lugar para guarda das crianças no período da amamentação, bem como manter creches próprias ou conveniadas com entidades especializadas.

A C.L.T. no artigo 397, definiu como responsabilidade de entidades como SESI⁸, o SESC⁹, a LBA e outras entidades públicas de assistência à infância, a manutenção ou subvenção, conforme suas possibilidades financeiras, de escolas

⁷ É redefinida em 1944 (Decreto Lei n.6865) estando vinculada ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores.

⁸ Serviço Social da Indústria, uma entidade de direito privado, mantida e administrada pela indústria.

⁹ Serviço Social do Comércio, instituição sem fins lucrativos, voltada para o bem-estar social dos comerciários, empregados e familiares de empresas de serviços. Atua na área de Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência Médica.

maternais e de jardins de infância, destinados, especialmente, aos filhos de mulheres trabalhadoras.

Fica clara a importância desses diversos órgãos instituídos e dispositivos legais para atender as crianças. A partir daqui, cabe salientar que, para além desta discussão específica da contribuição dessas políticas públicas, deve-se tratar da produção de Lourenço Filho em outro âmbito, o da Literatura.

Lourenço Filho se destacava na Literatura Infantil, publicando vários livros e defendendo a formação das crianças. Na perspectiva desse educador, a publicação da Literatura Infantil deveria completar o papel da escola que, por si só, era insuficiente à formação integral do homem (SOARES, 2002).

A Literatura Infantil era uma forma de o autor ir até as crianças, de utilizar a Literatura como meio da educação destas. Idéias como esta também eram defendidas, em Cuba, por José Martí¹⁰ e, no México, por José Vasconcelos¹¹. Os pareceres de Lourenço Filho demonstravam que em suas escolhas havia critérios estéticos, comerciais e, fundamentalmente, educacionais; ele estava preocupado em propor para o leitor uma formação que tivesse etapas, ressaltando a importância da leitura e dos livros para a formação das crianças.

Lourenço publicou em 1948 os artigos: *O valor da biblioteca infantil e A criança na literatura brasileira*. Buscou, então, delimitar e conceituar o gênero da Literatura Infantil, fazendo-a assumir o papel de vanguarda e articulando as necessidades educacionais e culturais com incentivo e divulgação da leitura por meio da escola pública. Ele assumiu a Literatura Infantil como estratégia e instrumento de Educação, especialmente para as crianças.

A *Série de Leitura, graduada Pedrinho* foi organizada em 1953; publicou *Pedrinho* (1953), *Pedrinho e seus Amigos* (1954), *Aventuras de Pedrinho* (1955), *Leituras de Pedrinho e Maria Clara* (1956), *Upa, Cavalinho* (1957). O objetivo de Lourenço Filho era o de organizar uma série de textos de leitura, sob uma nova orientação. Essas obras sintetizavam seus esforços em relação à aprendizagem

¹⁰ Poeta, escritor, orador e jornalista, criador do Partido Revolucionário Cubano, tinha uma preocupação especial com as crianças e através da literatura infantil expunha a educação como um ato político.

¹¹ Político, pensador e escritor mexicano, fundador do Ministério da Educação de seu país.

da leitura e da escrita, uma característica do autor sobre a alfabetização. Ruy Lourenço Filho e Márcio Lourenço Filho (1959) dividem as publicações de seu pai em: Educação em geral; Psicologia; pensamento social e escrito para as crianças que compreendem textos escolares e Literatura Infantil.

Entre os anos de 1938 a 1946, Lourenço Filho dirigiu o INEP e desde o ano de 1944 até 1964 fundou e trabalhou na RBEP. Atuou como administrador dos assuntos educacionais, organizou, pesquisou e relatou sobre diversos assuntos relacionados à Educação, tendo ação atuante no processo de elaboração e de produção das políticas educacionais.

Especificamente, as suas ações destinadas às crianças em idade pré-escolar se realizaram a partir de estudos para a construção de jardins de infância em vários estados do Brasil. Assim como ele, seus técnicos ofereceram cursos de administração escolar e organização de educação pré-escolar (CARVALHO, 1959).

Sua experiência em São Paulo e no Rio de Janeiro, no Instituto de Educação, proporcionou-lhe conhecimento sobre o Jardim de Infância, o que propiciou a ele montar cursos para outros estados e incentivar a criação dos jardins de infância de forma organizada e comprometida com o desenvolvimento da criança.

Para Lourenço Filho, a Estatística e a Psicologia eram instrumentos utilizados em sua administração para a organização da Educação. A primeira proporcionava o conhecimento da situação da Educação para estabelecer políticas educacionais enquanto que a segunda trazia o conhecimento da criança e dava suporte a tais políticas.

Em 1949, começa o Curso de Especialização de Educação Pré-primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma, ao longo de 18 anos, 549 educadores de escolas maternas e jardim de infância. Esta iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de formação de professores especializados (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p.9).

No período em que o setor privado e o público ampliavam instituições de assistência às crianças pobres e a legislação trabalhista definia obrigações, as empresas, com mais de trinta mulheres, deveriam oferecer guarda às crianças. Via-se o aumento destas instituições devido às situações sociais geradas pelas relações de trabalho deste período. Portanto, a falta de profissionais qualificados para atender a estas crianças esteve presente junto à história da criação das instituições destinadas a criança pobre.

Este foi um dos pontos importantes da proposta de Lourenço Filho para o Jardim de Infância: formar profissionais que fossem qualificados para atender as necessidades pedagógicas das crianças. A criação de cursos para a formação de professores especializados nesta faixa-etária necessitou de uma organização dos conteúdos a serem aplicados, dos objetivos, do material a ser utilizado, da organização de ambiente específico. Lourenço Filho, ao organizar estes cursos e ministrá-los, construía estes conteúdos e formalizava sua aplicação ainda que em poucos estados e de forma limitada em relação à quantidade de instituições que necessitava de tais cursos.

As décadas de 1950 e 1960 foram caracterizadas por uma política desenvolvimentista e de massa, que objetivava a modernização e a internacionalização da economia. O eixo central da relação entre o Estado e os trabalhadores era a política de salário mínimo.

Dentre os direitos dos trabalhadores incluídos na nova constituição (art.157), estão o salário mínimo familiar, a proibição do trabalho de menores de 14 anos, a assistência sanitária e médica ao trabalhador e à gestante, a previdência social. O artigo 164 preceitua que “é obrigatória, em todo o território nacional, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa” (FALEIROS, 1995, p.71).

Em 1953, o Ministério da Saúde foi desmembrado do Ministério da Educação embora a assistência à infância continuasse vinculada àquele, nos moldes do Departamento Nacional da Criança. Neste período, a assistência à criança não foi somente de caráter repressivo e assistencialista, como coloca

Faleiros (1995), ela passava a ter a participação da comunidade e a contemplação de uma estratégia de preservação da saúde da criança. Os discursos começavam a defender atividades recreativas¹² com as crianças contando com a participação da comunidade.

Há também uma sugestão de plano de assistência ao pré-escolar com estímulo aos Clubes de Mães, visando ao desenvolvimento e à participação da comunidade. As creches, apesar das normas de funcionamento elaboradas pelo governo, são extremamente precárias. Na prática política, combinam-se, assim, critérios higienistas, assistencialistas com outros voltados para um caráter mais/participativo/comunitário/desenvolvimentista, expressando a própria divergência e configuração de forças que se formam no interior do governo (FALEIROS, 1995, p.72).

Paradoxalmente, deu-se início a críticas da sociedade e mesmo dos grupos do próprio governo em relação às instituições responsáveis pela infância abandonada. As críticas eram em torno da ineficiência, das práticas repressivas, dos desvios de verbas e das irregularidades. Instituições como o SAM, que foi inicialmente vista como solução para estas crianças, foi mais tarde motivo de vergonha nacional. Novamente, a sociedade levantava o debate sobre o que fazer com as crianças pobres e abandonadas.

Em 1964, foi extinto o SAM e criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o objetivo de formular e implantar uma política nacional do bem-estar do menor assim como fiscalizar as entidades para o cumprimento destas políticas. Na análise de Kramer (1992), a FUNABEM apenas substituiu o SAM como instituição de atendimento ao menor, mas continuou sendo discriminatória com caráter de educação compensatória.

A década de 1960 foi marcada pela repressão governamental, intensificando políticas de controle e de manutenção da ordem voltada para a infância e a adolescência. Neste contexto, promulga-se a LDB n.4024/61, a qual manteve a estrutura do ensino pré-primário, composto de escolas maternais e jardins de infância.

¹² O DNCr junto com o UNICEF e o FAO (Organização para a Alimentação e a Agricultura) nos anos 60, propõem a criação de Centros de Recreação com a participação da comunidade (FALEIROS, 1995).

A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p.315).

Com influência da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1959, discutiam-se, naquela década, a revisão do Código de Menores conforme os debates dos Fóruns Nacionais e Internacionais em relação ao conceito de família, devido a sua desestruturação, assim como a necessidade de seu fortalecimento, como forma de prevenir o abandono e a delinqüência (FALEIROS 1995).

Até o final de 1960, havia uma relação de base compartilhada entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos com algumas variações nacionais para a Educação Infantil. Podia-se considerar tal relação como eixo articulador das propostas desenvolvidas pelas organizações multilaterais aos países a elas vinculados. Dois modelos institucionais predominavam: o das creches e similares, destinados à criança pobre, e os jardins de infância, para aqueles que poderiam pagar por esta educação. Neste período, a Educação Infantil passa a integrar a agenda das políticas públicas de desenvolvimento econômico e social elaboradas pelos organismos vinculados à Organização das Nações Unidas – ONU¹³, para os países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2002).

Nos países desenvolvidos, a expansão do atendimento em Educação Infantil se apresentou com qualidade, devido às suas características econômicas, políticas e culturais, com destaque aos movimentos feministas e sua influência política, difundidos na Europa e nos EUA, a partir do final dos anos 1960.

¹³ Fundada em 10 de dezembro de 1945, com objetivo de promover a paz e a segurança mundial, e instituir entre as nações uma cooperação econômica, social e cultural, principalmente apoiando a reconstrução dos países destruídos pela guerra. No entanto, nas primeiras quatro décadas, estas intenções se viram sufocadas pelas rivalidades da Guerra Fria, não conseguindo resolver os conflitos armados entre os Estados (MARTINS RODRIGUES, 2000). A ONU constitui atualmente a maior das organizações internacionais em atividade, possui aproximadamente 16 outras agências ligadas diretamente a ela como: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura); a OIT (Organização Internacional do Trabalho); BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) entre outros.

Entretanto, a ampliação deste atendimento nos países subdesenvolvidos ocorreu em virtude da contenção dos gastos públicos, constituindo-se numa educação para a subalternidade (ROSEMBERG, 2002).

Aumentava, na década de 1960, a influência das agências internacionais que propunham ações em favor da criança, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP.

A influência do UNICEF¹⁴ não era homogênea, dependia da relação do governo de cada país, de sua conjuntura interna e dos projetos ao atendimento à criança. A OMEP¹⁵ teve em seu trabalho um caráter assistencial, ligado à idéia de que as crianças das classes desfavorecidas nada trazem de casa e precisam ser preparadas para a escola. Esta perspectiva não se apresentava como um consenso entre os dirigentes da OMEP (KRAMER, 1992).

A educação infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata. O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2002, p.35).

Durante as décadas de cinqüenta e sessenta, o UNICEF vinha lançando conceitos que constituíram o modelo de Educação Infantil a baixo custo, propagado em diversos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil. Dentre as diversas orientações desta agência, Rosemberg (1999) destaca três: a ênfase na participação da comunidade para viabilizar a implantação da política social destinada à infância pobre; a atuação estratégica junto aos governos nacionais; e

¹⁴ Criado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1946, tinha como objetivo socorrer as crianças dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. A partir de 1961, seus objetivos dependem diretamente das prioridades dos países ajudados. Os objetivos do UNICEF deslocaram-se do atendimento médico e nutricional para os Serviços Sociais (KRAMER, 1992).

¹⁵ É uma organização educativa internacional e não governamental, filantrópica, de direito privado sem fins lucrativos. O Comitê Nacional de OMEP foi fundado, no Rio de Janeiro, em 1953, participando das Assembléias Mundiais a partir de 1956. Formada por pessoas que dirigiam cursos pré-escolares particulares e/ou cursos particulares de formação de professores para o pré-escolar. As verbas provém de convênios com órgãos oficiais, doações particulares e contribuições de sócios. O trabalho dos dirigentes é voluntário com objetivo de despertar a consciência da necessidade de atendimento ao pré-escolar (KRAMER, 1992).

especialmente a entrada do UNICEF na esfera educacional. Desta forma o UNICEF se envolveu em projetos educacionais, voltando sua atenção para a “educação” das crianças pré-escolares, com viés assistencial.

Nos anos sessenta, a UNESCO e o UNICEF lançaram programas de massa para a pré-escola para países em desenvolvimento, sugerindo, assim, a criação de classes de pré-primário, anexas à escola primária, com um modelo simplificado e, conseqüentemente, mais barato que os Jardins de Infância. A solução apresentada pelas agências foi a de ampliar o número de vagas mas com baixo custo (ROSEMBERG, 1999).

O UNICEF trouxe a idéia da criança como sendo a chave para o desenvolvimento da nação, juntamente com a melhoria de sua condição de vida como aspecto fundamental para o progresso social. Estas idéias são encontradas em alguns artigos de Lourenço Filho escritos para a OMEP. Alguns educadores eram cooptados pelas agências a integrá-las, produzindo conhecimento sobre as crianças e divulgá-los. Elas tratavam a pobreza como uma ameaça ao desenvolvimento, o que também era defendido por Lourenço Filho, “[...] um país em via de desenvolvimento cria novos problemas em relação à infância, agravando os que já existem”. Para ele, os problemas seriam solucionados conforme o desenvolvimento do país, “[...] as condições de desenvolvimento social que possam assegurar a solução dos problemas da infância” (LOURENÇO FILHO, 1961/64, p.4).

O autor, apesar de incorporar este discurso, continuou evidenciando a qualidade para a educação do pré-escolar. Para ele, havia a necessidade “[...] de maior número de escolas e de melhores escolas” (LOURENÇO FILHO, 1961/64, p.12).

As agências como a OMEP, a UNESCO e o UNICEF contribuíram, naquele período para o estabelecimento de uma política de educação infantil no Brasil, políticas de atendimento à criança, partindo do conceito de carência e privação, portanto, com caráter assistencial. As políticas destinadas às crianças pré-escolares pelas agências e incorporadas por diversas instituições foram de assistência e não educacionais.

As Conferências Internacionais de Instrução Pública, promovidas inicialmente pelo Bureau Internacional de Educação, e a partir de 1947, pelo Bureau e pela UNESCO, tinham como objetivos principais apresentar relatórios sobre Educação do ano anterior e discutir e votar as recomendações aos Ministérios de Educação. Em 1939 e em 1961 a UNESCO lançou recomendações específicas para a educação pré-escolar como o aumento da criação e do desenvolvimento da educação pré-primária; a necessidade de administração, controle e financiamento da educação pré-primária; as atividades técnico-educativas que deveriam se basear nas pesquisas da Psicologia; os professores deveriam ser qualificados para esta faixa etária e ser remunerados conforme professores da educação primária; o prédio e os materiais deveriam ser adequados às crianças; a organização de um sistema de educação pré-primária com colaboração internacional, para elaboração de cursos e a avaliação da troca de experiências, entre outros (Conferências Internacionais de Instrução Pública, Recomendações 1934-1963, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965).

Com isso, as recomendações propostas nestas Conferências davam ênfase para o desenvolvimento da Educação, devendo este ser considerado em suas relações com o desenvolvimento econômico e social, para elevar o nível de vida dos povos. Sendo assim, os Estados Latino-Americanos deveriam tomar medidas para intensificar o intercâmbio de informações educacionais, contando, para isso, com as agências internacionais.

Nas décadas de 1950 e 1960, Lourenço Filho escreveu para a RBEP e para a OMEP artigos específicos sobre a educação pré-primária: *Aspectos de Educação Pré-Primária* (1959), *Os problemas da Infância nos países em via de Desenvolvimento* (1961/1964), *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar* (1962) e *Importância Atual da Educação Pré-Escolar* (1965).

No artigo *Aspectos de Educação Pré-Primária*, o autor apontava a contribuição de Froebel, que priorizou a infância, procurando conhecer seus interesses, suas condições e necessidades, para poder adequar a Educação nos Jardins de Infância como garantia de desenvolvimento das mesmas. Froebel reconhecia a importância da infância, como fase essencial, durante a qual a

criança deveria ser cuidada como uma semente recém-plantada para poder se desenvolver de acordo com suas potencialidades. Para esse desenvolvimento seria necessário oferecer condições.

Lourenço Filho a importância de Froebel, acreditando que “na criança existe uma afirmação própria e única, a ser conduzida e não fabricada” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.81) e elogiou suas ações quanto às associações de mães, criadas com o objetivo de difundir princípios de uma pedagogia familiar tão importante quanto a escolar.

Lourenço Filho o aspecto social, pelo qual, devido à industrialização, desenvolveram-se os locais para abrigar as crianças. Criticou os primeiros jardins que não deram a devida importância aos seus fins sociais, em sua maioria vistos como ante-sala da escola primária; criticou as classes de guarda, as quais nem sempre eram providas de organização para se garantir uma reta formação do pré-escolar (LOURENÇO FILHO, 1959).

O autor, em seu artigo *Aspectos de Educação Pré-Primária*, explicou a influência que os estudos sobre a criança desencadearam nas instituições infantis. Quando acreditou que a criança fosse um ser imperfeito, ela era vista como uma *tábua rasa*: “se ela, a criança, não apresentava conveniente emprego de suas capacidades, era porque lhe faltava impressões sensíveis, obtidas no contato com as coisas [...]” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.84). Naquele momento, o ensino intuitivo se mostrou adequado, de lições de coisas e a educação pré-escolar defendeu o lema de educar os sentidos.

Para ele, Froebel foi além desta visão, “[...] ele queria que a educação se fizesse não só por impressões, mas através de ocupações, e, tanto quanto possível, em situações de jogo e brinquedo” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.84). Elogiou o trabalho de Maria Montessori¹⁶, analisou os trabalhos de Decroly, Claparède, e, em especial, de Rosseau. Para o autor, eles “Muito concorreram para uma nova compreensão da educação pré-escolar, e, através dela, para uma nova visão de educação em geral” (LOURENÇO FILHO, 1959, p.84). Essa nova visão compreendia a importância da ação, a atividade própria de cada criança,

¹⁶ Criou um método de trabalho embasado nas fases de desenvolvimento da criança e suas necessidades.

experimentando seus impulsos, recebendo as pressões resultantes do ambiente, e, assim, compondo a própria personalidade.

Com base nestes autores, e também em Freud, Lourenço Filho argumentava sobre a importância do lúdico. Para Lourenço Filho (1959, p.90), “Nos pré-escolares o sentido lúdico domina. Eles se movem num mundo de jogo, como diz Freud, pelo “princípio de prazer”, ou de satisfação imediata de impulsos e incentivos”. Acreditou, desta forma, que o bom emprego do jogo e das atividades livres representavam um bom recurso pedagógico para as crianças em idade pré-escolar.

Defendia Lourenço Filho que a educação pré-primária cumpriria seu papel social à medida que incorporasse tais princípios: uma educação ativa que considerasse as necessidades da criança, utilizando-se do jogo como recurso pedagógico e organizada, uma educação infantil dirigida com método para alcançar seus objetivos.

Preocupado com a organização dos jardins de infância, Lourenço Filho escreveu o artigo, *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar*. Explicava em seu artigo que muitas instituições pré-escolares eram vinculadas a outros órgãos, que não o da Educação, devido a objetivos de higiene social e de proteção das crianças. Deixou claro, naquele momento, que sua proposta era, eminentemente, pedagógica, contrapondo idéias às agências de assistir as crianças.

Criticava a LDB de 1961 por não definir leis específicas para a educação pré-primária. Para ele, esta lei deveria ter feito referência à formação de professoras especializadas a esta faixa etária assim como definir a obrigatoriedade da matrícula e a frequência escolar.

O referido autor definia objetivos gerais para a pré-escola e expunha como deveria ser a estrutura física e a formação de professores para o jardim de infância, enfatizando este último aspecto. Colocava a importância do estudo teórico e prático para a formação das professoras e defendia, como sempre, a educação pré-escolar integrada aos demais níveis de ensino.

De acordo com Lourenço Filho, no artigo acima citado, foi necessário estimular a consciência da importância das crianças menores aos administradores e políticos, principalmente nos grandes centros urbanos, na tentativa de superar o

abandono educativo destas crianças. Para o autor, o conceito de abandono não incluía apenas aspectos de habitação, higiene e alimentação, mas de educação. Reconhecia, desta forma, as necessidades básicas do pré-escolar, incluindo a importância da aprendizagem para um desenvolvimento integral.

O artigo esclarece e define sua proposta, como uma proposta pedagógica, com método específico, integrada ao sistema escolar. Tal proposta, para atingir, seus objetivos deveria ser definida pelo Estado como obrigatória, com a exigência de frequência escolar e oferecida a todas as crianças, especialmente nos locais de maior carência econômica.

Em sua palestra, *Importância Atual da Educação Pré-Escolar*, Lourenço Filho insistiu na necessidade de estudos sobre a educação pré-escolar. Para o autor, o fato do aumento do número de instituições pré-escolares se devia ao crescente processo de industrialização e conseqüente crescimento urbano.

Acreditava o autor que a educação pré-escolar devia oferecer condições de desenvolvimento da personalidade humana para que a criança pudesse entender a si mesma, entender o mundo e, então, entender-se no mundo, respeitando-se a natureza própria de cada criança. Reforçava ele o que já havia defendido em outros artigos sobre o ensino ativo: a utilização do jogo e do brinquedo e a importância da família na educação do pré-escolar.

Em sua palestra, *Os Problemas da Infância nos Países em via de Desenvolvimento*, além de reafirmar os princípios abordados nos outros artigos, mostrava a importância da relação da escola com a família do pré-escolar. Reconhecia que os problemas do desenvolvimento dos países estavam diretamente relacionados com os problemas da infância, idéia esta divulgada também pelas agências multilaterais de financiamento. Para Lourenço Filho, estes problemas não se limitavam aos de alimentação, de condições de vida higiênica e de defesa da saúde, mas de condições de desenvolvimento mental, social e de capacidades específicas da infância, enfatizando, assim, a necessidade da educação. Para ele, todos estes aspectos não se separavam.

Reconhecia, também, que apenas oportunizando a Educação para as crianças em idade pré-escolar, não resolveria todos os problemas, sendo necessárias também condições de alimentação e saúde adequadas.

Ele considerava o aspecto social, a falta de legislação específica e a ausência de organização das creches e jardins de infância, problemas em torno da educação pré-escolar. Os problemas da criança seriam resolvidos para ele, juntamente, com a oferta de trabalho para todos, condições de liberdade e justiça social. O que lhe cabia como educador era organizar a educação destas crianças, divulgar estudos relativos a elas, mostrando a necessidade de oferecer uma Educação que se adequasse ao seu desenvolvimento.

Enquanto o atendimento à criança, naquele período estudado, tinha objetivo médico-higienista, jurídico-assistencial e compensatório, configurando historicamente numa política social de atendimento, a proposta de Lourenço Filho evidenciava a importância da Educação na viabilização de uma perspectiva política diferenciada. Os problemas da criança para ele eram vistos pela Educação mas tratados também como questões políticas.

A proposta lourenciana destinada à educação das crianças de 0 a 6 anos se efetivou apenas de forma localizada, não se expandindo a outras escolas e estados. Rizzini e Kulhmann Júnior delinearam, nesta seção, aspectos políticos que permearam a assistência às crianças, discutidos pelo governo e por vários grupos sociais. Foram estas políticas assistenciais que se efetivaram devido às necessidades postas pelas contradições do capital. Apesar da proposta de Lourenço Filho não ter se expandido, é inegável reconhecer que ela existiu e que apontava caminhos opostos aos que se efetivaram.

Sua proposta lançou base para que hoje sejamos capazes de reconhecer a importância dos aspectos propostos por ele vislumbrando ali os primeiros passos de uma política pública para a infância. Cabe ainda ressaltar que Lourenço Filho, nas décadas de 1950 e 1960, foi influenciado pelas propostas das organizações internacionais sensíveis ao social, como o UNICEF e a UNESCO, o que significou que, mesmo consciente da importância de seu papel na luta pela educação das crianças pequenas para além da atenção e do cuidado, os determinantes econômicos e políticos definiram os caminhos a serem trilhados por este nível educacional.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação.
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.

5 CONCLUSÃO

O período estudado, entre 1920-1970, foi marcado por grandes alterações políticas, sociais e culturais que determinaram mudanças significativas nas políticas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Tais mudanças são frutos de transformações sociais, produzidas no processo histórico de constituição da sociedade e das instituições pertencentes a ela.

Consoante com o exposto neste trabalho, as significativas transformações ocorridas no período estudado são decorrentes do processo de rearticulação do capital para superar a crise de rentabilidade. Com a industrialização, era necessário modernizar a sociedade, superar o modelo patriarcal e rural para o urbano-industrial, ligado ao capitalismo mundial. A Educação teve um papel importante nesta modernização e foi incumbida de formar um novo homem para uma nova sociedade, propiciando formação para o trabalho e o desenvolvimento da nacionalidade.

Com o advento da República, o Poder Público assumiu a tarefa de organizar e manter as escolas, com o objetivo de difundir o ensino a toda a população. Interessava à burguesia industrial a diminuição do analfabetismo e da ignorância como forma de reprodução do poder. A expansão da oferta do ensino primário iniciava-se pelas reformas estaduais que prenunciavam as reformas nacionais a partir de 1930.

O movimento em prol da educação, que tem como marco o Manifesto dos Pioneiros, sintetizava embates travados no final do século XIX até os anos 1930, caracterizando um ideário educacional durante as décadas seguintes. A concepção formulada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de desenvolvimento das instituições de educação pré-escolar, assistência física e psíquica a estas crianças, ancorou as propostas educacionais de Lourenço Filho, destinadas às crianças em idade pré-escolar.

Ao analisar a obra de Lourenço Filho, observam-se modificações em sua compreensão acerca da forma de educar a criança. Em seus primeiros escritos, mostrava-se mais preocupado com assuntos externos na educação da criança

como o tipo de filme adequado a elas, os livros mais adequados e sua condição de higiene. Sobre as questões pedagógicas, inicialmente defendia o ensino do método intuitivo, preocupava-se com a disciplina, com a educação cívica, com a organização escolar e, principalmente, com a instrução do professor.

Conforme exposto neste trabalho, Lourenço Filho, como Diretor Geral da Instrução no Ceará, atuou como administrador de políticas educacionais, elaborou um sistema de educação, sistematizou a educação pública do estado e criou caráter formal ao ensino ao desenvolver uma lei estabelecendo a estrutura do ensino e um regulamento para definir linhas para seu funcionamento.

Lourenço Filho participou de atividades desenvolvidas em prol da renovação da Educação como as Conferências Nacionais de Educação; escreveu artigos para jornais de assuntos pertinentes à Educação; escreveu o artigo de abertura para a Conferência Interestadual de Ensino Primário; atuou como professor em diversos níveis, como tradutor e escritor, participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, dirigiu a revista Escola Nova, foi diretor do Departamento Nacional de Educação, no qual realizou, com destaque, a Campanha de Educação de Adultos; presidiu, em 1941, a Comissão Nacional de Ensino Primário e fez parte da Comissão Nacional para elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lourenço Filho ainda discutiu assuntos diversos sobre a Educação, focando uma destinada a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos. Criticou a falta de legislação que pudesse garantir o acesso de todos à escola, defendendo uma escola pública, gratuita e obrigatória.

A preocupação de Lourenço Filho em estudar a criança o fez atuar como pesquisador, fazendo-o montar um Laboratório de Psicologia Experimental com o objetivo de produzir conhecimentos sobre a criança e como tais conhecimentos poderiam influenciar a prática pedagógica. Os problemas relacionados ao ensino eram vistos conforme suas experiências de dentro da escola, por meio de pesquisa.

Conforme evidenciado na seção três, Lourenço Filho, como Diretor da Instrução Pública de São Paulo e diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, atuou como planejador de políticas específicas ao pré-escolar. No

decorrer de sua experiência com as crianças em idade pré-escolar, elaborou uma proposta para organização e sistematização deste nível de ensino, baseando-se em diversos aspectos: estudo sistemático sobre cada fase de seu desenvolvimento; estrutura física adequada; estipulação de objetivos gerais que determinassem ações a planejamento de atividades. Discursou e argumentou muitas vezes sobre a necessidade de formação específica para as professoras pré-primárias, criando cursos para tal; defendeu a inclusão da educação das creches e jardins de infância a um sistema escolar, articulando seus conteúdos à educação primária, sem causar uma ruptura neste processo e divulgou a utilização dos jogos como recurso de aprendizagem.

Nos diversos momentos em que Lourenço Filho apresentou sua proposta para a educação pré-primária, os pilares da política assistencial destinados à infância estavam sendo gerados no Brasil, sustentados por grupos jurídicos, médicos e religiosos. Estes grupos, que não atuaram de forma homogênea, delinearam o atendimento à criança pequena como forma de superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais como as crianças abandonadas, desnutridas, doentes, enfim as crianças pobres, que não condiziam com o ideal de nação objetivado pelo Governo na instauração da República. Cabe salientar, no entanto, que tais políticas pareciam não visar às crianças, mas à compensação de fatores que retratavam a desigualdade social.

A relação do Estado com a política, com a Educação e com a criança se inseria na articulação do poder público e privado, no confronto de diversas estratégias que envolviam controle, proteção, legitimação, repressão, organização, poder.

O projeto civilizatório e de formação de uma nova nação incluía a criança neste processo, em especial a criança pobre, mais sujeita a doenças, aos vícios e à criminalidade. Esta criança poderia atrapalhar o projeto brasileiro de construir uma nação civilizada, portanto, o Estado, para manter a ordem, passou a definir políticas de assistência a ela.

Os grupos jurídicos, médicos, religiosos e de educadores, cada qual defendia seus argumentos na confecção das políticas e, em geral, baseavam-se na assistência, na higiene e na Educação como forma de controlar os problemas

sociais gerados pelas crianças pobres e abandonadas. As leis que sustentaram as políticas de assistência, buscavam vigiar estas crianças e puni-las pelos maus comportamentos. A Educação foi usada, conseqüentemente, como uma forma de controlar estas crianças e de encaminhá-las para a civilidade.

A proposta de Lourenço Filho vinha na contramão das propostas destes grupos. Para ele, a Educação não seria oferecida para compensar os desajustes sociais, mas como forma de contribuir para o desenvolvimento das crianças. A Educação que ele propunha era baseada em estudos e pesquisas para que as atividades proporcionadas às crianças fossem de acordo com sua fase de desenvolvimento e respeitasse suas particularidades. Propôs objetivos, métodos e sistematização de conteúdos. Procurou organizar a educação pré-primária sem desviar o olhar das necessidades da criança, do que a sociedade em diversos momentos se esqueceu.

O autor, nas décadas de cinquenta e sessenta, envolvido com as agências como UNESCO e OMEP, incorporava em partes o discurso destas para a educação pré-escolar, apresentando-a como motor de transformação social. Naquele momento, ficou mais evidente que sua proposta não se restringia apenas à educação, mas às reformas políticas e econômicas, em especial para os países em desenvolvimento como o Brasil.

Esta pesquisa realizada permitiu desvendar o diferencial da proposta de Lourenço Filho em relação ao que se apresentava no período. Cabe enfatizar que ela continha aspectos do olhar de um educador e administrador, cujo intuito foi organizar a educação pré-primária, com conteúdos específicos e método adequado, priorizando as questões pedagógicas. Estas foram discutidas anos após sua morte como se fossem propostas novas, desconsiderando sua existência anterior.

Garantir direito à educação infantil é dever do Estado, ainda não efetivado pelo fato de constatarmos, ainda hoje, a necessidade de educar considerando aspectos como conteúdos, métodos, formação adequada dos professores, investimentos, direito ao lúdico e ao jogo, respeito às fases de desenvolvimento, entre outros. Lourenço Filho, no período em que viveu, já possuía clareza quanto a estes aspectos para a educação pré-primária, ultrapassando objetivos de

oferecer a ela apenas condições mínimas de assistência. Em sua atuação nas políticas para esta educação, visava a um desenvolvimento integral e com qualidade.

A reflexão realizada permite concluir que Lourenço Filho atuou como educador no planejamento e na administração de políticas destinadas à instrução pré-primária. Os artigos de sua autoria estudados relatam que, apesar de estar consoantes com as questões postas em diversos momentos como a higiene, a assistência, a hegemonia da escola, os ideais de nacionalização, os objetivos das organizações multilaterais para os países em desenvolvimento, Lourenço Filho apresentou particularidades ao defender os aspectos pedagógicos, partindo do conhecimento produzido sobre a criança e suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ABU-MERHY, Nari Fortes. Lourenço Filho, administrador escolar. In: MONARCHA, C. (Org.). **Centenário de Lourenço Filho**: 1897-1997. Londrina: UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997. p.91-122.

ALFRED BINET. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2008. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$alfred-binet](http://www.infopedia.pt/$alfred-binet)>. Acesso em: 28 fev. 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NRB 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NRB 6023: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEFHANOU, Maria. **Infância, Higiene e Educação**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-97--Int.doc>>. Acesso em: 1 jul. 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Lourenço filho e a educação popular no Brasil. In: PILETTI, Nelson (Org.). **Educação Brasileira a atualidade de Lourenço Filho**. São Paulo: FEUSP, 1999. p.103-126.

BERGO, Antônio Carlos. O Positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Reflexão**, Campinas, ano 8, n.25, p.47-97, jan./abr. 1983.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios Regionais e Concentração Industrial no Brasil: 1930-1970**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARONE, Edgard. **O Pensamento Industrial no Brasil (1880-1945)**. Rio de Janeiro; São Paulo: DIFEL, 1977.

CARVALHO, Manoel Marques. Lourenço Filho e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). **Um Educador Brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p.83-107.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o Pioneirismo e o Impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.27-44, jan./jun. 2003.

CHAVES, Eduardo O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas implicações para a Educação: uma defesa. In: LOMBARDI, Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p.1-60.

CONFERÊNCIA DE BRETTON WOODS. Disponível em: <<http://www.unificado.com.br/calendario/07/bretton.htm>>. Acessado em: 25 maio de 2008.

CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO. Rio de Janeiro, 1922. **Anais...** Rio de Janeiro: "O Norte", 1922.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Educação dos Educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

D'ÁVILA, Antônio. O Mestre das Américas: Lourenço Filho (1897-1970). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**, São Paulo, n.68, p.411-426, 1970.

DANTAS, A. M. L. A Gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a Organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.7, n.2, p.153-172, set./fev. 2002.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.89-110, jan./jun. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDOUARD CLAPARÈDE. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2008. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$edouard-claparede](http://www.infopedia.pt/$edouard-claparede)>. Acesso em: 28 fev. 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Annais Livraria e Editora, 1995. p.47-98.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1984. p.227-255.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O Processo de Substituição de Importações. In: REGO, José Márcio; MARQUES, Rosa Maria. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.248-282.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

HENRI PIERON. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2008. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$henri-pieron](http://www.infopedia.pt/$henri-pieron)>. Acesso em: 28 fev. 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998. p.95-112.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Impérios**: 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Sonia de Castro. Arquivos do Instituto de Educação: suporte de memória da educação nova no Distrito Federal (anos de 1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.9, p.43-72, jan./jun. 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. Plano de Prática Pedagógica. **Revista da Educação**, Piracicaba, v.2, fasc.1, p.50-59, maio, 1922.

LOURENÇO FILHO, M. B. A uniformização do ensino primário no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 1927. p.245-248.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930a.

LOURENÇO FILHO, M. B. A questão dos programas. **Escola Nova**, São Paulo, v.1, n.2-3, p.86-95, nov./dez. 1930b.

LOURENÇO FILHO, M. B. Orientação Profissional. **Escola Nova**, São Paulo, v.3, n.1-2, p.3-7, maio/jun. 1931.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Escola de Professores do Instituto de Educação. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal: Departamento de Educação, v.1, n.1, p.15-26, jun. 1934.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Discurso por ocasião da formatura de uma turma de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. p.1-10. 1934/1935. LF/PI.34/35.00.00/10. CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Situação do ensino primário.** (Introdução ao volume Situação Geral do Ensino Primário publicado pelo Instituto nacional de Estudos Pedagógicos, em agosto de 1941. LF/Pi 41.08.00. CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. Programa Mínimo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.393-402, set. 1944.

LOURENÇO FILHO, M. B. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.32, n.75, p.79-93, jul./set. 1959.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Os problemas da infância nos países em via de desenvolvimento.** 1961/1964, LF 0236 CPDOC.

LOURENÇO FILHO, M. B. Atualidade de Rosseau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.38, n.88, p.6-22, 1962a.

LOURENÇO FILHO, M. B. Os jardins de infância e a organização escolar. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v.38, n.87, p.7-20, jul./set. 1962b.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Importância Atual da Educação Pré-Escolar.** Rio de Janeiro: [s.n.], 1965. Palestra realizada na Semana Nacional de Educação Pré-Primária, promovida pela OMEP, em julho de 1965, no Rio de Janeiro. LF/Lourenço Filho, M. B. pi 1965.07.01-A, CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar:** curso básico. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.65, n. 150,p.369-383, maio/ago. 1984.

LOURENÇO FILHO, M. B. Lourenço Filho, escritor. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Centenário de Lourenço Filho:** 1897-1997. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997. p.17-45.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A Formação de Professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001 (Coleção Lourenço Filho, v.4).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002a.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendência da Educação Brasileira**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002b (Coleção Lourenço Filho, v.6).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Discurso sobre a Formação do Professorado Primário**. Lf/Lourenço Filho, M. B. pi 34/35.00.00/10, CPDOC/FGV.

LOURENÇO FILHO. **Juazeiro do Padre Cícero**. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

LOURENÇO FILHO, Ruy C. B.; LOURENÇO FILHO, Márcio C. B. Notícia bibliográfica de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). **Um Educador Brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p.190-215.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MADEIRA, Marcos Almir. Pensamento social na obra de Lourenço Filho. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). **Um Educador Brasileiro**: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p.147-175.

MARTINS, Júlio César Lopes. **Durkheim**: biografia. 2008. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/sociology/1756633-durkheim-iografia/>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

MARTINS RODRIGUES, S. **Segurança Internacional e Direitos Humanos – a prática da intervenção humanitária no pós-guerra fria**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos Modernos na Escola**: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. São Paulo, Bauru: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo, Difel, 1979.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997**. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **Lourenço Filho: outros aspectos**, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy. **Por Lourenço Filho: uma bibliografia**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001 (Coleção Lourenço Filho).

MORAES, José Geraldo Vinci. Ambigüidade da Modernização Urbano-industrial no Brasil Republicano (fins do século XIX – início do século XX). In: REGO, José Márcio; MARQUES, Rosa Maria. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.144-176.

NAGEL, Luiza Helena. A Crise da Sociedade e da Educação. **Apontamentos**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.9, p.1-13, mar. 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NICOL, Robert. Pré-Requisitos da Indústria: Educação, Ciência e Tecnologia. In: REGO, José Márcio; MARQUES, Rosa Maria. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003. p.177-225.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de história 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. 1985. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1985.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.1, p.105-125, jan./jun. 1998.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Annais Livraria e Editora, 1995.

ROSEMBERG, Flúvia. Uma introdução ao estudo as organizações multilaterais no campo educacional. In: NORA, Krawczyk, Campos, Maria Malta, Haddad, Sérgio (Org.). **Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROSEMBERG, Flúvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas Públicas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.115, p.25-63, mar. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.65, n.150, p.273-290, maio/ago. 1984.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. (Org.). **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.1-57.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.79, n.193, p.95-112, set./dez. 1998.

SILVA, Josie Agatha Parrilha. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SILVEIRA, Juracy. A influência de Lourenço Filho no Distrito Federal. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (Org.). **Um Educador Brasileiro: Lourenço Filho**. São Paulo: Melhoramentos, 1959. p.73-107.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **O semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)**. 2002. 504f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

TEIXEIRA, Marieta Cruz Dias. **Um estudo sobre o discurso administrativo de Lourenço Filho**. 1982. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

THEODORE, Simon. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Theo dSim.html>>. Acesso em: 26 jun. 2008.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida: a dívida externa no terceiro mundo: as finanças contra os povos**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Lourenço Filho, um educador brasileiro. In: PILETTI, Nelson (Org.). **Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho**. São Paulo: Comissão de Publicações da FEUSP, 1999. p.9-37.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Instituto de Educação do Distrito Federal. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, v.2, n.4, p.19-32, dez. 1945.

VENÂNCIO FILHO. Instituto de Educação do Distrito Federal Rio de Janeiro, Brasil. **Folheto**, junho, 1935. Classificação LF 90f.CPDOC/FGV.

VIDAL, Diana G. A Escola Nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. Bolo Horizonte: Autêntica, 2000, p.497-518.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

WEFFORT, Francisco. Origens do Sindicalismo Populista no Brasil: a Conjuntura do Após-Guerra”. **Estudos Cebrap**, São Paulo, Cebrap, n.4, p.67-105, 1973.

ANEXOS

ANEXO A OS PROBLEMAS DA INFÂNCIA NOS PAÍSES EM VIA DE DESENVOLVIMENTO

Netas “SEMANA DE ESTUDOS”, importantes estudos de especialistas em educação pré-escolar serão aqui apresentados. Na maioria, conforme seus próprios títulos tratarão de questões relativas a mudanças nos costumes e modos da vida das famílias. Ou, em outros termos: esses estudos examinarão a fase de mudança social que estamos vivendo.

É natural que assim seja. Todos hoje temos clara consciência de que as escolas não funcionam no vazio. Cada uma se constitui em torno de expectativas sociais, e a elas deve atender. Tal como vivam as famílias, assim serão os alunos, segundo suas capacidades e interesses.

A observação é válida para as instituições escolares de qualquer tipo. Em qualquer deles, devem os mestres ter em conta certos resultados ideais. Mas devem compreender também que esses ideais serão inoperantes se não atentarem para as realidades. O que nos anima como um deve ser terá de apoiar-se no que esteja sendo e no que possa – ser. Os educadores devem ter os olhos nas estrelas, mas os pés firmemente apoiados na terra.

No caso da educação pré-escolar, nessa situação é ainda mais viva. Já foi o tempo em que imaginava que suas instituições apenas devessem existir para famílias economicamente favorecidas. Hoje admitimos que as escolas maternas e os jardins de infância devem ser multiplicados para que, de preferência, atendam aos lares onde as crianças não disponham de condições para perfeito desenvolvimento.

Se todo trabalho educativo de boa qualidade só se pode obter mediante articulação entre lar e a escola, com maior razão será o de criança pequeninas. Ai se exige maior entendimento dos pais com a escola, e reciprocamente.

A própria denominação escolas maternas sublinha essa relação de um duplo sentido. Por outro lado, se examinarmos a idéia de Froebel, o criador dos Jardins de infância, veremos que ele desejava centros de ação educativa não só para as crianças, mas também para as mães, vivendo, já naquela época, e fortalecimento dos sentimentos familiares.

Se, já então, tais observações se faziam necessárias, que diremos agora, quando vivemos numa época de grande mudança, eu rápida transição entre novos e velhos costumes?

Tal pensamento justificou o tema central que a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar escolheu para a sua próxima conferencia, a ser realizada em 1964, em Estocolmo, o que esta redigida: “Problemas da infância nos países em via de desenvolvimento”.

Países em via de desenvolvimento são aqueles em que certas condições de vida econômica, política, social e moral estejam rapidamente mudando. Tal como em nosso país esta agora ocorrendo.

Essa circunstancia justifica que, no portice de vossos trabalhos, nesta Semana Nacional, o mesmo tema geral seja referido. Incumbiu-se, por isso, a Excelentíssima senhora Presidente do comitê nacional da OMEP, a eminente Professora Laura Lacombe, que eu aqui a abordasse, ainda que de modo sucinto.

Lamento que não me seja dado fazer-lo pessoalmente, em virtude de circunstâncias alheias à minha vontade. Bem quisera eu estar entre vós, sentindo de perto o vosso entusiasmo pela causa da educação pré-escolar. As demais teriam oportunidades de rever a Bahia, berço histórico da educação nacional. Há mais de quatro séculos, aqui se abria uma instituição dos jesuítas com o expressivo nome de Casa dos Meninos. Nela, não só os problemas da infância brasileira começaram a serem tratados, como certas idéias relativas à manutenção das escolas eram consideradas, pela primeira vez assim se evidenciando a importância das relações entre o desenvolvimento econômico e a educação.

Dessa forma, a evocação do nome Casa dos Meninos parece-me oportuna e grata ao espírito e ao coração de todos nós. E, com ela, separamos também os dois termos do tema que nos foi proposto: de um lado, os problemas da infância, e, de outro, as condições de desenvolvimento em que esses problemas interferem.

Procuremos analisá-los uma e outra, para depois reuní-los, como o tema sugere que também se faça.

Os Problemas da Infância

Como, em toda a sua extensão, podemos referir os problemas da infância?...

Tecnicamente, a infância é o período de desenvolvimento das criaturas humanas, desde o nascimento até os 12 anos. Compreende ela fases bem demarcadas: a de recém nascidos, ou das primeiras semanas de vida; da idade de infante, desde então até o primeiro aniversário; da idade glóssica, quer dizer daquela em que a criança aprende a falar e que vai até os 3 anos; da idade pré-escolar, dos 3 anos até os 7; e, enfim, da idade escolar, entre os 7 e os 12 anos.

Cada uma dessas fases apresenta problemas específicos. Na primeira, os de adaptação à vida pós-natal. Na segunda, mudança da situação existente entre a criança e sua mãe, a qual inicialmente é denominada por aspectos de vida biológica; na terceira, extensão progressiva de relacionamento social pela linguagem. E, enfim, nas duas últimas, afirmação de tais relações, por trabalho educativo não só de lar, mas de grupos da vizinhança e da escola.

Quais os denominadores comuns, a serem apreciados em todas elas?...

Em primeiro lugar, os fatos do crescimento ou normal desenvolvimento físico. Nos primeiros seis meses de vida, a criança dobra de peso. No semestre seguinte, ainda adquire 50% de peso anteriormente obtido. O acréscimo ponderal segue então ritmo mais lento, mais é ainda constante.

Algo similar se dá quanto à estatura. Aos dois anos, e é uma observação que não escapa mesmo à observação popular, a criança atinge metade da estrutura total que irá apresentar na idade adulta.

Fácil é compreender, portanto, que tudo quanto possa impedir ou prejudicar esse crescimento somático constrói problemas da infância. Para crescer, a criança reclama alimentação adequada em qualidade e quantidade; condições de vida higiênica; defesa da saúde.

Mais não é só. Se assim fora, tudo estaria apenas na dependência da criação, não propriamente da educação. A idade da infância não é apenas um período do rápido crescimento físico. É desenvolvimento emocional ou afetivo, e, nessa base, de desenvolvimento mental e social.

Para ela, as condições são de outra natureza, aquelas que levam a descobrir e a situar-se em seu ambiente, físico e moral, descobrindo-se a si mesma, ou pouco a pouco organizando a sua vida interior, ordenando seu espírito.

Para isso a criança exercita uma espantosa atividade. Rapidamente deixa de estar deitada, para sentar-se e, enfim, caminhar sobre os próprios pés. Ensaia então os primeiros passos, anda, escala, corre, salta. Ao mesmo tempo, exercita as mãos, a tudo explorando, não se contentando em ver, mas tendo de tomar as coisas nas mãos, examinar como são feitas, para decompô-las e recompô-las.

No que toque às relações humanas, especialmente, passa do grito e do choro, à enunciação dos primeiros sons articulados. A princípio balbucia, para logo ligar os sons a um sentido ou significação prática. Na realidade, recebe aprendizagem social. Aprende uma língua e, com ela, os primeiros valores, o esboço de uma estética, de uma lógica, de uma moral, de uma religião.

Para que isso normalmente se possa fazer, dois apelos devem existir. O primeiro é a sua própria atividade, em formas inteiramente livres, a princípio, e depois gradativamente disciplinadas na vida familiar. O segundo é o sentimento de segurança que deverá construir no amparo, cuidado e afeição dos maiores.

O enlace de uma ou de outra coisa apresenta-se, do modo geral, no jogo ou brinquedo. São as atividades desse tipo, as que tecnicamente chamamos de atividades lúdicas, que permitem o estabelecimento inicial da vida interior, do descobrimento do "eu", da posição de própria pessoa entre as demais que a criança cerque.

Todos sabem que hoje existe uma perfeita concordância entre os pesquisadores com relação a esse importante assunto. "A infância é uma idade natural das atividades de jogo". "A função natural da infância é brincar". "As situações de jogo ensinam a seriedade da vida". Ou, na fórmula que se tornou consagrada: "Não há de mais sério que uma criança brincando"...

A esse respeito convirá lembrar que as primeiras instituições de educação pré-escolar, estabelecidas na Holanda, mesmo antes das realizações de Froebel, tiveram como título estes dizeres: "Casas de jogo", casas de brinquedo...

Como quer que seja, concordam todos em que, pelas atividades lúdicas, se deverão encaminhar os comportamentos impulsivos iniciais para as formas coordenadas ou disciplinadas do trabalho, com noção clara dos fins a obter, firmando os sentimentos de responsabilidade, dever, valor pessoal.

Nessa mesma concepção, origem-se sistemas interpretativos de toda a cultura humana, valorizando as coisas que freqüentemente imaginamos sem valor, como as expressões da arte e de criação pessoal, eixo afinal da dinâmica da personalidade.

Se a esses aspectos chegamos a bem compreender, então veremos que os problemas da infância não se conterão no crescimento físico, mas abrangem o desenvolvimento mental e moral, de cunho nitidamente social. Sentimos, pensamos e avaliamos o que fazemos, sempre por necessidade da vida em grupo, da existência coletiva. A expressão final disso tudo é a afirmação da nossa pessoa, entre outras, com personalidade própria.

Em resumo: os problemas da infância não se reduzem ao que possa prejudicar ou obstar o crescimento físico, mas também o desenvolvimento geral da vida anímica, de criação e desenvolvimento de uma vida interior, de projeção de capacidades, inventividade e poder de criação pessoal. Na realidade, os dois aspectos não se separam. Conjugam-se. Cada criança deve ser vista como uma unidade íntegra.

O critério teórico primordialmente enunciamos, não prejudicar, deverá ser, pois ampliando, dizendo-se: não prejudicar e favorecer o desenvolvimento normal e equilibrado das capacidades pessoais.

Não é simples?... Em teoria, claro que é.

O que devemos perguntar é como poderão viver as crianças em condições favoráveis ao seu crescimento e seu desenvolvimento integral.

Em termos abstratos tudo se dirá também com extrema simplicidade.

Vede se não é assim: para que uma criança bem se desenvolva, será necessário, primeiramente, que receba boa alimentação; que viva numa casa higiênica e tanto quanto possível confortável; que disponha de espaço para brincar; que possua roupa adequada e calçado que a defenda de infestações parasitárias. Depois, que cresça num lar bem constituído, onde haja sentimento de segurança, material e emocional. Onde não haja miséria nem desordem. Que haja na vizinhança escolas em numero suficiente, bem instaladas e privadas de mestres. Que haja assistência médica, quando necessária. No caso de faltarem algumas dessas condições para as crianças em idade pré-escolares, que haja então instituição de educação adequada, escolar, maternais e jardins de infância.

Deste modo os problemas da infância deixam de existir. Não estaremos prejudicando e, ao mesmo tempo, estaremos favorecendo o desenvolvimento afetivo, mental e moral dos futuros homens e mulheres.

Nenhum segredo, portanto. Nenhuma questão técnica de mais difíceis solução. Tudo é coisa sabida e ressabida, comprovada pela experiência universal.

Universal?... Sim, universal nos casos positivos, e universal também nos casos negativos. Os problemas da infância estão praticamente resolvidos nos países em que haja trabalho para todos, condições de liberdade e justiça social. No caso contrario e reverso, com sacrifício dos inocentes.

Desenvolvimento social

Tocamos assim no segundo termo de nosso tema: o das condições de desenvolvimento social que possam assegurar a solução dos problemas da infância.

De modo geral, nestes últimos vinte anos vem-se falando de países desenvolvidos e de subdesenvolvidos. Sobre esse assunto, relativamente novo, tem-se criado atitudes puramente emocionais, excelentes como caldo de campanhas não raro demagógicas. Não é por esse caminho que devemos everedar. O que devemos fazer é examinar a questão, de forma objetiva.

Primeiramente: qual é conceito de país subdesenvolvido?...

Países desenvolvidos é aquele em que as instituições humanas ofereçam a todos as condições de vida digna. Vida digna é aquela em que se respeitem as liberdades fundamentais do homem: liberdade de ir e vir; liberdade de trabalhar, recebendo justa paga do trabalho; liberdade de participar da vida política, escolhendo as instituições do governo e elegendo os homens para seus postos; liberdade de construir uma família; liberdade de exprimir o pensamento; liberdade de crer.

O que ai indicamos são resultados, expressões ou floração das instituições humanas, com livre consenso dos homens, para os mais altos objetivos de vida. Claro que tudo isso poderá ser analisado. Os governos deverão ser legais. As leis deverão aplicar-se a todos, igualmente. Não se deverá admitir discriminação de raças, de cor, de convicções políticas, religiosas ou filosóficas. E, assim por diante.

De qualquer forma, ao indicarmos resultados, supomos causas, condições que os produzam. E analisadas que elas sejam, comparando países desenvolvidos e subdesenvolvidos, logo as separamos em dois grupos fundamentais: um deles se refere à base ecológica e econômica de cada país; o outro, a uma superestrutura de natureza institucional, quer dizer, de costumes e de leis, de sentimentos cívicos e morais, ou, mais

amplamente, de existência cultural. As condições de um e de outro grupo não se separam. Todo processo é por assim dizer circular.

A base ecológica resulta das condições de território e da população. A base propriamente econômica resulta dos processos de trabalho e de regime que para ele se adotem.

Os processos de trabalho serão tanto mais produtivos quanto mais se apoiarem em bases tecnológicas eficientes. Imaginai um homem de nossos sertões, mourejando de sol a sol, sem outro instrumento que não seja uma enxada, sem qualquer noção sobre o tratamento da terra e a seleção de sementes. Imaginai em seguida um homem que dessas nações disponha e que trabalho não mais com uma enxada, mas com um arado. Imaginai por fim um terceiro que, além de tudo isso, disponha de um trator.

O primeiro mal produzirá apenas para viver, se produzir. O segundo poderá produzir como meia dúzia de homens da primeira espécie, podendo comerciar o excedente de sua produção, chegando a poupar. O terceiro valerá como uma dezena de homens, quanto ao nível da produção.

O mesmo se passara em outras atividades, que não sejam as de campo. Imaginai um homem que lavre um madeiro com um tosco machado. Imagine outro que já disponha de uma serra manual. Imaginai um terceiro que possa usar de máquinas operatrizes. A escala da produção será a mesma.

O processo tecnológico é que liberta o homem, simplesmente porque lhe aumenta a capacidade e produzir, esse processo leva ao emprego de energias naturais: do vento da água, do vapor, do petróleo, da eletricidade, e já agora também, de energia mais recentemente captada, a atômica. Nossas condições, ampliados os resultados de esforços individuais, cada homem passa a valer por dezenas ou mesmo centenas de homens

Eis, pois, um primeiro ponto a ter em mente. Os países desenvolvidos aplicam energias naturais que são postas ao serviço da produção. Quando examinamos as estatísticas, a esse respeito, dissipam-se as dúvidas. A tecnologia multiplica o esforço humano. É noção elementar.

Mas há mais. Desde que isso aconteça, os próprios setores da produção econômica em todos os países vem a ser alteradas, em relação ao número de homens que exijam. Bem sabeis que esses setores são três. O primeiro, mais rudimentar, é o das atividades da agricultura, da mineração, de extração de produtos naturais nos campos e metas. O segundo é o das atividades de oficinas e fabricas, no armazenamento e na indústria. O terceiro é o dos serviços do transporte, das atividades do comércio e dos bancos; da administração em geral, pública e particular; dos serviços de saúde, da magistratura, de ensino.

Nos dois primeiros setores, produzem-se mercadorias. No último, produzem-se serviços, quer dizer, disciplinam-se as relações humanas.

Pois bem: tanto menos seja desenvolvido um país, mais gente empregara ele nas atividades primárias, aquelas de primeiro grupo, as do campo. Em consequência, haverá menos gente nas oficinas e fabricas, e nos serviços que ordenem a vida social.

Nos países desenvolvidos, da-se o contrário. Observai que acontece, por exemplo, em dois países da América e Canadá, e os Estados Unidos. Neste último, a população economicamente ativa, empregada na agricultura, na criação e na mineração é apenas de 11%. Isso quer dizer que um homem no campo atende às necessidades básicas de pelo menos 8 homens nas cidades.

Em nosso país, temos ainda mais de 60% da população nos campos produzindo de forma rudimentar. Assim, para alimentar cada homem das cidades, tem mais de um homem no campo.

Ora, isso se reflete como é fácil compreender, no resultado da produção geral do país, que é infima. Isso se apura pelo que se chama a renda per capita, a renda por cabeça, dividindo-se o produto total pelo número de habitantes.

Se examinando as características de muitos países, vereis que a riqueza geral é inversa a da população rural. A menor renda per capita, em nosso continente, é a da república do Haiti. Nela existem, no campo, mais de 80% dos homens válidos. Em posição da melhor renda, estão a Argentina, o Chile e o Uruguai, com taxas da população rural entre 25 e 38%.

Já tereis entendido que o desenvolvimento se acompanha de uma crescente urbanização, quer dizer, de uma distribuição relativa da população, diferente nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos. Nas cidades mais facilmente se organizam os serviços de saúde, de justiça, de educação, desde é claro, que o campo produza eficientemente, com menos gente. Daí, falar-se na necessidade de reforma agrária, que não deve ser entendida apenas como distribuição de terras, mas, sim, de todas as medidas que elevem a produtividade da agricultura.

Ainda assim, não nos iludamos simplesmente com a questão de maior produção econômica, apenas. O índice a que antes aludimos, e de renda per capita, renda por cabeça, é uma relação abstrata. Resulta da divisão tecnológica de valor do que se produza pelo número de habitantes. E o que faz o processo social não será apenas isso, mas os critérios de distribuição equitativa do que se produza pelos vários grupos da população e por cada um dos que trabalhem, na proporção de seu esforço.

Então, agora podemos dizer que país desenvolvido será aquele em que as instituições a tudo isso bem regulem, de modo a que não haja exploração do homem pelo homem, ou de uns grupos por outros grupos.

Claro eu numa simples palestra como esta, não se torna possível aprofundar todos os complexos aspectos da questão de desenvolvimento e subdesenvolvimento. Em todo caso, devemos observar que haverá grave erro em pensar que nos países desenvolvidos pouco se trabalhe. Pelo contrário. O que há é que neles o trabalho está mais organizado, com aproveitamento dos recursos tecnológicos modernos. Desse modo, há aperfeiçoamento das instituições, apoiado em maior nível educativo de sua populações.

Não há país desenvolvido repartindo-se a miséria. Desenvolvimento é a divisão mais justa da riqueza que se produza.

O caminho do desenvolvimento

Para responder ao nosso tema, que é “Os problemas da Infância nos países em via de desenvolvimento”, devemos agora indicar como o caminho de desenvolvimento se tem apresentado, de modo geral, em todos os países.

Esquemáticamente, as coisas se têm passado assim:

Primeiro: mobilização de energias naturais, que multipliquem os esforços do homem. Não há país desenvolvido sem emprego inteligente das energias naturais: máquina a vapor, o petróleo, eletricidade.

Segundo: que essa energia seja fácil e barata, de tal modo que a indústria progrida. Observai, aqui mesmo, na Bahia, o que se vê passando com a energia elétrica de São Francisco.

Terceiro: as cidades tendem a crescer, diminuindo, em conseqüência, a taxa da população dantes empregada nos campos.

Quarto: maior resultado de produção geral, em termos de vale; a renda per capita sobe; haverá maior capacidade de tribulação, quer dizer, maior soma de impostos, a qual, honestamente aplicada, possibilita mais serviços públicos, com benefício geral; melhores transportes, mais escolas, mais hospitais, mais eficientes serviços públicos, em geral.

Tudo isso exige investimentos iniciais, que desencadeiam e movimenta, com aplicação de capitais privados, de dotações governamentais, ou de ambas as fontes. Podem esses capitais previr de poupança, de empréstimos, e, em certos casos de impostos especiais e, ainda, de emissões que não deixam de ser, por seus resultados, uma forma de imposto geral disfarçado, em que recai sobre o povo.

Tal seja o caminho tomado, numa ou noutra forma, o desenvolvimento inicial produz desequilíbrios, mais ou menos consideráveis, na vida das populações. E, qualquer que seja essa forma, certos resultados iniciais levam a perturbações inevitáveis. Daí, o tema referir-se aos problemas da infância, nos países em via de desenvolvimento, porque, na verdade, esses problemas se agravam.

Quereis ver? O surto de indústrias leva a deslocar grandes grupos das populações rurais para as cidades. Pois nos países subdesenvolvidos e trabalho rural é pouco rendoso, de produtividade baixa. Mas nem todos os que assim imigram do campo para as cidades possuem as necessárias capacidades e aptidões. Então ocorrem pequenas cidades, formam-se favelas, habitações miseráveis, sem condições de higiene e conforto.

E há mais. Nem sempre (e é o nosso caso), o desenvolvimento industrial se acompanha de medidas referentes á vida do campo, para que menos gente nele mantenha a produção necessária. Esse deslocamento da população pode mesmo determinar uma baixa de produção nos artigos de alimentação mais indispensáveis.

Então além das dificuldades de habitação, as cidades apresentarão dificuldades de subsistências, havendo carestia de vida, e mesmo fome.

Ora tudo isso, reflete-se na vida familiar e, portanto, na vida das crianças. Em conseqüência, nos países em via de desenvolvimento, os problemas da infância se agravam. Bastará, a esse respeito, verificar o que se está passando em muitas de nossas grandes cidades, onde maior tenha sido e afluxo de gente do campo.

Certos sintomas de significação social mais graves aparecem. Dão-se hiatos, contradições, senão uma inversão total dos valores sociais ou morais assentados pela tradição. As explorações de certos negócios tornam-se aguda, com abusos muito grandes. Os valores morais cedem diante de império de dinheiro. Todos os valores passam a ter uma expressão monetária. Tudo passa a ter preço, mesmo a sociedade, a dignidade e a honra pessoal. A criminalidade cresce assustadamente.

O conflito natural entre as idades torna-se também mais vivo. Há crise de autoridade no governo, nas instituições em geral, nas famílias. E essa crise diretamente atinge as crianças, pois o processo de desenvolvimento, força e trabalho feminino fora do lar, que se torna corrente.

Os estados iniciais de desenvolvimento, ou mais ou menos rápidos, representam sob múltiplos aspectos, uma via difícil e perigosa. Nalguns países, é certo, o processo pode ser mais pausado o equilibrado. Na Inglaterra, por exemplo. Mas, nos países novos da América, como também em velhos países da Ásia, o mais recentemente em nações que era se organizam na África, o desenvolvimento tem produzido situação de conflito, social, e moral, muito grave.

A situação geral de nosso país, nestes últimos tempos, é muito expressiva para que dela devêssemos falar.

O que será preciso compreender, no entanto, é que, o desenvolvimento põe em caminho mudanças benéficas. Homens e mulheres tomam maior consciência de seus direitos. Os trabalhadores se organizam em seus sindicatos. As próprias populações rurais reagem, reclamando melhores condições de vida.

Com isso, começa a haver também maior demanda de ensino, desejo de maior número de escolas, pois o próprio povo percebe que será necessário educar-se para uma sociedade de natureza mais complexa.

Conclusão

Podemos agora concluir, dizendo que um país em via de desenvolvimento cria novos problemas em relação à infância, agravando os que já existem.

Basta pensar nos grupos da população que se encaminha para as cidades, sem que disponha de condições satisfatórias de habitação, de assistência, e, por vezes mesmo, de subsistência. As habitações ou são os mocambos das favelas, ou já, em nível mais alto, minguados apartamentos onde as crianças não têm espaço para as atividades naturais de sua idade. Havendo o trabalho feminino fora do lar, ficam as crianças privadas também, em numerosos casos, da assistência materna, amparo e carinho, para que tenham satisfatórias condições de desenvolvimento emocional ou afetivo.

As exigências de maiores oportunidades de educação pré-escolar tornam-se então patentes. Suas instituições passam a representar como que um auxiliar do lar incompleto, ou do lar que já não possui as mesmas condições de ação educativa de outros tempos.

Já assim encaram o assunto, ainda que timidamente, nossas leis de ensino. No art. 24 da lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, lê-se e seguinte:

“As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos, serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Ai se reconhece novos encargos sociais, decorrentes da gravação dos problemas da infância.

Esta semana de estudos que, como de início dissemos, inclui em seu programa assuntos relativos à mudança social do país, assim manifestando que os educadores estão alerta em suas novas responsabilidades.

Sempre que um país entra no caminho de desenvolvimento, certas confusões ocorrem, em virtude de atitudes emocionais que perturbam a visão serena das coisas. E, então, procuram-se “bodes expiatórios”, formulas demagógicas, revoluções mágicas...

Os educadores conscientes de sua missão sabem, no entanto, que não é esse o caminho sensato. Sabem que o desenvolvimento exige trabalho, compreensão de uma evolução necessária, esclarecimento popular, mais e melhor educação, a qual deve começar onde seja necessário pela multiplicação das instituições de educação pré-escolar.

Estas são as idéias que me pareceram oportunas ao inaugurar-se a IV semana de Estudos de Comitê Brasileiro da OMEP. Tenha a segurança, senhoras e senhores, que as emendareis e desenvolvereis, no sentido mais produtivo e patriótico. Quer dizer, tende os olhos fitos nas estrelas, mas conservando com firmeza os vossos pés na terra, para que mais seguros passos sejam dados em benefício de nossa terra e de nossa gente.

ANEXO B

IMPORTÂNCIA ATUAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*

O TEMA

Trago-vos uma pequena contribuição a esta “Semana de Estudos”, a qual como sugeriu a sua ilustre Comissão Organizadora deverá tratar da importância atual da educação pré-escolar.

Não se trata, evidentemente, de atribuir importância ao trabalho que cada um de vós desempenhe como especialistas que sois, ou de encarecê-lo nos vossos próprios olhos. Isso seria perfeitamente supérfluo. Para cada pessoa, criança ou adulto, importante é o que lhe desperte interesse e a leve a agir. Se vos dedicais à educação pré-escolar é porque isso vos interessa, sendo, pois importante para cada um de vós. E o simples fato de aqui vos reunirdes para exame e debate de vários aspectos da especialidade isso o demonstra.

O intuito da Comissão Organizadora terá siso outro, um pouco diferente: levar-vos a confrontar dados e observação sobre as realizações quantitativas nesse campo educativo e bem assim lembrar-vos a alta significação dos estudos da educação pré-escolar como contribuição necessária às investigações do processo educacional, em geral.

IMPORTÂNCIA QUANTITATIVA

Quanto ao vulto das realizações, ou ao aspecto puramente quantitativo, nada mais simples. Bastará verificar o crescimento do número de instituições de educação pré-escolar nos mais diversos países do mundo, e o qual é realmente impressionante. Compulsando-se, por exemplo, os últimos estudos feitos pelo Bureau Internacional de Educação, apura-se que, nestes últimos vinte anos as escolas maternas e jardins de infância viram o seu número triplicado. Em alguns países o aumento foi de quatro e até cinco vezes.

Esse progresso numérico guarda relação direta com o crescimento demográfico também por esse tempo observado em todo o mundo. Mais crianças, maior necessidade de instituições educativas. Mas o aumento relativo das escolas maternas e jardins tem se dado, no entanto em proporção muito maior que o do contingente populacional de cada nação, não sendo ademais simétrico em todas as suas partes.

O caso de nosso país é muito expressivo nesse particular. Se tomar-mos as estatísticas de 1945 a 1960, veremos que a população cresceu pouco mais de 40%, ao passo que o número de unidades de educação pré-escolar cresceu em quase 300%.

Realmente naquele primeiro ano as escolas maternas e jardins de infância não somavam dois milhares de unidades. Eram precisamente 1982. Em 1960, já subiam, porém a 7.600, devendo agora orçar por mais de 8.000 mil.

O movimento de matrícula é ainda mais expressivo. Se, em 1945, os pequeninos alunos eram apenas 64 mil, em 1960 já se elevavam a 230 mil. Serão agora cerca de 300 mil. Do mesmo modo o número de professores: eram 2 mil e são agora 10mil. Já não podemos dizer que somos poucos e bons. Na verdade, somos bons e muitos.

Claro que, nesse prazo, todos os ramos de ensino grandemente crescerão em nosso país, a ponto de se falar em “explosão escolar”. Proporcionalmente, nenhum ramo

* Palestra na Semana Nacional de Educação Pré-Primária, promovida pela Comissão Brasileira Mundial de educação Pré-escolar, em julho de 1965, no Rio de Janeiro.

educativo cresceu tanto quanto o pré-escolar. Mas, certo é também que esse crescimento não se tem apresentado como regular por todo o território nacional: tem sido muito desigual de um para outro Estado e, dentro de cada Estado, também desigual em suas regiões e áreas habitadas.

De modo geral, o progresso nessa forma surpreendente deu-se nos Estados do Sul e de Leste, mas ainda aí tão somente em suas cidades maiores. Isso é perfeitamente natural, pois o mesmo fato de desigual crescimento se pode observar em todas as nações. Qual o motivo?... E este muito simples: a educação pré-escolar acompanha o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a industrialização e o correlativo dela que é o crescimento urbano.

Nas partes de cada país em que o trabalho deixa de ser apenas agrícolas, as cidades crescem. Em crescendo, geram modificações nos costumes e formas de vida, as quais alteram os modos de habitar, a estrutura da família e as necessidades educativas das crianças pequeninas. As residências perdem o caráter que dantes mantinham para a boa formação e direção de conduta dessas crianças.

Não será preciso insistir nesse ponto, tanto o conheceis. Outrora, quando a casa de cada família oferecia suficiente espaço, tendo ademais um pequeno quintal, as crianças de dois a seis anos encontravam ambiente propício para contacto direto com a natureza.

Observavam plantas e animais; conviviam com crianças vizinhas da mesma idade ou próxima, e, em seus brinquedos, aqui ou ali, recebiam a atenção de mães, tias e avós, cujo trabalho normalmente se dava no lar.

Nas grandes cidades de hoje já não é assim. As habitações do maior número de famílias oscilam entre casas ou apartamentos suntuosos e favelas miseráveis. De permeio, habitações de um só cômodo ou dois. Em elevada percentagem as mães ocupam-se em trabalho fora do lar. O grupo familiar reduz o número de seus membros. Em qualquer caso já a casa não oferece plenas condições para atender aos encargos educativos como dantes podia fazer.

Desse modo, a educação pré-escolar, quer dizer “antes da escola”, porque própria da família, passa a exigir a ação supletiva de instituições que se criam e se mantêm, que pelo poder público que por particulares. E, mas: além de tal caráter de suprir as deficiências apontadas tem essas instituições de arcar com responsabilidades de certa ação redificadora, se não a de exercerem ação francamente terapêutica. As transformações materiais e morais da vida operadas nos lares vêm a reclamar tais funções.

E não se apresentam essas mudanças apenas nos lares de mais reduzidas possibilidades econômicas. A questão não se oferece em termos de pobreza ou de abundância, é geral, tanto que as instituições de iniciativa particular, com ensino pago, surgem porque necessárias geralmente nos bairros de população mais favorecida.

A questão se apresenta em termos de inadequação do lar para o desenvolvimento normal das crianças, precisamente nas idades menores e que ele carece de cuidados especiais: clima de segurança material, sem dúvida, mas especialmente atmosfera de segurança emocional, indispensável e que, no entanto àquelas crianças pequeninas esteja faltando.

IMPORTÂNCIA NOS ESTUDOS GERAIS DA EDUCAÇÃO

Em princípio, essa afirmação não pode se contestada. E não poderá sê-lo por isso mesmo que a educação pré-escolar, institucionalizada, veio a permitir observações de grande importância nas concepções gerias da prática educativa, reafirmando algumas idéias já existentes levando a estabelecer outras.

Entre essas deve-se salientar a seguinte: o processo educativo é agora considerado como uma realização unitária ou integrada. Não diz respeito apenas ao desenvolvimento físico e à formação da inteligência; refere-se às atitudes ou disposições emocionais, aos interesses e propósitos; relaciona-se com todos os aspectos vitais em que certo equilíbrio emocional vem a ser expressão básica fundamental.

A velha idéia de que o processo educativo se pudesse dar por um natural e espontâneo desenvolvimento das capacidades de cada criança, no correr do tempo, teve de ser muito modificada. Qual a razão?... A razão está em que esse desenvolvimento não se dá no vazio, fora de um ambiente que lhe deva ser adequado. Adequado não só quanto aos elementos materiais, como também, e principalmente nas relações humanas, em número e qualidade. Para sermos mais exatos, a educação depende do convívio entre pessoas e de seu ajustamento recíproco mais que de outra coisa. Por isso é que tanto agora se fala em ajustamento, complexos emocionais e relações humanas. É que tudo isso se exerce no sentido da afirmação da personalidade de cada criança, essa, sim, objeto real do esforço educativo.

Em suma, o que chamamos de desenvolvimento não resulta apenas de condições biológicas, mas dessas condições e seu florescimento num dado ambiente social. Assim, desenvolvimento e ajustamento são duas faces de uma mesma realidade, ou duas dimensões de um só e mesmo processo, o processo de uma reta formação humana.

Essa noção, que hoje nos parece tão simples é, no entanto relativamente recente. A bem dizer data de um século, provinda do estudo de biólogos, que passaram a demonstrar que o ser vivo e o meio ambiente não são conceitos correspondentes a coisas funcionalmente separadas. O ser vivo dependerá sempre de um meio que lhe seja adequado; por sua vez, o ambiente não existe se não em função de um ser vivo que nele encontre as necessárias condições de ajustamento, ou seja, nas quais as suas capacidades possam revelar-se e florescer.

Não se nega, torne-se claro, que cada ser vivo recebe um legado hereditário que lhe enriquece ou ao contrário, limita-se as capacidades virtuais. Não há ambiente que possa transformar um rato num gato, por exemplo.

Sim, o legado hereditário limita as possibilidades. Nem por isso, as condições do ambiente podem ser descuradas, pois o máximo de expansão das capacidades virtuais estará em função dele, e não outra coisa.

A essa concepção de ordem geral, na visão do processo educativo, mais recentemente veio juntar-se esta outra: a de sua continuidade funcional. Nenhuma criança cresce, nem se educa, por simples justaposição de elementos isolados. Não se dá como a elevação de uma parede, que resulta da junção de novas fileiras de tijolos, unidos entre si por outra coisa morta, a argamassa. Tanto o crescimento, como a educação, em todos os aspectos, é uma realidade contínua, progressiva e, por isso mesmo de natureza dinâmica.

No educando, há uma unidade funcional que se projeta no tempo. Resultados educativos que desejemos obter, a cada momento, estarão na dependência de fatos ou de situações passadas. Isto é, resultam da experiência anterior, de esquemas de motivação estabelecidos em cada educando, dos sistemas de ação que a experiência lhe tenha fornecido. Todo conjunto dá essa entidade tão complexa, a que dantes fizemos alusão, a da personalidade humana. Só por ela, o educando chega a entender-se a si mesmo, a entender o mundo e a entender-se no mundo, entre outras coisas e pessoas, idéias e crenças, a interpretação de fatos acontecidos e de fatos que estejam por acontecer.

Devendo respeitar a natureza própria de cada criança, de cada educando, em geral, devemos compreender também que cada fase precedente influe na conseqüente.

Sem isso, aliás, o próprio trabalho de educar não chegaria ter razão de existência, pois os educadores estariam sempre construindo sobre a areia movediça, ou escrevendo sobre a água.

No domínio físico, a relação entre situações antecedentes e conseqüentes é da mais fácil observação. Dobremos uma folha de papel ao meio. Será sempre mais cômodo dobrá-la, numa segunda vez, pela linha da dobra anterior. Nos seres vivos, pela razão de que são seres vivos, a dobra não é de natureza mecânica. Eles agem e reagem, num sentido global. Não se poderá negar que tenham memória, que estabeleçam hábitos, que aprendam. Nos seres humanos, assim se acumula uma cultura social, que funciona em razão das grandes linhas adquiridas desde as primeiras idades.

Em numerosos provérbios, a sabedoria popular registra observações gerais a tal propósito. De uma parte diz que “é de pequenino que se torce o pepino”. De outra, afirma que “se me disseres com quem andas dir-te-ei quem és?” Num outro prolóquio, declara que “aquilo que o berço da dificilmente vem a ser modificado”.

Nota-se, neste último que a palavra berço aí figura em dois sentidos, um, o de legado hereditário, aquilo que biologicamente cada pessoa haja recebido; mas também, no das influências adquiridas, nas primeiras idades, em atitudes iniciais, modos de ser e reagir, numa lógica rudimentar, num sistema moral decorrente de relações de dependências e autonomia... Por isso, a vida familiar molda as crianças, marca-as de maneira sensível. Existe um círculo de família, uma atmosfera familiar, que no despertar da vida de cada criança, decisivamente influem.

Por conseguinte, onde se tenha enfraquecido ou perturbado a estrutura familiar, o processo educativo se desequilibra, ou perde a direção. A idéia de esforço supletivo, ou corretivo, vem a surgir, como indispensável. Assim se explica a existência das instituições da educação pré-escolar. Prenunciada nas primeiras tentativas das chamadas “casas de jogo” ou “casas de brinquedo” e, ainda depois, nas “classes de guarda”, destinadas a proteger crianças de famílias operarias, essa realidade evoluiu, depois, forma de um programa muito mais amplo.

Com “a concepção de Froebel, no século passado, ao criar o “jardim de crianças”, nome que traduzimos para jardim de infância”, tal idéia devia reafirmar-se e expandir-se. Não bastaria velar pelas crianças, menos protegíveis, preservando-as de grandes riscos. Seria preciso velar ate mesmo pelas super-protegidas... Enfim, uma mais precisa consciência do processo educativo, em toda a sua plenitude e continuidade, veio a dar-se.

Froebel teve o desejo de proporcionar as crianças um ambiente satisfatório em que pudessem crescer, com liberdade, como as plantas de horto ou de um jardim. E teve também a idéia de possibilitar ás mães, e as jovens, que se preparassem para o casamento, noções úteis sobre a vida das crianças pequeninas e sua educação. Não devemos esquecer que foi ele o criador das primeiras “associações de mães”, na Alemanha.

Dado esse primeiro passo, começa então uma influencia inversa, nas idéias educativas pela importância dos jardins de infância, no estudo da psicologia das crianças.

Conheceis, por certos, a rápida evolução nesse sentido verificada. Primeiramente, segundos conhecimento da época entendeu-se que os jardins deveriam proporcionar as crianças impressões seriadas, segundo certo material que pudesse “educar os sentidos”. Embora nelas admitisse Froebel certo poder de intuição o de redescoberta do próprio sentido da vida, insistiu ele no valor da formação intelectual mediante tais limitados procedimentos. Certo é que, quando lemos seus escritos com maior atenção. Já verificamos uma conciliação entre as influencias sensoriais. Vindas de fora, e os impulsos

naturais, os que viessem de dentro, com pulmão funcional, muitas de suas observações continuam a ser válidas.

Na mesma linha geral situam-se outros cultores da especialidade, mesmo a grande Maria Montessori, há poucos anos desaparecida. Em suas primeiras obras, também insistiu ela na importância do uso de certo matéria típico, concepção que modificou de modo sensível em seus últimos livros.

O trabalho nos jardins começou a sofrer radical mudança com mais definida aplicação dos princípios da pedagogia funcional, na qual Decroly, Claparède e todo um grupo de educadores do Instituto Jean Jacques Rousseau, tiveram relevante papel. Nos Estados Unidos Ideais similares haviam sido lançadas por Stanley Hall e seus discípulos.

A constituição de uma pedagogia pré-escolar tornou-se então inegável, passando a ter reflexo crescente na de outros níveis de ensino. De modo geral, sua influência foi a de substituir-se o intelectualismo de outros tempos, pelo ensino ativo, aprendizagem mediante atividades livres e motivadas, na forma de situações de jogo ou brinquedo. De tudo, resultou uma renovação das bases educativas, mediante maior compreensão de situações interligadas. Houve, enfim, um aprofundamento do estudo da motivação do comportamento infantil e da conduta humana, em geral.

Em outro campo, o da psicopatologia e da psiquiatria, essas mesmas idéias haviam sido trabalhadas por outros aspectos. Aí se destacaram Freud e seus continuadores – uns ortodoxos e outros dissidentes – todos a instituírem, porém, no valor das primeiras fases da vida quanto à forma de personalidade.

Firmou-se a convicção da continuidade dos processos educativos, especialmente observada nas expressões emocionais ou afetivas, dependentes dos sistemas das relações entre as pessoas. Os psicanalistas, em especial chamaram à atenção para a importância do complexo mãe-filho, da situação de cada criança em sua constelação de família, dos fatos de transferência afetiva, com aspectos construtivos ou perturbadores, segundo o caso.

Na educação pré-escolar, o ambiente ideal continuava ser o meio familiar desde que bem equilibrado, reconhecendo-se porém que tal equilíbrio estaria na maior parte dos casos ausente.

Tornavam-se mais agudos os problemas resultantes da mudança de tipo de vida, em nosso tempo e, em especial, nas grandes cidades. Daí a aceitação franca da necessidade de instituição de educação pré-escolar. Teórica e praticamente reconhecia-se esta verdade, aparentemente paradoxal: “A criança é o pai do homem.”

IMPORTÂNCIA NOS ESTUDOS DA PSICOLOGIA

Tal convicção apurou-se à medida que as escolas maternas e os jardins de infância passaram a servir como centros de observação sistemática da vida infantil e conseqüentemente para estudo da influência do lar, da vizinhança, do próprio ambiente desses centros educativos. Em certos casos a eles se juntaram clínicas infantis especializadas.

De tudo resultou certo número de conclusões pacíficas, qualquer que tenha sido a tendência de estudo psicológica predominante. Valerá à pena lembrar algumas dessas conclusões, referidas, em síntese a quatro importantes pontos.

O primeiro deles é este: dos 2 aos 6 anos, há um desenvolvimento muito rápido da linguagem e, em conseqüência, dos esquemas reguladores de grande número de relações interpessoais, esquemas esses que tendem a dar forma e sentido à vida social. À medida que a criança aumenta o seu vocabulário e as formas sintáticas de expressão, invenção e crítica. Com esse exercício dá-se uma crescente redução da linguagem egocêntrica, ou seja, da fala que a criança emprega para satisfazer-se a si mesma, em

favor de uma linguagem de sentido racional necessária ao processo da cultura. Os cuidados que a educação pré-primária deve dedicar á evolução da linguagem são, portanto fundamentais. Muito do que dantes se pretendia com a chamada “educação dos sentidos” não vinha ser outra coisa.

Em segundo lugar, é também no decorrer dessas idades que se dá a tipificação de cada criança em relação ao seu próprio sexo, do grupo, do ponto de vista da vida social. Ela passa a ter maior consciência de que é menina ou menino, e em conseqüência, de que tende desempenhar papéis sociais diferentes, segundo o seu próprio caso. Os costumes levam até certo ponto a essa identificação. O nome, o tipo das vestes e outras formas de aparência social são de fácil percepção a esse respeito. Ademais determinadas atividades que ser permitem aos meninos não são permitidas ás meninas, o que torna mais nítida a diferenciação cultural dos sexos, inclusive nas relações afetivas das crianças com os próprios pais e, mais exatamente, nas relações de cada uma com o genitor de seu sexo e do sexo oposto. Em conseqüência, a curiosidade pelo sexo e pela diferença entre os sexos e despertada.

Em terceiro lugar, como decorrência, torna-se muito importante a identificação de um modelo, que será normalmente o do genitor do mesmo sexo da criança. O menino é levado a imitar seu pai; a menina, sua mãe. Mas, a medida que uma ou outro progrida em idade, ainda mesmo dentro da fase pré-escolar tal processo torna-se mais amplo, com a adoção de situações múltiplas de imitação: o menino imita o motorista, o aviador, o soldado. A menina, a ocupação doméstica ou as profissões tipicamente femininas.

Essa capacidade de imitar é de grande importância do desenvolvimento de personalidade, pois a criança toma de empréstimo o papel social de diferentes pessoas e, com isso, das normas referentes ao que lhe seja permitido fazer e do que não lhe seja imediatamente possível. Com ela, desperta-se o que podemos tomar de consciência moral. Não só os psicanalistas, mas os psicólogos de outras tendências empregam na descrição desse fato o conceito de superego, resultante da interiorização das normas gerais de conduta, variáveis segundo cada grupo cultural. Ademais, ensaiando tomaram lugar de outras pessoas é que a criança acaba por aprender a ser ela própria, admitindo continuidade e a unidade de seu próprio pensamento e disposições, tendendo assim a sintetizar tendências de ação dispersa.

Isso compreendido, chegamos ao quarto e último ponto. A criança ensaia e fixa comportamentos, não só os modos de agir, mas os de sentir e pensar, mediante os quais, procura defender-se das situações de desconforto, insegurança e ansiedade. As necessidades biológicas fundamentais que a princípio exclusivamente regem a vida infantil são assim gradativamente assimiladas a um conjunto de necessidades simbólicas, essenciais na definição e processo das situações da vida em grupo. Cria a criança, enfim, dentro de si mesma o que se chama uma personalidade básica, com que se situará na vida de seu grupo e de seu tempo.

Essa compreensão de natureza amplamente antropológica tem servido à revisão de certas conclusões, como de meras hipóteses, dantes apresentadas tanto pelos psicanalistas como pelos representantes de outras tendências de estudo da conduta humana. De qualquer forma a importância da educação pré-escolar com tudo isso tem ganhado enorme relevo. Dada no lar ou em instituições especiais, ela agora se apresenta como fundamental na constituição da personalidade e nas formas de sua dinâmica.

De uma boneca mimada, como a princípio se considera cada criança, torna-se ela uma pessoa em face das demais pessoas, para agir e reagir em busca de seu papel social, que só equilibrada se constitui quando haja para ela segurança afetiva, consideração, estima e correspondência. Claro que isso não se completa nas primeiras idades. A personalidade é uma construção constante. Irá expandir-se, diferenciar-se, ganhar contornos peculiares. Mas o que parece certo é que, nas primeiras idades,

estabelece a sua trama e os modos funcionais de sua existência. O desenho variará de cores, mas aquela trama permanece.

Essas noções, meramente esquemáticas, servem, no entanto para que reconhecamos a significação profunda da educação das primeiras idades e, assim a sua importância teórica e prática. Teoria e prática não se separam, ou não devem ser separadas se é que desejemos o progresso dos conhecimentos. Já lembramos que por isso mesmo admite-se que as instituições de educação pré-escolar representem centros de estudos da psicologia do desenvolvimento.

Nessas instituições, torna-se possível unir as duas grandes e necessárias perspectivas do estudo psicológico: a perspectiva experimental, pela qual chegamos a compreender o geral, ou o que a todos os casos possa ser aplicado, e a perspectiva clínica, que r dizer, o estudo de cada caso, não interpretado por simples arbítrio, o que não teria sentido, mas compreendido como resultante das condições personalíssimas da vida de cada criança, de cada uma em seu ambiente real, tal como ele exista e tal como realmente seja sendo por ela vivido, Não será exagero dizer-se que aquilo que realmente houve sabemos dessa parte da psicologia do desenvolvimento tem provindo de estudos feitos em escolas maternais e jardins, e completados pela observação haurida com clínicas infantis. Se tivermos uma só dessas clínicas, associada a instituições de educação pré-escolar: a da Universidade de Yale, onde por mais de trinta anos pesquisou o grande sábio que foi Arnold Gesell.

Um grande especialista nosso, e refiro-me ao ilustre professor Pedro Ferreira, diz que um bom jardim de infância deve ter um duplo fim: servir de laboratório para os fins de mais apurado conhecimento da vida infantil e servir também de ambiente de clínica especial.

Os fins reais de cada instituição serão os de concorrer para melhor ajustamento das crianças, proporcionando-lhes condições satisfatórias para desenvolvimento, sem prejuízo das qualidades de iniciativa e poder criador, de conformação de suas tendências no sentido de um sentimento fundamental de segurança.

Muitos autores entendem, por isso mesmo que o de melhor se poderá fazer em cada caso, estará no preparo do pessoal das escolas maternais e jardins de infância. Os objetivos capitais não poderão ser alcançados sem que uma preparação especial exista nos educadores.

A fim de que as crianças se desenvolvam em atividades de boa convivência terão elas de trabalharem em comum, e a regulação desse trabalho é feito pelos educadores. Nas atividades próprias da idade aprenderam a melhor perceber, satisfazendo assim, ao que dantes se pretendia com a velha idéia da educação dos sentidos; aprenderão melhor coordenar seus movimentos, a utilizar as mãos e pequenos instrumentos; aprenderão a exprimir-se pela fala, pelo gesto, pelo desenho e pelo canto, em toda e qualquer situação em que aperfeiçoem a sua linguagem.

Tudo isso deverá ser levado em consideração, mas será forçoso conhecer que todos esses aspectos são apenas instrumentais, quer dizer meios de que devemos lançar mão para que, num conveniente clima de conveniência humana, se estabeleçam condições para o livre exercício de pendores que se organizem numa personalidade.

CONCLUSÃO

É na justa compreensão dessa idéia central que hoje se destaca a importância da educação pré-escolar, ou que essa importância se justifica, justificando todos os esforços para melhor preparação dos educadores, como nessa Semana de Estudos dais exemplos.

Esse será o último argumento a ser juntado à nossa tese. A educação pré-escolar é importante porque tem crescido e cresce em todos os países. É importante porque tem renovado as concepções gerais do processo laboratório aos estudos da aprendizagem, da motivação, da personalidade, da própria vida social em suas mais tenras raízes.

É ainda importante porque, com tudo isso, reafirma e renova a consciência dos deveres de cada geração para com as gerações futuras. Nos momentos de maiores crises, como os que vivemos, é para a linfa pura ou não ainda contaminada das fontes, para a vida das crianças pequeninas, que o homem se volta, tentando corrigir as suas próprias incertezas e erros.

Isso se reconhece no desenvolvimento crescente da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, a OMEP, que ano a ano vem instalando novas comissões nacionais em diferentes países, realizando Congressos e divulgando resultados de estudos e pesquisas.

Deve-se registrar com satisfação que a Comissão Brasileira, presidida pela eminente educadora Laura Jacobina Lacombe, figura entre a sucursais da OMEP de maior e mais produtivo movimento, por seus encontros de estudo, de que essa semana é mais uma esplêndida confirmação.

Estejamos certos de que os resultados deste encontro serão utilíssimos a todos quanto aqui se encontram, às instituições a que pertencem e, enfim, às crianças brasileiras. O próprio ambiente que generosamente nos acolhe, o Colégio Bennett, nesse sentido representa uma fonte de inspiração e de exemplo pelos bens organizados instituições de educação pré-escolar que mantém.

Sinto-me satisfeito por tudo isso em trazer-vos esta pequenina contribuição. Nada terá ela acrescentado aos vossos conhecimentos. Mas poderá estimular a vossa reflexão no exame das razões que em vosso íntimo estejam concorrendo para que vos mediteis à educação das crianças pequeninas, missão das mais belas e nobres.

A educação pré-escolar não nos deve parecer importante apenas porque nela tenhamos interesse profissional, mas, sim, ao inverso: ela nos deve interessar porquanto no perturbado mundo de hoje ela se apresenta como um recurso indispensável à formação saudável de milhares e milhares de crianças. Em duas palavras, a educação pré-escolar merece o vosso esforço.

ANEXO C ASPECTOS DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.



Fonte: Aspectos do ensino pré-escolar no Instituto de Educação
Rio de Janeiro. Data da produção: entre 1932 a 1938. Fotógrafo Peter Lange.
Arquivo LF 131 FGV CPDOC.