

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO NOS  
ANOS VINTE E TRINTA: A EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DAS ELITES**

LINDALVA RAIMUNDA SILVA DE OLIVEIRA CARVALHO

**CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO NOS  
ANOS VINTE E TRINTA: A EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DAS ELITES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa em Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans.

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2007

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Rosemary Dore Heijmans – FAE/UFMG (orientadora)

---

Professor Doutor José Francisco Soares – FAE/UFMG

---

Dra. Adonia Antunes Prado – Faculdade de Educação – UFRJ

---

Dra. Lívia Fraga – Faculdade de Educação - UFMG (suplente)

---

Dr. Eduardo Magrone - Faculdade de Educação - UFJF (suplente)

“Tudo é precioso para aquele que foi,  
por muito tempo, privado de tudo”.

Friedrich Nietzsche

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Rosemary Heijmans, pelo incentivo e pela alta qualidade de suas orientações.

À tia Leila e à vovó Eunice, sempre generosas e solícitas.

Ao André, à Ana Laura e ao Josué pela paciência e cooperação.

Aos amigos que fiz ao longo desta dura jornada. Em especial, à Carminha, pela generosidade e pelas palavras de encorajamento e pelos momentos de discussão. Ao Paco, pelas sugestões.

A Deus, força sempre presente nos muitos, muitos momentos de angústia e desencanto.

Dedico este trabalho ao meu esposo Josué e aos  
meus filhos, André e Ana Laura, pelo longo  
tempo de ausência e de espera...

## RESUMO

O presente trabalho propõe analisar concepções de avaliação escolar que foram introduzidas na educação brasileira no início do século XX, através do movimento dos “Pioneiros da educação nova”. Nosso referencial teórico está fundamentado nas reflexões de Antonio Gramsci sobre a escola, o Estado, a sociedade civil, os intelectuais, hegemonia, revolução passiva. Consideramos que os Pioneiros atuaram na sociedade civil brasileira como intelectuais que expressavam, no campo pedagógico, interesses da nascente burguesia industrial. Eles sustentaram um discurso ambíguo de ampliação e restrição escolar. Por um lado, defenderam a ampliação da escola para a classe trabalhadora, mas, por outro, restringiram o seu acesso ao ensino superior e à formação de dirigentes. A realização do contraditório processo de democratização e exclusão da escola teve como premissa fundamental o método de avaliação introduzido pelos Pioneiros. Assim, nossa tese é a de que o alargamento das bases de seleção social para compor os quadros intelectuais e dirigentes representou uma estratégia de manutenção da direção intelectual e política da burguesia sobre a classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Escola Nova, intelectuais, hegemonia, democratização, avaliação, formação de elites.

## ABSTRACT

The present paper considers analyzing conceptions of school evaluation that have been introduced in Brazilian education in the beginning of the century XX, through the movement "Pioneers of the new education". Our theoretical referencial is Antonio Gramsci's reflections about the school, the State, the civil society, the intellectuals, hegemony and passive revolution. We assume that the Pioneers acted in the Brazilian civil society as intellectual that expressed in the pedagogical field, interests of the rising industrial bourgeoisie. They supported an ambiguous speech on expansion and restriction in the school. On one side, they defended the expansion of the school for the work social class, but, on the other side, they limited them to have access to superior education and the formation of "leaders". The accomplishment of the contradictory process of school democratization and exclusion had as basic premise the evaluation method, introduced by the Pioneers. Our thesis is that the widening of the bases of social election to compose the intellectual and leading staff represented a strategy so to maintain the bourgeoisie's intellectual direction and politics over the working class.

**Keywords:** New school, intellectuals, hegemony, democratization, evaluation, "elite" formation.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
<b>CAPÍTULO I A AVALIAÇÃO E A QUESTÃO DO MÉTODO</b> .....	15
1.1 O problema .....	15
1.2 A questão do método .....	19
1.3 O referencial teórico: os conceitos de sociedade civil, intelectuais e hegemonia em Gramsci.....	22
1.3.1 Os intelectuais e a sociedade civil .....	22
1.3.2 O conceito de revolução passiva .....	26
1.3.2.1 A revolução passiva como critério metodológico para compreender o contexto de introdução das idéias da Escola Nova no Brasil .....	31
<b>CAPÍTULO II O SURGIMENTO DA ESCOLA NOVA E OS NOVOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO</b> .....	36
2.1 O movimento da Escola Nova e a crítica à educação humanista .....	37
2.2 Crítica à avaliação na Escola Humanista e a introdução de novos métodos avaliativos .....	45
2.3 A introdução da Escola Nova no Brasil: um tema controverso .....	54
<b>CAPÍTULO III ESCOLA NOVA NO BRASIL: UM PROGRAMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E SELEÇÃO DE ELITES</b> .....	70
3.1 A introdução do escolanovismo brasileiro sob a ótica do discurso dos pioneiros .....	71
3.1.1 A formação das elites.....	78
3.2 O subjetivismo da avaliação: críticas à avaliação na educação humanista brasileira.....	86
3.2.1 À procura de fontes .....	87
3.2.2 Um olhar sobre as fontes do Arquivo Público Mineiro .....	92
3.3 A introdução dos testes na educação brasileira e a seleção de elites.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	122

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de analisar os métodos avaliativos que passaram a vigorar na educação brasileira, no início do século XX, e que estavam inextricavelmente associados à difusão do projeto da Escola Nova no Brasil.

De acordo com a perspectiva da Escola Nova defendida em solo brasileiro pelos intelectuais conhecidos como “Pioneiros da Educação Nova”, a educação deveria ser universal, pública e a escola deveria estar aberta às classes populares, oferecendo a todos igualdade de oportunidades para se educar e se inserir na atividade produtiva. Esse referencial de educação, materializado na proposta da “escola única” foi o que orientou, desde os anos vinte do século XX, uma onda de reformas educacionais no nível do ensino primário, em vários Estados do território brasileiro como São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Distrito Federal, dentre outros.

Animados pelo ideário escolanovista, os Pioneiros criticaram duramente o modelo de educação vigente – a educação humanista, acusando-a de ser dual e criar uma divisão Escola Humanista entre a educação para a “mente” e para as “mãos”. Como solução para a dualidade da Escola Humanista esses intelectuais defendiam uma pedagogia que correspondesse às novas exigências da emergente sociedade urbano-industrial e que fosse capaz de vincular a cultura geral ao trabalho, formando um trabalhador produtivo. Contudo, embora sustentassem um discurso democrático em favor da expansão da escola, os Pioneiros não romperam com a dualidade da escola que tanto criticavam. Suas propostas educacionais representaram uma nova forma de organizar os processos de seleção social então existentes, mas não a sua abolição. Assim, ao mesmo tempo em que defenderam mudanças na escola para incluir os filhos da classe trabalhadora, advogaram também a introdução de medidas que serviram como instrumento para sua seleção e exclusão do ensino secundário e superior. Dentre os procedimentos propostos para realizar o processo de expansão e diferenciação no interior da escola, encontravam-se os novos procedimentos de

avaliação, que incluíam também o uso de testes psicológicos, tidos como capazes de avaliar de modo objetivo e científico as capacidades e aptidões dos indivíduos.

Desse modo, o entendimento das idéias sobre a avaliação escolar, que então passaram a fazer parte dos processos educacionais, está estreitamente ligado à análise da filosofia educacional que aporta ao Brasil junto ao movimento pela Escola Nova.

Compreendemos que o escolanovismo se configura como um programa que buscou democratizar o acesso à escola pública, estendendo-a aos mais amplos setores da sociedade. Porém, acabou por restringir o acesso à educação, quando foram defendidos os critérios para a seleção e formação de elites. Nosso objetivo é, analisar como democratização e seleção se relacionam no interior da proposta da Escola Nova. Como essa dupla perspectiva poderia ser analisada? São perspectivas excludentes entre si ou se “conciliam” no interior de um projeto de hegemonia política? É com o intuito de analisar as referidas questões que estruturamos esta dissertação em três capítulos.

No primeiro capítulo procuramos explicitar o problema que motivou nosso trabalho de pesquisa. Aqui explicamos porque os métodos de avaliação introduzidos na educação brasileira, no início do século XX, constituem nosso objeto de estudo. Também apresentamos o referencial teórico e metodológico adotados, que funcionarão como um “óculos” para analisar o problema da avaliação.

Partimos do princípio que os dados e fatos por nós analisados não “falam por si só”, sendo imprescindível a adoção de conceitos que sejam capazes de identificar os nexos que nos permitem compreender a realidade – no nosso caso, a relação entre as concepções de avaliação introduzidas pela Escola Nova no início do século XX e a inclusão/exclusão social. É com referência à explicitação do referencial metodológico desta pesquisa que abordamos as reflexões de Antonio Gramsci sobre a modernização capitalista ocorrida na Itália. O movimento até o pensamento de Gramsci foi impulsionado pela própria bibliografia sobre o contexto brasileiro nos anos trinta, que adota largamente o seu conceito de “revolução passiva”. Dentre os autores que estudam a realidade brasileira à luz da referida categoria gramsciana, figuram Dore Soares (1982; 2000; 2003); Aggio (1998; 2002), Vianna (1997; 1998; 1999), Coutinho (2003), Del Roio (2007), Soares (2005); Meneses (2004), Secco (2006). Todos eles têm destacado a grande importância e

vitalidade do conceito de revolução passiva para a compreensão das transformações que se operaram no Brasil nas três primeiras décadas do século XX. Essa é uma categoria que discute como, no processo de modernização capitalista que se realiza pelo “alto”, sem a participação das classes populares, as classes dominantes são obrigadas a fazer mudanças na sociedade para poder continuar no poder. Assim, a fim de manter sua hegemonia junto às classes subalternas, as classes dirigentes engendram transformações por uma via reformista, no intuito de “mudar” para manter tudo como está, realizando uma revolução passiva. Portanto, à luz das reflexões dos já citados intelectuais brasileiros, acreditamos que além de contribuir para explicar a reorganização do Estado brasileiro nos anos trinta, o conceito de revolução passiva também nos ajudará a entender as contradições do programa da Escola Nova. Uma proposta que de um lado Escola Nova expressou, através de suas inovações, a democratização do acesso à educação e conseqüente alargamento das possibilidades de escolarização das classes subalternas. Por outro, estabeleceu, a partir de uma metodologia inovadora, mecanismos que limitaram a ascensão das classes subalternas na hierarquia escolar, mantendo-as distantes da possibilidade de alçarem posições de governo. Dentre esses mecanismos se encontravam métodos de avaliação e de seleção.

Para estudar esses novos instrumentos de avaliação e seleção, introduzidos pela Escola Nova européia, bem como as críticas endereçadas aos métodos avaliativos utilizados pela Escola Humanista, reservamos o segundo capítulo. Concentramos nesta parte nossa atenção na análise das críticas lançadas à metodologia de avaliação utilizada pela Escola Humanista européia, no final do século XIX e início do XX. Os defensores da Escola Nova argumentavam que a metodologia de avaliação da Escola Humanista estava baseada na memorização e no ensino intelectualista. Além disso, consideravam-na subjetiva e excludente. Em seu lugar, propuseram novos instrumentos de avaliação, baseados em critérios da Psicologia experimental, que julgavam objetivos e científicos.

Ainda no capítulo 2 examinamos o surgimento da Escola Nova européia como um programa contraditório de expansão e diferenciação da escola. De um lado, seu propósito era o de atender às demandas da sociedade industrial por um novo tipo de trabalhador e às reivindicações e aos anseios dos trabalhadores, com a democratização de uma educação que articulasse trabalho e cultura geral. De outro,

o movimento escolanovista se configurava como uma resposta das classes dominantes aos conflitos que surgiam na Europa, no final do século XIX e início do XX, devido a uma maior participação dos trabalhadores na esfera política, que colocava em risco a hegemonia da classe dominante.

No Brasil, nossos estudos apontam que aqui a introdução da Escola Nova ainda é um assunto bastante polêmico. Por isso, finalizando o capítulo 2, procuramos explicitar como o movimento escolanovista tem sido interpretado na historiografia brasileira e à luz dessa discussão, apontar como a introdução das novas concepções de avaliação que surgiram com o programa da Escola Nova apresentou aspectos positivos e negativos para a educação brasileira.

Por sua vez, dedicamos ao terceiro e último capítulo a análise, a partir do discurso dos Pioneiros, do surgimento do programa da Escola Nova brasileira e o seu processo de expansão. Tendo em vista que a maior parte dos argumentos em defesa da Escola Nova também consistia numa crítica à metodologia e aos métodos avaliativos da Escola Humanista ou “tradicional” brasileira, consideramos oportuno realizar um estudo sobre a escola então criticada, a fim de elucidarmos diversas questões que foram surgindo ao longo da pesquisa. Eram questões para as quais a bibliografia consultada não possuía respostas. Contudo, devido a diversas limitações, nos restringimos a uma investigação das fontes referentes ao Estado de Minas Gerais, que se encontravam no Arquivo Público Mineiro. Acreditamos que, além de responder a diversas questões, os dados ali coletados e analisados serão muito valiosos para aqueles que se debruçam sobre a problemática da avaliação brasileira no período entre o final do século XIX e início do século XX.

Já na segunda parte do capítulo 2, “A introdução dos testes na educação brasileira e a seleção de elites”, analisamos a introdução de um novo modelo de avaliação na escola brasileira e a sua utilização para a seleção de elites.

E, finalmente, em Considerações Finais retomamos a discussão da escola sob a perspectiva de que ela não está a reboque da sociedade e nem pode ser considerada como mero aparelho ideológico do Estado. Ao contrário. Inserida na sociedade civil, ela sofre os reflexos das transformações que se dão na estrutura social. Nesse sentido, ela funciona como uma trincheira numa guerra ideológica, na qual circulam diferentes concepções de mundo. São concepções tanto das classes dominantes como das classes subalternas.

É no interior da escola que os intelectuais, como representantes e difusores das visões de mundo dos diversos grupos e classes sociais, trabalham com o intuito de obter a adesão do maior número de indivíduos ao projeto hegemônico do grupo ao qual estão vinculados. A partir da leitura de que há uma estreita relação entre as mudanças que ocorrem na sociedade e no interior da escola é que retomamos a trajetória percorrida neste trabalho, a fim de evidenciarmos nossos entendimentos sobre o assunto. Por isso, voltamos ao exame das transformações por que passou a sociedade brasileira no início do século XX, a fim de entendermos o movimento de renovação que se deu no interior da instituição educacional naquele período.

Procuramos investigar em que medida a formação de novos quadros técnicos e intelectuais, demandados pela sociedade capitalista industrial, influiu sobre a escola, provocando ao mesmo tempo, um processo contraditório de democratização e restrição escolar, inclusão e exclusão social.

## **CAPÍTULO I**

### **A avaliação e a questão do método**

O capítulo que se inicia tem por objetivo explicitar o problema norteador de nosso trabalho de pesquisa, a saber, os métodos avaliativos que passaram a vigorar na educação brasileira, no início do século XX.

Abordamos ainda, no presente capítulo, o referencial teórico e metodológico adotados para analisar o problema da avaliação. Como os fatos históricos “não falam por si só” e nem estão desvinculados do contexto em que ocorrem, é de fundamental importância para a realização desta pesquisa a adoção de instrumentos teórico-metodológicos que nos permitam analisar a avaliação defendida e difundida pelo movimento escolanovista no início do século XX.

#### **1.1 O problema**

O objetivo desta pesquisa é o de examinar concepções de avaliação que emergiram na educação brasileira, entre os anos vinte e trinta, com vistas a introduzir novos mecanismos de avaliação e seleção de estudantes no sistema escolar.

De acordo com nossas análises, as idéias sobre avaliação e seleção difundidas nos anos vinte e trinta no Brasil estão relacionadas ao Programa da Escola Nova, que foi conduzido pelos “Pioneiros”. Trata-se de um programa cujo objetivo era, substancialmente, democratizar o acesso à escola pública, estendendo-a aos mais amplos setores da sociedade. Contudo, o referido programa também

passou a restringir o acesso à educação quando estabeleceu diretivas para a formação de elites. Considerando-se os termos atualmente adotados para examinar a ampliação e restrição do acesso à educação para as maiorias sociais, pode-se dizer que aquele programa contribuiu para realizar, simultaneamente, um movimento de inclusão e de exclusão social. Mas como essa dupla perspectiva, democratização e seleção, poderia ser analisada? São perspectivas excludentes entre si ou se “conciliam” no interior de um projeto de hegemonia política?

Para analisar as propostas no sentido de democratizar o acesso à educação e ao mesmo tempo restringi-lo, que emergiram na década de trinta, tomamos como referência as metodologias de avaliação introduzidas no sistema escolar pelo programa dos Pioneiros da Educação Nova.

Os Pioneiros se caracterizavam por ser um grupo de intelectuais que, desde os anos vinte, deu início a um movimento de reforma no ensino primário em alguns Estados brasileiros como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e outros. O objetivo desses intelectuais era implementar as idéias do modelo escolanovista de “escola única”, rompendo com uma formação do tipo humanista ou “tradicional”. Além de elitista e dual, porque mantinha uma educação intelectualista para as elites e outra profissional para as classes populares, o grupo também considerava a educação tradicional livresca porque possuía um ensino descolado do trabalho (Teixeira, 1969; Lourenço Filho, 1930). Em suas críticas, os Pioneiros denunciavam que

a escola chamada tradicional, com sua organização, ou seu currículo, ou seus métodos, somente teria eficiência para o tipo muito especial de alunos, a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos. Ora, nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos.

A reforma dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas (Teixeira, 1969, p. 37).

Os Pioneiros criticavam não apenas a dualidade e o elitismo da Escola Humanista, mas também os seus métodos de avaliação, baseados em exames e notas (Teixeira, 1928). Um exemplo das críticas feitas aos métodos de avaliação da Escola Humanista pode ser identificado num trecho do *Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia*, apresentado ao secretário do Interior, Justiça

e Instrução Pública, em 20/02/1928, pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Anísio Teixeira. Em trecho desse documento, Teixeira faz um balanço dos quatro anos em que esteve à frente da Instrução Pública baiana, criticando duramente o sistema de avaliação então vigente naquele Estado. Em sua crítica Anísio Teixeira dizia que

(...) não é suficiente, porém, um programa escolar devidamente organizado. É indispensável um sistema de medidas dos resultados escolares, seguro e objetivo.

Ora, na escola pública, esse sistema ainda tem a sua base nas notas mensais e nos exames, umas e outras fundadas na opinião do professor.

Não é de admirar que os conhecimentos e progressos dos alunos sejam muito precariamente medidos e que ainda avulte tão extraordinariamente o número dos que repetem o ano (Teixeira, 1928).

Contudo, a luta travada pelos Pioneiros contra um modelo de escola “tradicional”, “ultrapassado”, não cessou nos anos vinte. Na década de trinta, por exemplo, os Pioneiros apresentaram um documento “à sociedade e ao governo”, intitulado “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*”, que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e teve grande influência sobre a Constituição de 1934 (Teixeira, 1969, p. 119; Nagle, 1974, p. 191).

No *Manifesto*, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, bem como outros intelectuais<sup>1</sup>, defendiam uma educação comum para todos, independente de classe social. Essa era a idéia da “escola única”. Seu modelo educacional consistia, portanto, numa formação comum dos 7 aos 15 anos. Em seguida, no nível da educação secundária (dos 15 aos 18 anos), ocorreria uma diferenciação, uma “bifurcação”: uma “seção de preponderância intelectual” e outra de “preferência manual, com cursos destinados à preparação às atividades profissionais” (*Manifesto...*, 1984, pp. 418-419). Assim, o que os Pioneiros chamavam de escola “única” se apresentava, na prática, com uma configuração “dualista”: de um lado, a seleção de quem iria para a “seção de preponderância

---

<sup>1</sup> O *Manifesto* foi assinado por vinte e seis intelectuais dos mais diferentes matizes. Entre eles figuravam, além de Anísio Spíndola Teixeira, Fernando de Azevedo, A. De Sampaio Dória e M. Bergstrom Lourenço, Afrânio Peixoto, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

intelectual” e, de outro, o percurso para quem iria para a seção de “preferência manual, com cursos destinados à preparação para o exercício de atividades profissionais”.

O percurso dentro da escola, desde o ingresso no nível primário até chegar à universidade, estaria condicionado não mais à situação econômica dos indivíduos (classe social), mas à *avaliação* de suas capacidades e aptidões físicas e intelectuais. A avaliação, baseada em critérios bio-psicológicos, seria responsável por fornecer as bases “científicas” para o processo de *seleção*. *Avaliação e seleção* constituíam, portanto, as pedras angulares da noção de “escola única”.

Os Pioneiros consideravam que, se a democratização da escola começasse pelo ensino primário, todos os indivíduos passariam a ter igualdade de oportunidades para se educar e atingir o mais alto grau da educação. Mas isso dependeria de suas capacidades e aptidões<sup>2</sup>, que seriam detectadas a partir da utilização dos testes mentais ou psicológicos. Por isso, em substituição às tradicionais provas<sup>3</sup>, defendiam as “medidas objetivas” ou testes mentais (psicológicos), como eram conhecidos os novos instrumentos de avaliação apresentados pela Escola Nova (Azevedo, 1976, p. 179). Sob uma forte influência do Positivismo, os Pioneiros depositavam nos novos instrumentos de avaliação e seleção grande confiança e acreditavam serem os testes psicológicos portadores de grande objetividade e justiça. Lourenço Filho, por exemplo, no prefácio que escreveu para a obra de Alfred Binet “Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças<sup>4</sup>” dizia que os testes tinham para a Pedagogia Nova a mesma garantia científica que as leis de Newton tinham para a física (Binet e Simon, 1929, p. 5).

---

<sup>2</sup> Cf. destacado no trecho do *Manifesto dos Pioneiros* “Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos *meios* de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as *suas aptidões vitais*. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’”. (*Manifesto...*, 1984, p. 413, *grifos nossos*).

<sup>3</sup> Segundo Levindo F. Lambert, assistente técnico do ensino em Minas Gerais em 1932, pelo regulamento do ensino primário, cada classe deveria realizar, mensalmente, provas escritas das matérias básicas do programa. Em dia previamente marcado todos os alunos, de posse de pena e papel novos, escreviam sobre o assunto sorteado ou indicado pela professora. Na maioria dos casos, as respostas dos alunos eram inteiramente iguais (Cf. *Revista do Ensino*, 1932, pp. 66-67).

<sup>4</sup> A obra Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças foi traduzida para o português por Lourenço Filho em 1929 e publicado pela Editora Melhoramentos.

Assim, o processo de diferenciação escolar, caracterizado pela introdução do modelo de medidas educacionais na escola, com o objetivo de integrar os “mais capazes” à elite, aponta para novas concepções de avaliação. Resta agora uma pergunta: que concepções eram essas, que nos anos vinte e trinta, com o movimento de renovação educacional engendrado pelos Pioneiros, passaram a nortear os processos de redefinição da *seleção* na escola brasileira?

A busca de respostas para esta questão constitui o eixo central de nossa pesquisa, cuja orientação metodológica explicitamos a seguir.

## 1.2 A questão do método

Ao desenvolver um trabalho de investigação científica, o pesquisador deve ter clareza de que a realidade a ser estudada, bem como todas as suas manifestações (as idéias dos homens, as normas morais, etc), não devem ser tomadas como imutáveis. Ao contrário desse tipo de abordagem, como mostra Schaff (1987), a realidade está em constante transformação. As descobertas científicas realizadas entre os séculos XVIII e XIX pela astronomia, pela física, pela biologia ou pela química, diz o autor, são provas desse dinamismo (Schaff, 1987, pp. 190-191).

Um dos maiores desafios postos ao investigador é o de formular ferramentas adequadas à compreensão da realidade, visto que a mesma não é estática. Essa é a perspectiva assinalada por Dore Soares (2003, p. 67), para quem, sendo a realidade sempre dinâmica, a sua investigação deve ser pautada em conceitos capazes de apreender o seu dinamismo, isto é, o “movimento” do real. Portanto, se o conceito se torna fixo, engessado, e não apreende as transformações que ocorrem na realidade, então ele se transforma em um dogma. Uma teoria não pode ser tratada como um dogma, sob o risco de a pesquisa perder seu *status* de trabalho científico.

Nesse sentido, torna-se essencial compreender o processo de elaboração dos conceitos, para que através deles seja possível ao pesquisador apreender a realidade. Porém cabe ressaltar que os “dados brutos” da realidade empírica são

insuficientes para identificar os nexos que dão inteligibilidade ao real, que permitem compreender sua lógica. Por isto, a pesquisa empírica e a pesquisa de campo devem estar articuladas a um quadro teórico de referência, proporcionando ao pesquisador a obtenção de elementos que lhe possibilite perceber as ligações “invisíveis”, constitutivas da lógica da realidade. Aqui, como destaca Dore Soares (2003, pp. 66-67), o conceito funciona como uma espécie de “óculos”, ou seja, de uma lente de aumento, através da qual é possível ao pesquisador examinar a realidade e estabelecer as múltiplas ligações (nexos) que a constituem, interpretando-a.

Marx (1977, p. 219), por exemplo, ao analisar o problema do método da ciência econômica, afirma que as teorias permitem uma compreensão da realidade, embora o real não se reduza ao conceito e nem seja produzido por este. Para ele, o método científico parte do abstrato para o concreto. Estudando o surgimento dos sistemas econômicos no século XVII, o autor observa que, a partir da formulação de categorias como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, “surgiram os sistemas econômicos que se elevaram até o Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial, que representam o real”. Assim, para ele, o concreto (real) é “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1977, pp. 218-219) porque se configura como uma síntese do processo de abstração que vai do particular (multiplicidade), alcança a generalização (universalidade) e retorna ao particular como concreto pensado. Contudo, não se deve confundir o real (concreto) com o conceito (representação). Como diz Marx, o concreto é para o pensamento “um resultado e não um ponto de partida” (Marx, 1977, p. 218).

De acordo com o mesmo autor, a unidade entre a realidade e o conceito ocorre na história, onde o real é construído, dialeticamente, a partir das idéias (pensamento) e das práticas sociais (história), num processo de transformação do real (Marx, 1977, p. 219). Para ele, sendo “síntese de múltiplas determinações”, o concreto é também a “unidade da diversidade” (Marx, 1977, pp. 218-219). Nesse sentido, se a história é a realidade em movimento, ela própria está em constante movimento e não deve figurar como mera “ilustração” para compreensão do real, como diz Dore Soares (2003, p. 77). Deve, sim, ser tomada como um processo vivo e dinâmico, em constante transformação.

O princípio de que os acontecimentos históricos não devem ser considerados apenas como “pano de fundo”, ou seja, como um enfeite para o estudo da realidade brasileira, orienta a realização desta pesquisa. Nosso trabalho representa um esforço no sentido de compreender os nexos existentes entre as grandes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais por que passou o Brasil entre os anos vinte e início dos anos trinta e as reformas do ensino primário, com a introdução de novos métodos de avaliação e seleção na escola pública brasileira. Configura-se ainda como uma análise que considera a complexidade do contexto e das políticas para a sociedade brasileira, entendendo que os dados empíricos, por si só, não são capazes de explicar a realidade. Por isso, os conceitos são importantes para apreender a realidade “em movimento”, de maneira dinâmica e articulados à realidade empírica para possibilitar a compreensão da problemática aqui focalizada.

Para a análise do contexto de mudanças em que ocorreram as reformas do ensino primário e adoção de novos instrumentos de avaliação e seleção na escola pública brasileira no início do século XX foram adotados os conceitos de “hegemonia”, “revolução passiva”, “transformismo” e “intelectuais”. São categorias de análise formuladas pelo intelectual sardenho Antonio Gramsci, na década de vinte do século XX, para estudar a realidade italiana naquele período, mas que até hoje se mostram férteis ao estudo de fenômenos da nossa realidade.

É consciente da atualidade das categorias de análise desenvolvidas por Gramsci que destacamos aqui que a adoção das mesmas para o estudo do Brasil, realidade diversa da italiana, não deve ser considerada como mera transposição de conceitos, como um dogmatismo. Ao contrário. Ao elegermos as mencionadas categorias gramscianas levamos em consideração que a modernização ocorrida em solo brasileiro, entre as décadas de vinte e trinta, é diversa daquela de alguns países europeus, como é o caso da Itália. Entendemos que embora aquelas categorias tenham sido desenvolvidas para o estudo de uma realidade específica – a Itália nas primeiras décadas do século XX – elas trazem em si um vigoroso potencial analítico que permite extrapolar o âmbito em que foram geradas e compreender outros contextos, como é o caso da realidade brasileira e de outros países da América Latina na década de trinta. Diversos são os intelectuais

brasileiros que atestam a atualidade dos referidos conceitos, dentre eles Carlos Nelson Coutinho.

Para Coutinho (2003), desde a década de 60 a adoção do pensamento gramsciano vem crescendo em diversas partes do mundo, em especial nos países “ocidentalizados”, ou seja, naqueles em que houve a abertura e ampliação do Estado, devido à maior complexidade da sociedade civil. A presença das categorias gramscianas no mundo ocidental, segundo Coutinho, pode ser percebida em países europeus, na França, na Espanha, na Alemanha e nos Estados Unidos, dentre outros. Contudo, a disseminação dos conceitos formulados pelo intelectual italiano e sua conseqüente universalidade, diz o mencionado autor, não está apoiada na idéia de que as categorias por ele desenvolvidas sejam “respostas prontas e acabadas para os desafios teóricos e práticos” que a sociedade moderna apresenta aos marxistas (Coutinho, 2003, p. 188). Ao contrário. Essa universalidade está baseada no fato de Gramsci ter sido capaz de superar, dialeticamente, o marxismo “clássico”, que condicionava os problemas sociais ao economicismo, oferecendo elementos para uma renovação da teoria política marxista. Sobre os conceitos adotados neste trabalho discorreremos no próximo tópico.

### **1.3 O referencial teórico: os conceitos de sociedade civil, intelectuais e hegemonia em Gramsci**

#### **1.3.1 Os intelectuais e a sociedade civil**

As transformações ocorridas na sociedade moderna européia, na virada do século XIX para o XX, como a reestruturação do capitalismo, as transformações tecnológicas e o surgimento de grandes partidos políticos e sindicatos, marcaram um novo quadro de dominação burguesa. Nesse novo quadro, houve o enfraquecimento do poder da classe dominante, baseado apenas na força, sendo necessária a formulação de uma nova estratégia de dominação – a ampliação da participação política dos trabalhadores. Tal ampliação se deu, de acordo com a interpretação de Semeraro (1999), através do sufrágio universal, da permissão para organização em sindicatos e partidos políticos, e do acesso à educação (Semeraro, 1999, p. 31). Foram concessões feitas pela burguesia aos trabalhadores, não por benesse, mas

como afirma Dore Soares (2000), como resposta às incessantes lutas do movimento operário e em atendimento às demandas da nova sociedade democrática e industrial que surgia. Contudo, temendo o fortalecimento dos trabalhadores, ela – a burguesia, procurou manter o domínio e o controle sobre os mesmos, com o apoio de outros grupos sociais, como a classe média (Dore Soares, 2000, pp. 126-127).

Mas, como afirma Dore Soares, se por um lado a burguesia temia o poder concedido aos trabalhadores, por outro, estes ainda não possuíam a consciência de sua força, e, por isso, não foram capazes de, no início do século XX, usufruir da ampliação política e educacional, para avançar em sua luta contra o capitalismo. Contrariamente, os trabalhadores se orientavam por uma concepção de luta de classes já “vencida”, baseada na velha “fórmula de 1848”, formulada por Marx e Engels, e que mais tarde ficou conhecida como teoria do Estado restrito (Dore Soares, 2000, p. 133).

Ao observar as divergências entre as novas condições da luta de classe e os métodos revolucionários ultrapassados adotados pelos trabalhadores para “tomar” o poder, que acabavam por levá-los a constantes derrotas, Gramsci compreendeu que era preciso “uma releitura da herança de Marx” (Semeraro, 1999, p. 31). Para o intelectual sardenho, o Estado se ampliara e, portanto, as condições da luta de classes não eram as mesmas existentes quando Marx e Engels formularam a teoria do Estado restrito. Na interpretação gramsciana, era necessário retornar às origens desta teoria para compreender o que impedia o movimento operário de avançar na conquista política.

Então, Gramsci remonta ao início do século XIX, quando foi formulada a teoria sobre o Estado restrito e verifica que, naquele momento o Estado, como sociedade política, era forte, era “tudo” e a sociedade civil, desorganizada, tinha pouca expressividade. Naquele instante, devido às condições históricas, Marx e Engels acreditavam que somente o confronto direto - (revolução permanente) - dos trabalhadores com a máquina estatal, considerada como “Comitê da burguesia” produziria uma ruptura com as desigualdades sociais. Para eles, derrubado o Estado, uma nova ordem social seria implantada (Soares, 2005, p. 68).

Como parte de suas observações, Gramsci verifica que na sociedade moderna do final do século XIX e início do século XX, a conquista do Estado à força, já não era mais aplicável. A sociedade civil, inexpressiva no Estado restrito, se

fortalecera devido à maior participação política dos trabalhadores através dos sindicatos e partidos (Soares, 2005, p. 69). Compreendendo a nova configuração estatal, Gramsci formula seu conceito de Estado ampliado, no qual o Estado não mais se limita à sociedade política, mas se constitui como a soma da sociedade política + sociedade civil (Gramsci *apud* Semeraro, 1999, p. 74).

A sociedade política compreende as instituições como o governo, a burocracia, as forças armadas, o sistema judiciário, o tesouro público. São para Gramsci os aparelhos legais da violência e da dominação. Por sua vez, a sociedade civil é a esfera onde se encontram os partidos, as empresas, as igrejas, os meios de comunicação e as escolas. Na acepção gramsciana, sociedade política e sociedade civil são duas esferas da superestrutura que precisam ser entendidas de maneira dialética, sob o risco de supervalorizar uma em detrimento da outra. São duas esferas distintas, autônomas, mas inseparáveis na prática (Gramsci *apud* Semeraro, 1999, p. 74).

De acordo com Semeraro (1999), as reflexões de Gramsci sobre o Estado ampliado permitem compreender que o Estado não é apenas coerção, força, como aludia a teoria do Estado restrito. Na sociedade moderna ele deve ser entendido como “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém, não somente a sua dominação, mas também (...) o consenso ativo dos governados” (Semeraro, 1999, p. 75), preservando sua hegemonia.

É nas várias instituições da sociedade civil que são travadas as disputas pela hegemonia, entendida por Gramsci como a luta pela “direção cultural e moral, juntamente com a frente política e econômica” (Gramsci, 1995, p. 219). Consideradas como se fossem trincheiras numa guerra, as instituições da sociedade civil concentram as diversas classes e grupos sociais que aí elaboram e difundem suas ideologias. Através desse processo, os grupos sociais visam a submeter à sua hegemonia, as demais classes, tornando dominante sua concepção de mundo (Gramsci *apud* Semeraro, 1999, pp. 74-76; p. 83). A luta pela hegemonia de um grupo sobre os demais é uma luta que ocorre no plano cultural e político (ideológico) e para que ela se efetive Gramsci julga imprescindível a ação dos intelectuais.

Segundo Beired (1998), a categoria “intelectual” é muito recente. A noção deriva da palavra *intelligentsia*, que foi criada pelos russos, no século XIX, para fazer

referência a um grupo de indivíduos cultos e preocupados com as questões públicas e que se auto-nomeavam a personificação da “consciência russa”. No final do século XIX, os franceses apropriaram-se do termo *intelligentsia* e criaram então o conceito de “intelectual” para designar todos os indivíduos que fizessem parte desse grupo (Beired, 1998, p. 123).

Na reflexão de Gramsci, contudo, a noção de “intelectual” foi muito ampliada, como ele próprio afirma (Gramsci, 2004, p. 22). Para ele, os intelectuais não se caracterizam por ter uma “bagagem intelectual”, mas por atuarem como organizadores e difusores de concepções de mundo. São eles que realizam a mediação entre a estrutura e a superestrutura. Possuidores de uma função “organizativa” e “conectiva”, os intelectuais, de acordo com Gramsci (2004), são elementos chave para a organização dos homens e do mundo que os circunda. Os intelectuais tanto podem expressar os interesses dos grupos dominantes como das classes subalternas. Aqueles ligados aos interesses da classe dominante trabalham tanto para a obtenção do “consenso espontâneo” das classes subalternas ao seu governo, quanto para garantir, através dos aparelhos de coerção, a ordem e disciplina dos grupos que não se submetem à direção dos que estão no poder (Gramsci, 2004, p. 21).

A função dos intelectuais não é exercida de maneira tranqüila, isenta de conflitos. Ao contrário. Para Gramsci, ao atuar junto aos aparelhos “privados” de hegemonia (escolas, partidos políticos, sindicatos e outras instituições), os intelectuais travam, na sociedade civil, uma luta ideológica pela conquista da direção cultural e política das classes e grupos adversários. Suas propostas políticas entram em confronto com propostas advindas das classes subalternas e se estabelece uma “guerra” ideológica. Uma das estratégias utilizadas pelos grupos dominantes na guerra entre concepções de mundo diversas e conflitantes é a de procurar incorporar à sua concepção de mundo elementos das concepções dos grupos adversários. Não para lhes dar força, mas para subordiná-las à direção dos grupos dominantes. Outra estratégia é a de assimilar os dirigentes das classes subalternas ao grupo dominante. Ambos os processos se inserem no fenômeno da revolução passiva ou transformismo (Gramsci *apud* Soares, 2005, p. 104).

A incorporação de elementos das concepções de mundo antagônicas, a assimilação e a cooptação dos intelectuais dos grupos adversários são identificadas

por Gramsci ao analisar o *Risorgimento* italiano. De acordo com Soares (2005), Gramsci verifica que os intelectuais moderados que ali atuaram buscaram assimilar, através do transformismo, os intelectuais ligados às forças populares, dentre eles Mazzini e Garibaldi. Mas, ao mesmo tempo, buscaram a unificação da Itália junto aos aristocratas. Os moderados julgavam ser os mediadores das lutas políticas travadas entre o grupo dominante (aristocracia) e as classes subalternas (camponeses). Sob uma pretensa “neutralidade política”, os moderados defenderam, ao mesmo tempo, a modernização e a conservação, a revolução e a restauração da ordem vigente, através de uma mudança a partir da qual tudo permaneceria como estava. A finalidade era a de manter as classes subalternas sob sua hegemonia, de maneira que os moderados pudessem efetuar as mudanças que bem lhes interessasse e definir os rumos da história (Soares, 2005, p. 106).

Por falta de uma maior coesão e articulação entre as classes populares urbanas, os camponeses e a média burguesia, os moderados acabaram por se constituir num grupo forte e, ideologicamente, sedutor. Embora tentassem demonstrar certa neutralidade política, esses intelectuais, segundo Gramsci, “exerciam uma poderosa atração, de modo ‘espontâneo’, sobre a massa de intelectuais” dos vários grupos sociais. Tal poder de fascinação foi o que permitiu aos moderados, considerados por Gramsci como “os intelectuais da classe historicamente progressista”, realizar a cooptação e a assimilação dos intelectuais dos grupos adversários (Gramsci, 1975, pp. 2011-2012 *apud* Soares, 2005, p. 106). Assim, a partir de um processo de transformista foi possível aos moderados fortalecer-se como partido e efetivar, através de uma revolução passiva, a unificação italiana.

Na análise do pensamento gramsciano sobre o *Risorgimento italiano* é possível perceber, resguardadas as suas especificidades, a riqueza e a atualidade de elementos conceituais para o estudo da conjuntura brasileira entre os anos vinte e início dos anos trinta do século passado. Observadas as peculiaridades do processo de modernização que se deu no Brasil, os estudiosos brasileiros que analisam esse período concordam com a tese de que as transformações aqui ocorridas se deram a partir de uma revolução passiva. No campo educacional, o *Manifesto dos Pioneiros* pode ser considerado expressão significativa desse

processo de modernização conduzido pelos intelectuais brasileiros envolvidos nas reformas escolares.

### 1.3.2 O conceito de revolução passiva

Ao adotarmos como categoria de análise o conceito gramsciano de revolução passiva, temos como objetivo estudar a realidade histórica brasileira e as condições econômicas, sociais e políticas em que surgiram as propostas de transformação da educação brasileira, no nível do ensino primário, e a introdução dos novos métodos de avaliação e seleção, entre os anos vinte e trinta do século XX. Foi um período marcado por diversos acontecimentos econômicos, sociais, políticos e culturais que culminaram na conhecida “Revolução de 30”, considerada por diversos estudiosos da historiografia brasileira como um típico caso de revolução passiva, a partir da qual “tudo muda para nada mudar”. Um momento em que as elites dominantes acolheram o máximo de “atividade” (revolução) para manter tudo na máxima “passividade” (passiva).

No Brasil, o conceito de revolução passiva tem sido largamente utilizado como chave interpretativa para a análise do fortalecimento do capitalismo brasileiro nas três primeiras décadas do século XX. Dentre os autores que estudam a realidade brasileira à luz da referida categoria gramsciana, figuram Dore Soares (1982; 2000; 2003); Aggio (1998; 2002), Vianna (1997; 1998; 1999), Coutinho (2003), Del Roio (2007), Soares (2005); Meneses (2004), Secco (2006). Todos eles têm destacado a grande importância e vitalidade do conceito para a compreensão das transformações que se operaram no Brasil no início do século XX.

O conceito de revolução passiva, de acordo com Secco (2006, p. 51), foi adotado por Gramsci, para compreender o *Risorgimento italiano*, movimento político militar que culminou na unificação política da Itália e a impulsionou rumo ao capitalismo. Porém, adverte o autor, as mudanças operadas seguiram a via “reformista”, pois a unificação italiana

(...) representou o conjunto de mudanças institucionais e da superestrutura que permitiu remover as travas regionais e feudais e os interesses localistas que impediam a emergência

da infra-estrutura capitalista. Entretanto, a Itália não seguiu a via revolucionária ou jacobina, mas uma via reformista (Secco, 2006, p. 52).

É a partir das análises de Gramsci sobre o *Risorgimento italiano* que buscaremos extrair os elementos necessários à explicação dos conceitos de revolução passiva e hegemonia e de sua aplicabilidade para a análise do contexto brasileiro.

O *Risorgimento italiano* foi um movimento de cunho político-militar que tentou, sob a direção da monarquia piemontesa, criar de um país unificado e livre da dominação estrangeira. Foi um processo que durou cinquenta anos, sendo realizado por dois grupos antagônicos. De um lado, estava a Casa de Savóia (Reis da Sardenha), representante do Partido Moderado e, de outro, encontravam-se os republicanos, reunidos em torno do Partido da Ação<sup>5</sup>. Os moderados se caracterizavam como um grupo forte, homogêneo e coeso, enquanto o Partido da Ação se configurava como débil e incapaz de ser alçado à posição de partido dirigente (Secco, 2006, p. 56). Assim, através de um processo por meio do qual ocorrem a assimilação e a passagem dos intelectuais de um partido para o outro, denominado por Gramsci de *transformismo*, os moderados assumiram a hegemonia, ou seja, a direção e o domínio político sobre o Partido da Ação.

A hegemonia, outro conceito caro a Gramsci, representa a capacidade de uma classe social de ser não apenas econômica e politicamente dominante, mas também dirigente. Para isso, é necessário obter o consentimento das demais classes sociais ao seu governo e à sua direção, o que é alcançado através de estratégias que se realizam na sociedade civil. Contudo, como a hegemonia não implica a eliminação do conflito social, os grupos dominantes também utilizam a coerção. A combinação do consenso e da coerção no exercício da hegemonia foi comparada por Gramsci à imagem do Centauro, figura meio humana (consenso) e meio selvagem (coerção), metáfora já empregada por Maquiavel para se referir ao uso da força e da coesão no exercício do poder.

---

<sup>5</sup> O Partido Moderado contava com a força política do rei da Sardenha (que engloba as ilhas da Sardenha, Piemonte e Sabóia) e com o apoio de conservadores liberais, como o primeiro-ministro Camilo Benso di Cavour, principal artífice da unificação italiana. Por sua vez, o Partido da Ação era liderado por Giuseppe Mazzini, fundador do movimento Jovem Itália. Mazzini tinha como objetivo provocar uma insurreição popular que provocasse a queda do regime dos reis e padres e que implantasse, na Itália, uma república soberana (Santos, 2006, p. 1).

No caso do Ressurgimento italiano, coube à Casa de Savóia exercer o poder hegemônico sobre o Partido da Ação. Isso lhe possibilitou, em 1861, reunir vários pequenos Estados italianos e, sob a liderança do Partido Moderado, realizar a unificação da Itália<sup>6</sup>. Tal unificação, de acordo com Secco (2006), representou um grande progresso e modernização industrial para o país, o que lhe permitiu inserir-se entre as nações capitalistas. Todavia, diferentemente da Revolução Francesa, em que camponeses e burguesia se articularam para a derrubada da aristocracia feudal, na unificação italiana tal aliança não se efetivou. Por não possuir um plano de governo capaz de elevar o Partido da Ação à condição de partido dirigente e de proceder a uma ação revolucionária, nos moldes jacobinos, a revolução que ocorreu na Itália seguiu a “via reformista” (Secco, 2006, p. 52).

O *Risorgimento* foi, portanto, umas das grandes questões sobre a qual Gramsci se debruçou, analisando como um processo de revolução burguesa italiana. A fim de compreendê-lo, o socialista sardenho elaborou o conceito de revolução passiva ou “revolução-restauração”, tomando como referência reflexões de Edgard Quinet<sup>7</sup> (1803-1875) e Vincenzo Cuoco<sup>8</sup> (1770-1823).

Quinet analisou o período histórico francês compreendido entre 1815-1830 e o considerou um momento de revolução-restauração, pois ao mesmo tempo em que a dinastia Bourbon foi deposta, os seus privilégios aristocráticos foram restaurados (Del Roio, 2007, p. 3). Um fenômeno semelhante de mudanças que mantêm o “velho” foi estudado por Vincenzo Cuoco no *Risorgimento* italiano. Ele examinou as transformações ocorridas na Itália após a “trágica experiência da Revolução Napolitana” e as considerou um processo de revolução passiva. Para ele, era uma situação similar à restauração francesa, ocorrida em 1789, em que as classes dominantes efetuam mudanças no interior da velha ordem social, sem necessariamente mudá-las (Del Roio, 2007, p. 1).

---

<sup>6</sup> Com a unificação, foram anexados ao Reino da Itália o Reino de Sardenha, da Lombardia, do Vêneto, do Reino das duas Sicílias, do Ducado de Módena e Reggio, do Grão-Ducado da Toscana, do Ducado de Parma e dos Estados Pontifícios (Santos, 2006, p. 1).

<sup>7</sup> Edgard Quinet foi filósofo e historiador francês que buscou analisar a revolução francesa como um processo de revolução-restauração.

<sup>8</sup> Vincenzo Cuoco, segundo Del Roio (2007, p. 2), foi jurista e administrador público napolitano. Escreveu sobre a revolução napolitana e autor do texto considerado clássico pela ciência política italiana, intitulado *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*. A primeira publicação desse artigo ocorreu em 1801, tendo uma edição revista em 1806.

De acordo com Del Roio (2007, p. 2), Cuoco defendia que a Revolução Napolitana só ocorreu devido ao impacto gerado pela Revolução Francesa e as ações de Napoleão. Napoleão, na interpretação de Cuoco, teria recebido a adesão de uma parcela da classe dominante napolitana, a qual vislumbrava, com a Revolução, a possibilidade de constituir uma república ítalo-napolitana, baseada nos princípios da Revolução Francesa: igualdade, fraternidade e liberdade. Assim, a burguesia radical napolitana inspirou-se na Revolução Francesa e nas lutas napoleônicas para, com o apoio das tropas militares francesas, derrubar a realeza, representada por Ferdinando I, e implantar um sistema político democrático, através da construção da República. Todavia, adverte Cuoco, segundo Del Roio, a revolução se configurou como um processo de tomada de poder pelos revolucionários napolitanos e não contou com a participação dos camponeses. Ao contrário do que acontecera no processo revolucionário francês, quando houve uma aliança entre a burguesia e o povo, a Revolução Napolitana, com medo dos rumos que tomaria a questão agrária no sul, excluía os camponeses. O resultado de tal desarticulação foi o massacre dos dirigentes revolucionários pelos grupos dominantes e o conseqüente fracasso de uma revolução política. Assim, a burguesia realizou mudanças no interior da velha ordem social (revolução), sem de fato instituir uma nova ordem (restauração). Esse é o fenômeno que Cuoco denominou revolução passiva: a transformação do velho para mantê-lo (Meneses, 2004, p. 1). Um processo através do qual a nova classe dirigente buscava “mudar” a situação para que ela continuasse como estava antes, engendrando transformações por uma via que exclui a participação popular, sendo muito diferente da ação jacobina.

É a partir dessas reflexões de Quinet e Cuoco que Gramsci amplia o conceito de revolução passiva, entendendo-o como o processo a partir do qual se dá a modernização de uma determinada estrutura social, sem que haja a participação ativa das massas populares. Tal conceito tornou-se chave para que o pensador sardenho explicasse tanto a formação do Estado burguês moderno na Itália (*Risorgimento*), como também a ação do fascismo, do americanismo e do fordismo, como modalidades de revolução passiva no capitalismo italiano (Coutinho, 2003, p. 198).

Para Gramsci, era claro que o *Risorgimento* se configurava como um exemplo de revolução passiva, uma vez que a burguesia queria a revolução, porém

não seus riscos, abrindo mão dessa, no caso de uma revolução popular (Soares, 2005, p. 96). Analisando esse fenômeno, ele amplia o conceito de revolução passiva, elevando-o à condição de categoria de análise historiográfica para explicar as dinâmicas sociais e políticas utilizadas pelas classes dominantes durante a modernização capitalista. Nesse sentido, polemiza com o historicismo simplista de Benedetto Croce, acusando-o de não compreender que a história é complexa e dinâmica e que, portanto, seu rumo não pode ser determinado *a priori*. Gramsci discordava da interpretação de Croce segundo a qual a ação dos moderados no rumo que a unificação italiana seguiu era inevitável. Para ele, se o rumo da história fosse fruto de uma escolha *a priori*, não se trataria “de historicismo, mas de um ato arbitrário de vontade” (Gramsci, 1975, p. 1327 *apud* Soares, 2005, p. 102).

Ao polemizar com o historicismo de Croce, diz Soares (2005), Gramsci amplia a teoria marxista de análise histórica, combatendo o economicismo e as tendências apriorísticas que desconsideravam a capacidade política das classes subalternas. É essa capacidade política que tem o poder de alterar os rumos da história. A própria história mostra, segundo Gramsci, que a capacidade política de uma classe social não está condicionada apenas à força material, mas também à sua “atividade hegemônica” (Gramsci, 1975, pp. 2011-2012 *apud* Soares, 2005, p. 104). No caso da Itália, Gramsci destaca que as classes subalternas não tinham ainda uma consciência política e por agirem subversivamente, de maneira desorganizada, não foram capazes de intervir, de forma decisiva, na história. Por isso julgava ser importante a educação das massas populares para que pudessem compreender-se como sujeito social.

#### **1.3.2.1 A revolução passiva como critério metodológico para compreender o contexto de introdução das idéias da Escola Nova no Brasil**

No Brasil, as décadas de vinte e trinta do século XX foram marcadas por um movimento de renovação econômica e política que, segundo Dore Soares (1982), desembocou na passagem de um modelo de acumulação capitalista de tipo agro-exportador, baseado principalmente na exportação de café, para um modelo econômico de base industrial. Com essa mudança foi formado um Estado oligárquico e industrial, composto por frações da burguesia agrária e da industrial. O

compartilhamento do poder pelas duas frações da burguesia é explicado pela fraqueza tanto econômica quanto política da fração da burguesia industrial em elaborar um projeto independente de dominação, tendo, assim, de se subordinar à direção da fração da burguesia agrária.

Werneck Vianna (1976, *apud* Dore Soares, 2003, p. 76) é outro autor que afirma que as classes subalternas foram excluídas da participação das decisões políticas sobre o processo de renovação que foi surgindo no Brasil nas primeiras décadas do século XX, pois ambas as frações da burguesia não foram capazes de elaborar um projeto hegemônico que pudesse incluí-las. Ao contrário, a fim de controlá-las, consideradas, até a década de trinta, um “caso de polícia”<sup>9</sup>, o Estado, representado por Getúlio Vargas, sem condições de governar sozinho, firmou com a igreja católica um pacto. A aliança com o Estado interessava à igreja católica porque lhe permitiria recuperar parte da influência que perdera com a instauração da República. Assim, a igreja manteria as classes subalternas sob seu controle e exigiria do Estado, como contrapartida, a inclusão do ensino religioso nos quartéis e nas escolas estaduais primárias e secundárias (Dore Soares, 2003, pp. 76-77).

Os conflitos econômicos, sociais e políticos das primeiras décadas do século XX mostram que o Brasil passou por um processo de modernização capitalista, mobilizado de “cima” para “baixo”, pelo Estado. E essa modernização se realizou por um processo de revolução passiva. Nesse sentido, a “Revolução de trinta” não pode ser comparada ao movimento revolucionário ocorrido em países como a França, em que as classes subalternas se alinharam à burguesia para a derrubada do grupo que estava no poder. Aqui, a “revolução” não seguiu um modelo de transição para o capitalismo, na qual, de acordo com a caracterização de Vianna, a classe dominante se alia aos movimentos sociais, a fim de derrubar os obstáculos que atuam como empecilho para seu desenvolvimento capitalista (Vianna, 1999, p. 166). Ao contrário desse modelo, o processo de modernização brasileiro do início do século XX configurou-se como uma solução elitista, resultante da aliança excludente, firmada entre as classes dominantes, além do uso dos aparelhos repressivos e do intervencionismo estatal.

---

<sup>9</sup> Com a célebre frase “Questão social é caso de polícia”, o presidente brasileiro, no poder entre os anos de 1926 a 1930, Washington Luís, explicitou seu pensamento a respeito dos inúmeros movimentos sociais, como greves operárias, movimento anarquista e outros, que agitaram a sociedade brasileira na década de vinte do século XX. Para Washington Luís, os esses problemas sociais deveriam ser contornados e os movimentos sociais dissolvidos através de ações repressivas.

A coerção – obrigar as classes subalternas a aceitar o poder dos grupos dominantes tradicionais pelo uso da força física – prevalecia ainda sobre a busca do consenso – convencer as classes subalternas a aceitar um determinado projeto de dominação política. Contudo, dada a então desorganização das classes subalternas, elas não foram capazes de apresentar um projeto político consistente, ficando à margem do processo de modernização conservadora (Coutinho, 2003, p. 196). O que ocorreu no Brasil, no início do século XX foi, de acordo com Aggio (1998), uma modernização organizada e promovida pelo Estado, que impulsionou “a construção e adensamento de uma sociedade de matriz capitalista, com base nas doces e gelatinosas classes protomodernas” (Aggio, 1998, p. 175). Um processo de modernização em que as elites reorganizaram seu poder, excluindo a participação popular.

Numa análise da realidade brasileira nas primeiras décadas do século XX, Vianna (1998) afirma que o Brasil foi e é, por excelência, o *locus* da revolução passiva ou “revolução sem revolução” (Vianna, 1997, p. 43; 1998, p. 185). Sua explicação para esse fenômeno é a de que, de forma semelhante ao que ocorreu na Itália dos anos vinte, período em que ali aflorou o movimento fascista, o Brasil pode ser percebido como um lugar em que o Estado, em plena expansão capitalista, era forte e detentor de poderes incomensuráveis. Em contrapartida, encontrava-se aí uma sociedade civil fragmentada, mas que, a partir de movimentos reivindicativos, embora esporádicos, tornou-se uma ameaça à ordem vigente. É nesse contexto que se manifesta a revolução passiva. Manifesta-se, como afirmava Gramsci, numa realidade em que

o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como o outro fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, desorganizado, das massas populares, mediante ‘restaurações’ que acolheram uma certa parcela das exigências provenientes de baixo: trata-se, portanto, de ‘restaurações progressistas’, ou ‘revoluções-restaurações’, ou ainda ‘restaurações passivas’ (Gramsci *apud* Coutinho, 2003, pp. 198-199).

Para Vianna (1998), nunca houve de fato, em solo brasileiro, um processo revolucionário nacional-libertador, mas sim movimentos políticos que tentaram abafar ou evitar as possíveis revoluções. Esse é o caso da Independência do Brasil,

da Revolução de 1930, da Revolução de 1964, todas consideradas pelo autor “revolução sem revolução” (Vianna, 1998, p. 186). Um processo revolucionário no qual o Estado, como representante das classes dominantes, ao buscar subordinar os movimentos sociais à sua direção e manter o *statu quo*, não por força, mas através do “consentimento”, recorrerá à cooptação de elementos chave dos movimentos adversários, ou seja, de seus intelectuais, numa atitude “transformista”.

De acordo com a análise de Vianna (1997), o Brasil desconhece a revolução, uma vez que as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais pelas quais o país passou foram resultado de sucessivas revoluções passivas. Ele justifica tal posicionamento ao lembrar que o país inicia tal caminho quando, ainda de Portugal, a família real transmigra para o Brasil. É a partir daí que, segundo Vianna, o espírito revolucionário que pairava sobre o país, sob a influência das revoluções do século XVIII e pelos ideais do liberalismo, vai se arrefecendo e dando lugar aos sucessivos processos de revolução passiva. O marco inicial desse processo pode ser encontrado em 1822, pela forma transformista com que se deu a Independência do Brasil, encabeçada por Dom Pedro II, herdeiro da Casa Real. Segundo Vianna, a Independência foi uma “revolução sem revolução”, “obra de um piemonte sem rivais” (Vianna, 1997, p. 44). Xavier (1980, p. 65) reforça essa tese ao afirmar que esse evento político “não significou, para o Brasil, um rompimento dos laços coloniais, mas dos laços com Portugal, exigido pela nova situação colonial”, ocorrendo na prática apenas a transferência do poder centrado nas mãos da monarquia portuguesa para as mãos das elites brasileiras.

Assim como o acontecimento de 1822, Vianna afirma que a Revolução de trinta, movimento de cunho conservador, também não pode ser considerada como uma revolução *ipsis literis*. No entendimento do autor, ao se auto-nomear “movimento revolucionário”, o movimento tentou sim, impedir a verdadeira revolução, realizando uma “revolução sem revolução”. É o que destaca o autor quando diz que “nessa dialética brasileira em que a tese parece estar sempre se auto-nomeando como representação da antítese, evitar a revolução tem consistido, de algum modo, na sua realização” (Vianna, 1997, p. 43).

Alberto Aggio (2002), outro estudioso do capitalismo brasileiro à luz dos conceitos gramscianos, considera que a Revolução de 1930 deve ser vista como um fator de modificação das relações políticas entre as classes dominantes e, portanto,

um divisor de águas para o “realinhamento de forças e rearranjo do poder político”. A Revolução de Trinta também serviu para preparar a efetivação da modernização social brasileira, principalmente com a consolidação das Leis Trabalhistas (Aggio, 2002, p. 21). Tal legislação possibilitou melhorias nas condições de vida dos trabalhadores, tais como a instituição do salário mínimo, a jornada de oito horas, o repouso semanal obrigatório, o estabelecimento de férias remuneradas. Segundo Aggio, o Estado que nasceu em trinta esteve imbuído do espírito de impulsionar a modernização brasileira, de maneira a tirar o país do atraso industrial em relação aos países europeus e aos EUA. Tendo em vista que a burguesia industrial não possuía um projeto hegemônico de modernização brasileira, afirma Aggio, é o Estado quem assume, como agente centralizador, a inserção do Brasil nas sendas do capitalismo. Não por acaso, observa ainda o referido autor, Vargas passa a estimular a industrialização no país através dos incentivos fiscais, das facilidades de crédito e do incentivo à importação de maquinaria, bem como de outros elementos requeridos para a montagem das fábricas nacionais (Aggio, 2002, p. 25).

Ainda como parte de seu projeto de modernização, continua Aggio (2002), o Estado após trinta, buscou despertar em todos os brasileiros um “sentimento nacionalista”, forjar uma consciência de que o progresso do país dependia do esforço e do trabalho de cada um. Segundo esse discurso nacionalista, estaria nas mãos de cada um a responsabilidade pela “edificação de um Brasil novo”. Para esse intento, serviram os novos meios de comunicação e os intelectuais ligados à máquina estatal. Ao rechaçar o sentimento individualista defendido pelo liberalismo, o Estado pretendia formar um *novo homem brasileiro*, um cidadão comprometido com a “fundação de uma pátria renovada” (Aggio, 2002, p. 25). Não obstante o movimento de trinta tenha promovido mudanças importantes, principalmente no tocante aos direitos sociais, observa Aggio, o mesmo não aconteceu nas esferas econômica e política. A “revolução de 1930” não pretendeu, de fato, uma transformação radical na organização da sociedade e nem a substituição do grupo que estava no poder. Mesmo defendendo uma modernização, não elevou à condição de classe dirigente o proletariado ou a emergente burguesia industrial. Ao contrário. Fazendo valer a frase do governador de Minas, “Façamos a revolução antes que o povo a faça!”, promoveu um mínimo de mudanças na estrutura social,

de maneira a garantir o apoio das massas e evitar uma revolução nos moldes da revolução russa (Aggio, 2002, p. 21).

É nesse contexto de grandes transformações no Brasil que emerge o movimento de renovação da escola denominado “Escola Nova”, encabeçado pelos Pioneiros da Educação Nova. O movimento, importado dos Estados Unidos e Europa, surge num quadro de crise da Educação Humanista, acusada de não mais atender às exigências da nova sociedade capitalista e industrial que despontava. No afã de romper com esse modelo de ensino, uma nova proposta de “democratização da educação” passa a ser o centro das discussões da intelectualidade brasileira. Para análise do surgimento dessa nova proposta em âmbito internacional e de seus reflexos em solo brasileiro dedicamos o próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### 2. O surgimento da Escola Nova e os novos métodos de avaliação

Neste capítulo focalizamos o surgimento do movimento internacional de reorganização da escola, conhecido como Movimento pela “Escola Nova”, no final do século XIX e início do século XX. Ao final, também discutimos como o tema tem sido analisado pelos intelectuais brasileiros. Nosso objetivo é o de explicar as condições em que surgiu o escolanovismo na Europa, os novos instrumentos de avaliação e seleção introduzidos na escola e a que serviram. Também buscamos explicitar porque no Brasil o movimento pela Escola Nova tem sido concebido ora como um retrocesso, ora apenas como avanço para a educação popular e como essa visão unilateral da questão tem influenciado esse debate. Para isso, o capítulo está dividido em três partes.

Na primeira intitulada “O movimento da «Escola Nova» e a crítica à Educação Humanista”, abordamos o surgimento do escolanovismo na Europa. Em seguida, examinamos as críticas à Escola Humanista, feitas por intelectuais renomados, tais como Claparède e Binet, dentre outros. Ao criticar a escola então existente esses intelectuais apresentaram uma proposta educacional que veio compor o ideário da Escola Nova e que se inspirava nos modernos princípios da Psicologia Experimental. O objetivo dos escolanovistas era substituir a educação “tradicional”, que consideravam “livresca e elitista”, por uma educação voltada à adaptação social. Eles também criticavam duramente a avaliação utilizada pela Escola Humanista, alegando que a mesma não se pautava em critérios objetivos e justos. Em seu lugar, defenderam e desenvolveram novos instrumentos de avaliação e seleção, cuja análise e discussão abordaremos no tópico intitulado “Crítica à avaliação na Escola Humanista e a introdução de novos métodos avaliativos”.

Finalmente, na terceira parte denominada “A introdução da Escola Nova no Brasil: um tema controverso”, procuramos explicitar como o movimento escolanovista tem sido interpretado na historiografia brasileira. Também procuramos,

à luz dessa discussão, apontar como a introdução das novas concepções de avaliação no início do século XX apresentou aspectos positivos e negativos.

Em nosso entendimento, o assunto é bastante polêmico e a maior parte das abordagens existentes se caracteriza pela unilateralidade no enfoque sobre a Escola Nova: ou bem ressalta os seus pontos positivos ou bem destaca os seus aspectos negativos. A análise do programa da Escola Nova brasileira ainda requer, portanto, o aprofundamento de um estudo que seja realizado à luz de uma concepção teórica que permita identificar suas contradições intrínsecas, seu dinamismo, seus avanços e retrocessos para a democratização da educação no país.

## 2.1 O movimento da Escola Nova e a crítica à Educação Humanista

O escolanovismo foi um movimento de crítica à Educação Humanista (tradicional) e de renovação de idéias sobre a escola que despontou nos Estados Unidos e na Europa<sup>10</sup> no último quartel do século XIX e início do século XX. Após a Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), o movimento alcançou grande visibilidade, quando, como relata Foulquié<sup>11</sup> (1952, p. 1, grifos nossos), “seus métodos, *baseados na noção de interesse e de trabalho como auto-atividade*, ganharam os estabelecimentos clássicos e a organização dos agrupamentos de jovens”. No Brasil, o movimento escolanovista veio aportar a partir da década de vinte do século XX, com as reformas do ensino primário realizadas pelos Pioneiros.

No prefácio dedicado à obra de Claparède *A escola e a psicologia experimental*, publicada em 1928, Lourenço Filho explica que o surgimento do escolanovismo representou a busca de soluções para os problemas sociais e a crise que a pedagogia tradicional atravessava no decorrer da história. Nesse sentido, o progresso, o avanço das ciências naturais, a biologia e o desenvolver da psicologia

<sup>10</sup> Na Europa o escolanovismo se fez presente em países como Alemanha, Bélgica, França, Itália, dentre outros.

<sup>11</sup> Paul Foulquié (1893- ). Francês, nascido em Prendeigneis. Foi membro da Companhia de Jesus, professor de filosofia e Retórica no Collège du Caousou, em Toulouse; participou do “Centre d’études pédagogiques” (um grupo de orientação católica e responsável pela publicação da revista “Pédagogie”. Publicou diversas obras, dentre elas, em 1936 “Précis de Philosophie; em 1946-50 o “Traité élémentaire de Philosophie; un Moment de Philosophie; Dissertations philosophiques; em 1948 “Escolas novas”; “Les droits et la liberté de l’enfant” (1946); L’église et l’école (1947), etc. (Foulquié, 1952; prefácio de J.B. Damasco Penna)

teriam feito com que os profissionais da educação colocassem em xeque as práticas educacionais da época, balizadas pelas teorias tradicionais (Educação Humanista). Além desses elementos, também as transformações sociais por que passavam as sociedades, *como os conflitos sociais* e a demanda industrial por uma outra formação para seus trabalhadores, apresentavam-se aos políticos e sociólogos como problemas dos “meios” e dos “fins” da educação. Na concepção de Lourenço Filho, foram esses problemas dos “fins” que nortearam o trabalho e as reflexões dos especialistas da educação em busca de novas técnicas educacionais.

Em meio aos mecanismos para reformar a sociedade a partir da escola, surgiram as mais diversas manifestações de Escola Nova, como as “escolas ativas”, a “orientação profissional”, a “escola sob medida”, a “escola do trabalho” (Claparède, 1928, p. 6). Não foi por acaso que essas vertentes da Escola Nova enfatizaram o “trabalho em comunidade”, com o fim de educar para a solidariedade social, para a cooperação e para a internalização da disciplina dos que governavam e dos que eram governados. Essa era, para Lourenço Filho, “a educação que buscava a paz pela escola” (Lourenço Filho, 1930, p. 56).

Um aspecto comum que caracterizava a preocupação dos educadores que estavam à frente do movimento pela Escola Nova era o de romper com a Educação Humanista, pois a consideravam “intelectualista”, “livresca”, “autoritária” e incompatível com a “formação do novo cidadão” que a sociedade moderna exigia. De acordo com Lourenço Filho, os escolanovistas conceituavam a escola como “um aparelho de adaptação social”, que não possuía como finalidade a mera instrução, mas a preparação para a vida. Por isso os intelectuais escolanovistas enfatizavam a importância do ensino centrado no interesse da criança, na liberdade e *na capacidade diferenciada de cada um* (Lourenço Filho, 1930, p. 95). Como solução dos problemas da educação então vigente, propunham imprimir-lhe um “sentido vivo e ativo”, alicerçando-a sobre o princípio da “atividade” (Luzuriaga, 1963, p. 227).

Dentre outros críticos da Escola Humanista destacavam-se educadores como Sanderson, Reddie, Dewey. Para eles, a escola não deveria ser um ambiente artificial, separado da vida, mas uma “sociedade em miniatura”, um “pequenino mundo real, prático”, no qual as crianças pudessem aprender a teoria e colocá-la em prática (Lourenço Filho, 1930, pp. 93-94). Sanderson, que era diretor de uma escola pública situada em Oundle, uma pequena vila inglesa, defendia que o trabalho

escolar deveria ter uma íntima relação com a vida da criança. Em sua opinião, o sistema de educação da Escola Humanista estava fundamentado na necessidade de dominação das pessoas, uma vez que, tanto os programas, como as matérias e os métodos para ensiná-las, foram concebidos para educar uma pequena classe de dirigentes. Entretanto, com a revolução industrial, esse tipo de educação perdera o sentido, surgindo a necessidade de uma educação para a colaboração, para a criação (Lourenço Filho, 1930, p. 92).

O ensinar para a “solidariedade”, para “a colaboração”, para “a criatividade e operosidade” se justificava pelo contexto de transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas no qual o movimento pela Escola Nova aflorou. Um período da história, final do século XIX e início do século XX, em que houve um processo de democratização das modernas e industrializadas sociedades ocidentais, abrindo-se espaços à participação das classes subalternas. Dentre as grandes conquistas para os trabalhadores, veio a ampliação dos direitos políticos, que lhes garantiram maior participação na sociedade civil, e, associado a esse direito, veio o direito à instrução pública, um direito social, que levou à abertura da escola pública, obrigatória e gratuita.

Nascida na Europa, a Escola Nova consistiu numa resposta da burguesia europeia às demandas do movimento operário por educação e às novas exigências da indústria (Dore Soares, 1996, 2000, 2003). Por um lado, a modernização industrial, em plena expansão, requeria uma nova formação técnica e intelectual, seja para os trabalhadores atuantes em funções instrumentais, seja para aqueles que ocupassem funções de direção. Por outro, a fim de manter o movimento operário sob controle, a burguesia se viu forçada a atender parte das reivindicações dos trabalhadores, dentre elas o direito a uma escola obrigatória, laica e gratuita. Assim, a burguesia buscou garantir sua hegemonia, o que implicava a conservação do domínio político, intelectual e moral burguês sobre os trabalhadores. Também no plano cultural a burguesia formulou um novo programa educacional, materializado na proposta da Escola Nova (Dore Soares, 1996, pp. 141-142; 2001, p. 193; 2003, p. 68).

O estudo da expansão da escola pública, no final do século XIX e início do século XX é, particularmente importante para o esclarecimento de questões de nosso objeto de estudo porque começaram a emergir, nesse contexto, soluções para

o problema da educação das massas populares que culminaram na adoção de metodologias de avaliação que passaram a compor o ideário da Escola Nova. Assim, mesmo que o ideal da escola para todos tenha sido difundido desde a Revolução Francesa, somente com os desdobramentos da conquista dos direitos políticos<sup>12</sup>, como explica o sociólogo T.H. Marshall, os trabalhadores puderam “arrancar” da burguesia os direitos sociais, dentre os quais figurava, além do direito à saúde, à habitação, o direito à educação obrigatória e gratuita (Marshall, 1967, p. 86).

É também um contexto em que as novas relações entre as classes sociais marcaram a emergência de um novo quadro de dominação burguesa, no qual, além do uso da força, o Estado passou a atuar para obter o consentimento dos governados ao seu governo. Essa nova estratégia, que é a da hegemonia, como já foi detalhado no capítulo I, acabou por exigir da classe dominante um trabalho educativo mais intenso. No que se refere à hegemonia no plano cultural, foi fundamental à burguesia a elaboração de um novo programa educacional que expressasse o novo momento da luta política e ideológica. Para isso, ela alargou as

---

<sup>12</sup> Conforme Grynszpan (1999), a garantia da cidadania pelas classes populares não deve ser compreendida como um processo que se desenvolveu de maneira pacífica. A análise do cientista Albert O. Hirschman, citado por Grynszpan, sobre a conquista dos direitos civis, políticos e sociais, na Europa do final do século XIX e início do século XX nos mostra o clima de conflito em que a conquista se deu. Para o autor, a garantia de tais direitos contou com grande resistência das classes dominantes que viam as manifestações populares como perigosas e absurdas. Tal oposição se justifica, de acordo com o autor, pelo elitismo e hierarquização que marcava a sociedade moderna européia. Nessa sociedade classista, as classes subalternas eram vistas com desprezo e sua atuação junto ao Estado foi considerada uma ameaça ao *statu quo* (Hirschman, 1992, pp. 25-26 *apud* Grynszpan, 1999, p. 20). A fim tornar ilegítima a atuação política das classes subalternas, diversas teorias científicas, médicas e psicológicas foram formuladas. Uma dessas teorias de resistência foi formulada por Gustave Le Bon, psicólogo francês, em sua tese da perversidade (Hirschman, 1992, p. 27 *apud* Grynszpan, 1999, p. 21). Segundo a referida tese, quando os indivíduos se ajuntavam na multidão, eram regidos pelo inconsciente e perdiam suas aptidões intelectuais e sua individualidade, tornando-se incapazes de realizar atos inteligentes e críticos. Como resultado, os homens passavam a agir de maneira irracional, por instinto e sugestibilidade, sendo levados por toda sorte de agitação (Grynszpan, 1999, pp. 21-22). Foi essa irracionalidade das multidões que, de acordo com Le Bon, marcou os movimentos populares no final do século XIX e início do XX, levando as classes dominantes à dúvida e apreensão. Causados pela ascensão das classes populares à vida política, os movimentos populares teriam, segundo Le Bon, provocado uma grande transformação e anarquia social. Orientadas pelo socialismo, elas teriam, através de suas reivindicações, se imposto às classes dominantes, de maneira a ameaçar a ordem vigente. Por isso era importante às classes dominantes e estadistas conhecerem a psicologia das multidões, a fim de governá-las e não se deixar governar por elas (Grynszpan, 1999, p. 21). Através dessa tese, diz Grynszpan, Le Bon procurava mostrar que os resultados aferidos pela votação das classes subalternas não deveriam ser considerados os melhores. Para alcançar tal intento, alegava que, quando votavam, as classes populares constituíam multidões e na multidão os eleitores eram acríticos, irracionais e facilmente induzidos pelos agitadores (Grynszpan, 1999, p. 23). Por isso, o sufrágio universal deveria ser questionado, pois se corria o risco das classes subalternas assumirem o poder e direção, tornando a sociedade prisioneira de elementos inferiores, de pouca inteligência.

possibilidades de acesso à educação para os trabalhadores, mesmo porque a educação estava vinculada ao exercício da cidadania, ao direito do voto. Desse modo, a escola foi democratizada. E o modelo que orientou a expansão da educação foi o da Escola Nova, trazendo como princípios de organização a idéia da “escola única”, laica, gratuita e de educação não sexista (co-educação).

Contudo, o novo programa educacional da burguesia - a Escola Nova - surgiu em uma sociedade dividida em classes, na qual a desigualdade social era vista como uma exigência à acumulação de riquezas. Uma sociedade em que se “oferecia o incentivo ao esforço, à *competitividade* e à *meritocracia*. *Foram essas premissas que* determinaram a distribuição de poder *entre os homens*” (Marshall, 1967, p. 77, *grifos nossos*). Foi nessa estrutura social de reforço às desigualdades que nasceu a Escola Nova. Ela foi formulada como parte de uma proposta de hegemonia da burguesia que, sob a orientação liberal, não buscou romper com a divisão classista, com o fosso existente entre classes dominantes e classes dominadas. Mas, paradoxalmente, é um contexto de ampliação da participação política dos trabalhadores e de expansão de suas oportunidades de acesso à cultura.

Os grupos dominantes entendiam que a nova conjuntura econômica, social e política demandava a formação de um eleitorado educado e a preparação, em novas bases, de técnicos e trabalhadores qualificados (Marshall, 1967, pp. 74-75). O processo de democratização da escola pela burguesia representava também o atendimento aos seus próprios interesses. Por um lado, a necessidade de elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, a fim de atender demandas surgidas da maior complexidade das atividades técnicas da indústria capitalista. Por outro, a educação para a cidadania era também uma condição para controlar os conflitos que advinham de uma maior participação política dos trabalhadores. A Escola Nova, contudo, não foi um programa que surgiu pronto e acabado na virada do século XIX ao XX. Várias correntes de pensamento, várias sugestões de educadores, várias experiências constituem o movimento pela “renovação da escola”. Mas, a despeito da diversidade de correntes que contribuíram para dar fundamento ao modelo que acabou sendo tomado como referência da Escola Nova, existiu uma tendência comum: a de encontrar formas de responder aos conflitos que marcaram a abertura do século XX.

Mas enquanto a proposta da Escola Nova não ganhava uma configuração clara, explica Dore Soares (2000), a escola que foi ampliada para o acesso dos filhos das classes trabalhadoras, com a democratização da educação e a obrigatoriedade da frequência, foi a escola então existente, isto é, a humanista (ou tradicional). Contudo, ela estava estruturada, historicamente, sobre uma cultura de base “desinteressada” e destinada a formar aqueles indivíduos, provenientes das elites que “não *deviam* se preparar para um futuro profissional” (Gramsci, 2004, pp. 32-33). Por isso, como diz Heijmans e Paiva (2006, p. 58), a Escola Humanista não estava preparada para receber as crianças das classes trabalhadoras e logo surgiram as dificuldades de aprendizagem que foram interpretadas por muitos educadores, médicos, psicólogos como falta de inteligência (Descoedres, 1936, p. 17), fadiga intelectual (Binet, 1995, pp. 10-11) ou “anormalidade infantil” (Claparède, 1928; Binet, 1929).

Na busca de resolver o problema da dificuldade de aprendizagem das crianças oriundas das classes trabalhadoras, diversas estratégias foram formuladas, por intelectuais como Alfred Binet e Edouard Claparède.

Em substituição aos métodos da Escola Humanista – e já dando materialidade aos procedimentos a serem adotados pela Escola Nova – Claparède desenvolveu estratégias de ensino baseadas na Psicologia Experimental. Suas pesquisas foram realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por ele em 1912, e seu método foi denominado “educação funcional” (Campos, 2003, p. 212). Foi esse método que deu origem à proposta da “escola sob medida”, destinada a proporcionar um ensino individualizado, de acordo com os interesses e as diferenças de cada indivíduo. A proposta partia do princípio que as pessoas eram muito diferentes entre si e possuíam particularidades individuais, as quais eram definidas biologicamente. Essa diferença hereditária explicaria, de acordo com o biólogo suíço, porque alguns teriam maior ou menor capacidade mental e necessitariam de uma educação diferenciada, “sob medida”, segundo a aptidão do sujeito. Para Claparède, o ensino diferenciado se justificava por ser mais econômico, visto que considerava ser “um desperdício *o professor* tentar despertar aptidões onde as mesmas não eram inatas” (Claparède, 1928, pp. 51-52, grifos nossos).

Numa explicação sobre a dificuldade de aprendizagem gerada pela educação humanista, Claparède dizia que a pedagogia tradicional, baseada no trabalho mecânico, estava desvinculada do prazer ou do interesse da criança. Por isso, deveria ser abolida. Numa menção a John Dewey, explicava que a mera atividade não formava o indivíduo “integral e harmonicamente” (Claparède, 1928, p. 14). Ao contrário, como ele observava, a atividade mecânica da Escola Humanista aborrecia o aluno, gerando o que os estudiosos do assunto chamavam de “fadiga intelectual”. Em sua opinião, o aborrecimento causado pelo trabalho no interior da escola, aliado às condições de vida desfavoráveis das crianças, era responsável pela redução da capacidade de atenção das mesmas e pelo seu baixo aprendizado. Como solução para o problema, Claparède advogava que a educação humanista deveria ser substituída por um ensino ativo, centrado no interesse da criança e adaptado à sua capacidade.

Por sua vez, também o psicólogo Alfred Binet se dedicou ao estudo da problemática da dificuldade de adaptação das crianças oriundas das classes trabalhadoras à Escola Humanista. Crítico dessa escola, juntamente com o psicólogo Victor Henri, Binet escreveu *La fatigue intellectuelle*, em 1898. Ali enfatizou que, após 1887, ou seja, depois da instituição da obrigatoriedade escolar na Europa, as crianças passaram a apresentar um forte cansaço intelectual, atribuído ao trabalho da escola e ao esforço que faziam para memorizar os conteúdos que eram exigidos quando da realização de exames periódicos (Dore Soares, 2000, p. 212).

Contudo, no início do século XX, o psicólogo abandonou a tese da “fadiga intelectual”, dando um novo enfoque ao problema. A dificuldade de adaptação das crianças pertencentes às classes trabalhadoras à Escola Humanista passou, então, a ser tratada sob “tese da anormalidade”. Na busca de uma solução para tal problemática Binet desembocou nos testes para medição da inteligência. Foram esses testes que deram início ao processo de separação dos estudantes em turmas homogêneas e a introdução de uma educação “sob medida”, segundo a capacidade de cada um. Para discutir os testes de Binet, reservamos o próximo tópico.

## **2.2 Crítica à avaliação na Escola Humanista e a introdução de novos métodos avaliativos**

Como afirmava Claparède, os problemas da Escola Humanista não estavam reduzidos apenas às limitações didáticas. O autor considerava que todas as ações da escola tradicional giravam em torno dos exames, das provas, ou seja, dos processos de avaliação aos quais os alunos eram submetidos. No entanto, de acordo com Claparède, os métodos avaliativos adotados pela escola tradicional não realizavam uma “comprovação rigorosa do rendimento escolar” (Claparède, 1928, p. 86). Para superar tal limitação, ele apresentou a proposta de que a medida da educação a ser atribuída ao indivíduo fosse baseada na sua capacidade e aptidão (Claparède, 1928, p. 9).

A mensuração das aptidões e das capacidades escolares e profissionais, segundo Claparède, deveria ser realizada através de exames (provas) e também dos novos instrumentos de avaliação desenvolvidos pela Psicologia Aplicada (Claparède, 1928, pp. 54, 58-60). Na interpretação do psicólogo suíço, a nascente ciência poderia ser útil por oferecer ao professor conhecimentos importantes para compreender a função do ensino e possibilitar explicações sobre as diferenças individuais das pessoas. Além disso, poderia oferecer-lhe os instrumentos avaliativos a ser utilizados em sala de aula para "comparação dos resultados, verificação do rendimento escolar, apreciação dos alunos" (Claparède, 1928, p. 14).

De acordo com Claparède, a verificação escolar seria indispensável para analisar e comparar o rendimento escolar dos alunos. Desta maneira, somente os números poderiam traduzir uma medida objetiva e inquestionável. Dizia que, desde tempos longínquos, a escola media os resultados, as atividades de seus alunos, utilizando o sistema de notas escolares. Mas, para ele, essas notas eram subjetivas e mediam menos a aptidão real do indivíduo do que a aplicação ao trabalho ou o esforço da memória. Ao censurar a avaliação baseada no sistema de notas da escola "tradicional", o autor afirmava que não havia uma certa coerência na atribuição de notas aos alunos, pois enquanto certos professores estariam acostumados a dar sempre notas muito altas, outros faziam exatamente o contrário,

o que denotava que agiam baseados em critérios meramente subjetivos. Por isso, era necessária uma medida objetiva, padronizada e que possuísse legitimidade científica. Nesse sentido a Psicologia vinha trabalhando desde o início do século XX, desenvolvendo as provas mentais, entre as quais as mais conhecidas no âmbito educacional eram os testes<sup>13</sup> de Binet e Simon (Claparède, 1928, p. 87).

Com o objetivo de estudar a problemática educacional sob a ótica da Psicologia, Binet fundou a “Sociedade Livre”, em 1900. A partir de estudos sobre a anormalidade infantil, Binet procurava uma solução para o problema da fadiga intelectual e da “falta de inteligência” dos escolares. Quatro anos após a fundação dessa instituição, a pedido do Ministério da Instrução Pública da França, Binet esteve à frente de uma comissão para estudo das “crianças anormais” nas escolas francesas. Como resultado desse trabalho, desenvolveu, juntamente com Th. Simon, em 1905, uma bateria de testes psicológicos denominada “escala métrica de inteligência” (Binet e Simon, 1929, p. 12).

Em busca de uma solução para o problema de como trabalhar e diagnosticar a “incapacidade para acompanhar os colegas em sala de aula”, ou seja “as diferenças individuais” (aptidões), a *escala métrica de inteligência* foi criada, permitindo detectar os escolares “anormais” e encaminhá-los para classes especiais. Como dizia Th. Simon, no prefácio da obra *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência*, traduzida por Lourenço Filho em 1929, a escala métrica foi criada com o objetivo de “determinar as crianças cuja fraqueza de inteligência exigia sua matrícula nas classes especiais ou internatos”. *Esse teste consistia em efetuar a avaliação das capacidades cognitivas das crianças e planejar*

---

<sup>13</sup> Cf. Goodenoug (1949) o nome dos testes mentais se deve a Mckeen Cattell, que vinha desenvolvendo nos Estados Unidos o estudo da hereditariedade dos gênios, iniciado pelo inglês Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin. Acreditando poder criar um instrumento para medir o nível de inteligência humana, dedicou-se a fundar nos Estados Unidos vários laboratórios de Psicologia Diferencial e introduzir a utilização dos testes na área industrial e educacional. Nessa última, eram aplicados desde a escola primária até à universidade, no intuito de “predizer o rendimento escolar de cada um dos educandos”.

Todavia, se Cattell chegou à construção, em 1880, de algumas provas psicológicas, o passo mais importante em relação aos testes foi dado por Binet e Th. Simon. Ambos foram responsáveis pela expansão dos testes de Cattell e a construção de testes mais aprimorados, ao proporem o estudo das funções mentais superiores (memória, imaginação, atenção, compreensão, etc.), através da observação concreta e da entrevista direta com crianças das escolas de Paris (Goodenoug, 1949, *apud* Lourenço Filho, 2002, p. 126).

programas educacionais adaptados aos mais diferentes níveis cognitivos (Binet e Simon, 1929, p. 26).

A escala métrica de Binet partia da suposição de que a maioria das crianças da mesma idade comportava-se da mesma maneira diante dos problemas. Assim, poder-se-ia diagnosticar o avanço ou atraso de cada uma quanto à sua capacidade de adaptação ou inteligência. Uma vez realizado o diagnóstico, os indivíduos eram selecionados permitindo o descongestionamento das classes e o entrave no trabalho dos professores, causados pelos “anormais”. Encaminhados para as classes especiais, aplicava-se a esses uma educação “adaptada”, ou como dizia Claparède, uma “educação sob medida”, segundo as suas necessidades e capacidades (Binet e Simon, 1929, p. 28). Assim, acreditavam os escolanovistas, todos poderiam ter acesso à escola e se educar, segundo suas diferenças individuais.

Não só na França, como em vários países do ocidente, principalmente nos Estados Unidos, a escala métrica de inteligência de Binet foi largamente utilizada. Segundo Th. Simon, os intelectuais americanos a estudaram, ensinaram a seus alunos e a utilizaram nas escolas. Na América do Norte, a escala foi aplicada, em especial, para detectar e selecionar os indivíduos de “inteligência brilhante”, os “supernormais”, destinados a se “tornarem a força viva da nação” (elite). A partir de uma avaliação pelos testes, os indivíduos “mais bem dotados” eram reunidos em classes denominadas “classe de elite” e aí recebiam uma educação acelerada e “superior” a dos escolares medianos (Binet e Simon, 1929, p. 27).

Ao falar sobre a importância que os testes de Binet tiveram na América do Norte, Simon cita o renomado psicólogo Lewis M. Terman, que dedicou o último capítulo de sua obra *The intelligence of school children*, publicada em 1919, ao estudo da inteligência dos alunos “supernormais”, os indivíduos de elite. Nesse capítulo, de acordo com Simon, Terman teria afirmado que os alunos de quociente mental elevado, pertencentes tanto ao sexo feminino quanto ao masculino, representariam uma elite tanto física, quanto de caráter ou de vontade. Esses indivíduos pertenceriam a um grupo seleto e seriam considerados hereditariamente superiores aos demais indivíduos, pois como dizia Terman, eram “pertencentes a famílias sãs” (Binet e Simon, 1929, p. 28).

Na obra de Terman, citada por Th. Simon, o americano criticava o erro da escola, ao ministrar o mesmo ensino às crianças “supernormais” e aos “pouco

inteligentes”. Essa “uniformidade de ensino”, segundo Terman, seria prejudicial e ineficaz, pois enquanto o primeiro grupo, tido “superdotado”, receberia uma educação abaixo de sua capacidade, o segundo estaria inserido em cursos muito avançados para o seu intelecto. Assim Terman advogava que era preciso dar a cada indivíduo uma educação segundo sua capacidade.

À semelhança de Binet e Terman, uma discussão sobre a formação dos “superdotados” também pode ser encontrada em Claparède, o que demonstra que a educação das elites não era uma preocupação que se restringia a um determinado país. Como muitos psicólogos americanos e europeus, o biólogo e psicólogo suíço denunciava que a Escola Humanista não havia desenvolvido nenhum programa especial para os alunos considerados por ele como “superdotados”. Sem uma formação especial, a escola os conformava ao ritmo dos alunos inferiores, menos dotados. Em consonância com a teoria defendida por Gustav Lebon<sup>14</sup>, de que na multidão o indivíduo era regido pela sugestibilidade, perdendo sua capacidade intelectual, Claparède também acreditava que os superdotados teriam sua capacidade cognitiva influenciada, negativamente, pelas crianças menos dotadas, do tipo “médio”. Uma vez que no coletivo os indivíduos agiam por imitação, Claparède entendia que a educação coletiva exerceria sobre o indivíduo uma ação niveladora. Por sua vez, essa educação niveladora representaria um desastre para os superdotados, embora excelente para os piores alunos (Claparède, 1928, p. 75). Como saída para o problema da educação dos superdotados, Claparède reivindicava para os superdotados uma formação especial, a fim de formar com esses indivíduos, “uma minoria seleta” ou como dizia Binet, Th. Simon e Terman, uma elite.

Para seleção dessa elite e seu direcionamento para uma educação diferenciada, serviriam os recursos da Psicologia Experimental, ou seja, os testes, que já vinham sendo utilizados em cidades como Hamburgo (Alemanha) e Genebra (Suíça). Essas cidades realizavam a seleção através de testes dos alunos que mais

---

<sup>14</sup> Essa foi uma teoria defendida pelo psicólogo francês Gustav Le Bon e que foi bastante divulgada, com a publicação da obra *Psicologia da multidão*, em 1895. Le Bon defendia a tese de que no meio de um coletivo os indivíduos são regidos pelo inconsciente, pelo instinto, pela sugestibilidade, perdendo sua capacidade intelectual, sua individualidade, tornando-se medíocres e incapazes de utilizarem sua inteligência (Le Bon *apud* Grynszpan, 1999, p. 22). Assim, Claparède compreendia que o indivíduo, no meio de uma multidão ou grupo, não tinha o mesmo comportamento que quando estava sozinho e com as crianças o mesmo acontecia, pois a ação de seus semelhantes interferia e modificava suas atitudes, alterava a direção de suas técnicas mentais.

se destacavam nas escolas primárias. Aos alunos selecionados eram concedidas bolsas de estudo para que prosseguissem em sua formação educacional e profissional, conforme suas aptidões e capacidade (Claparède, 1928, p. 61).

Na França era cogitada a possibilidade de se recrutar os candidatos às “bolsas” dos liceus através dos novos instrumentos de avaliação e seleção. Os testes seriam utilizados como um filtro para que somente ingressassem no ensino secundário e superior os “inteligentes”, os “supernormais” (Binet e Simon, 1929, p. 28). Sobre a aplicação dos testes nas escolas francesas o artigo de Fausto Guerner, no Jornal paulista “Diário da Noite”, datado da década de trinta do século XX é bastante esclarecedor. No mencionado artigo é possível ler que em Bordeaux, Lyon, Strasburg e outras cidades francesas, os testes também eram utilizados para avaliar e classificar os alunos da escola primária em dois grupos. Os selecionados para compor o primeiro agrupamento seriam os indivíduos considerados intelectualmente “superdotados” e estariam livres para continuar seus estudos nos vários níveis educacionais e escolher qualquer carreira. Quanto ao segundo grupo, seus integrantes seriam orientados para as profissões manuais (Guerner *apud* Lourenço Filho, 1931, p. 137). Ao nosso ver, essa seleção baseada na aptidão dos indivíduos termina por reforçar a tese de Émile Durkheim, de que na sociedade “há os homens de pensamento e os homens de ação”. Enquanto uns estariam, biologicamente, determinados para serem intelectuais, outros se limitariam às atividades instrumentais, como se fosse possível, como afirma Gramsci, separar trabalho físico de trabalho intelectual.

O intelectual sardenho Antonio Gramsci, ao refletir sobre o erro metodológico que fazia uma distinção entre atividades intelectuais e instrumentais, dizia que “não existe trabalho puramente físico (...) mesmo a expressão de Taylor, do ‘gorila amestrado’, é uma metáfora”. Para ele, todo trabalho, em maior ou menor grau tinha atividade intelectual e “todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam uma função intelectual na sociedade”. E na sociedade civil a escola é a instituição responsável pela formação desses intelectuais (Gramsci, 2004, pp. 18-19). Assim, ao reforçar a dualidade da escola, legitimando, a partir da seleção em bases científicas, a existência de uma educação para os intelectuais e outra para os trabalhadores, o que a Escola Nova fazia era reafirmar a tese durkheimiana - para os homens de pensamento uma formação de elite e para os filhos dos trabalhadores

uma educação instrumental. Essa tese elitista foi difundida em vários países da Europa e Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, desde 1890, os testes eram utilizados nas escolas primárias públicas com o objetivo de classificar os alunos segundo seu grau de inteligência, agrupando-os em classes homogêneas e ministrando-lhes um ensino diferenciado. Destarte, seria possível oferecer aos “mais bem dotados” uma educação mais variada e interessante, enquanto aos “fracos” caberia um ensino “mínimo essencial” (Silveira, 1931, pp. 16-17) e o direcionamento para as atividades práticas.

Em relatório sobre a educação profissional americana apresentado à Associação de Educação Brasileira, em maio de 1930 e publicado na *Revista Escola Nova*, em 1931, a professora Noemy Silveira destacava a importância dos testes mentais também para a orientação vocacional dos adolescentes americanos. Além da classificação e seleção para formação das classes homogêneas, os testes mentais também seriam utilizados para orientação vocacional. Segundo a psicóloga, o esforço das instituições americanas de orientação vocacional era no sentido de verificar nos alunos “sua inteligência, suas capacidades especiais, sua compreensão do trabalho, seu temperamento, seu caráter, seus interesses e sua situação econômica e social”. Conhecidas essas diferenças seria possível, segundo Silveira, dar a cada um oportunidades também diferenciadas. Nisso consistia a democracia americana, “dar oportunidade para todos”, diz Silveira (1931, p. 14), a fim de que todos pudessem se constituir em uma força produtiva para o progresso da nação americana. Contudo esse princípio americano não garantia a redução ou supressão da desigualdade social, uma vez que as maiores e melhores possibilidades de sucesso, quer escolares, quer profissionais estavam reservadas aos “mais capazes”. Ao reforçar as diferenças individuais a partir de um referencial científico, os psicologistas e educadores da época acabaram por legitimar as desigualdades sociais ao invés de combatê-las. E os psicologistas tinham clareza dessa legitimação, como nos mostra o pensamento do assistente de Binet, Th. Simon. No seu entendimento, “os testes reafirmavam a idéia da desigualdade dos homens sobre outra base que não a do vago sentimento” (Binet e Simon, 1929, p. 29), uma vez que esses novos instrumentos de medição acabaram por atribuir ao ensino e à seleção um caráter mais científico. Assim, portadores de diferenças inatas, cabia

somente aos indivíduos a responsabilização pelos seus limites e possibilidades. À ciência, em especial à Psicologia, cabia apenas detectá-los e mensurá-los a fim de classificados os indivíduos, indicar-lhes o “melhor” direcionamento na vida escolar e profissional.

Em nossa análise, a seleção e o direcionamento escolar e profissional realizados pelos testes, ao invés de ampliar as possibilidades dos indivíduos, acabaram por reduzi-las, uma vez que, acima dos seus interesses pessoais, estava a orientação científica. Direcionados pelo cientificismo, os psicólogos e pedagogos da época acreditavam que, ao utilizarem as medidas objetivas, seria possível e “seguro” indicar aos alunos o curso e profissão adequados a cada um. Baseados na “cientificidade” e “objetividade” dos testes, pareceria mais justo a todos a seleção dos “melhores” para receberem uma formação especial, de elite, de intelectual. Em algumas cidades americanas, por exemplo, os alunos que fossem avaliados como supernormais (com QI acima de 110) seriam encorajados pelos conselheiros vocacionais a “seguir o curso acadêmico”, enquanto os demais seriam desestimulados dessa façanha (Silveira, 1931, pp. 20-22). A esses últimos caberia o aconselhamento para a capacitação industrial e o encaminhamento para um dos vários “*vocational service*”<sup>15</sup> que surgiram no início do século XX. A finalidade dessas instituições era orientar e encaminhar a um trabalho os adolescentes que tivessem abandonado a escola ou em via de fazê-lo, em consequência de fracasso escolar ou por dificuldades financeiras (Silveira, 1931, p. 48).

Enfim, ao criticarem os métodos e a avaliação na educação humanista, os escolanovistas propuseram um novo modelo de educação em substituição ao “elitismo” e “verbalismo” da Escola Humanista. A nova proposta, cujas premissas eram orientadas pela Psicologia Experimental, encaixava-se como uma luva na formação moral, na formação do “coração”, da vontade. Tratava-se, como diz

---

<sup>15</sup> O mais importante desses bureaus foi o “The vocational Bureau of Boston”, fundado em 1908 por Frank Parsons. Esse bureau é citado por Silveira como o iniciador do movimento de orientação profissional americano. Esse Bureau foi, inclusive, citado por Claparède, em obra publicada em 1928. Inicialmente o “*The vocational*” surgiu com o objetivo de desenvolver um serviço de orientação profissional nas escolas públicas americanas, que teve início em 1909, a partir das classes mais avançadas da escola primária. Entretanto em 1910 o sistema público americano se deparou com um sério problema: havia mais candidatos à escola secundária que vagas. A solução encontrada foi, a partir dos testes, selecionar os “mais capazes” para a entrada na “*high school*”. Nos anos seguintes foi empreendida uma campanha no sentido de propagar na escola elementar, a importância das escolas secundárias profissionalizantes e de incentivar os alunos a cursá-las. Esse movimento foi realizado tanto entre os alunos da escola elementar quanto entre seus pais (Silveira, 1931, pp. 57-58).

Foulquié, de “fazer a criança contrair bons hábitos, levá-la a adquirir a força de vontade necessária para executar o que julgasse bom, *ou talvez, executar aquilo que lhe foi ensinado que é bom, através da educação da vontade*” (Foulquié, 1952, p. 100, *grifos nossos*). A partir dessa visão, enquanto o ensino humanista, centrado no conhecimento, estava voltado para o didatismo formal, para a memorização de conhecimentos inúteis, provocando sérios problemas para a aprendizagem dos escolares, os intelectuais da educação nova buscavam apresentar uma alternativa de educação socialmente útil, centrada no interesse do aluno, tido como um sujeito ativo.

A Escola Nova é uma proposta que, ao nosso ver, possui tanto elementos de inovação, de introdução do “novo”, quanto de conservação de princípios da tão criticada educação humanista. Inovadora ao buscar romper com os métodos de ensino centrados no professor e na mera memorização, na disciplina austera, no autoritarismo. Democrática, pois ao expandir às classes subalternas, principalmente o ensino primário, mostrava-se aberta a todos quantos quisessem usufruir o ensino aí ministrado. Todavia seletiva, mantenedora da desigualdade social, pois ao mesmo tempo em que expande esse ensino, atrela a possibilidade dos indivíduos atingirem níveis mais elevados de ensino às suas “aptidões”, à sua predisposição biológica. Como advogava Claparède (1928), aos “supernormais” deveria ser dada uma formação de elite, pois esta era necessária nas democracias, enquanto aos demais, deveria ser oferecido um ensino socialmente útil, de ajustamento social e orientação vocacional (Claparède, 1928, p. 61).

A ampliação das possibilidades de acesso à educação para as classes subalternas, bem como a introdução dos testes mentais, ao invés de suprimir a dualidade existente, acabaram por reforçá-la. Se de um lado, de maneira democrática, as classes subalternas passaram a ter acesso ao sistema educacional, por outro, só chegariam aos níveis educacionais mais elevados aqueles que fossem avaliados “biologicamente” aptos para tal. Assim, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso estava posto no próprio indivíduo, e não no processo de seleção ou nas desigualdades sociais. Se o indivíduo possuía habilidades ou não para determinado curso ou função, se ele seria bem sucedido ou um fracassado em determinada área, já estava determinado em seus *gens*, diziam, e essa situação seria detectada “objetivamente”, pelos modernos instrumentos de avaliação. Assim, ao introduzir os

novos instrumentos avaliativos e de seleção, justificando as desigualdades sociais a partir das diferenças individuais, os escolanovistas acabaram por demarcar, em bases científicas, que tipo de escola seria destinada às classes subalternas e à dominante. Em bases científicas e não mais pelas barreiras econômicas justificava-se a exclusão de uma grande maioria de um processo de educação mais amplo, menos utilitário. Dessa maneira, como afirma Dore Soares (2001), os testes constituíram um método mais elaborado de seleção, a partir do qual foi possível às classes dominantes, a partir da democratização da educação elementar, formar seus quadros dirigentes (Dore Soares, 2001, p. 220). No nosso entendimento, ao atrelarem as possibilidades de educação e formação profissional aos resultados dos testes, os escolanovistas restringiram as possibilidades dos indivíduos das classes subalternas de receberem uma formação mais ampla, de elite. A esse tipo de formação somente teria acesso uma pequena e seleta minoria, enquanto à maioria estaria reservada uma formação que exigisse menor capacidade intelectual. Elaborados em um momento de grandes conflitos sociais e transformação da sociedade moderna, os testes encontraram terreno fértil para se propagar. Contudo, ao invés de contribuir para a formulação de uma política mais abrangente que diminuísse o fosso das desigualdades sociais, a articulação entre a Psicologia e a educação acabou por legitimar a exclusão social. Sua influência se fez sentir não só na Europa e Estados Unidos, como também em países da América Latina, em especial no Brasil do início do século XX.

No Brasil, o movimento pela Escola Nova foi introduzido pelos Pioneiros da Educação Nova. Esses intelectuais advogavam a democratização do ensino e a introdução dos novos instrumentos de avaliação formulados pela Psicologia Experimental.

Neste trabalho, nosso esforço tem sido no sentido de compreendermos a que fins serviram os novos mecanismos de avaliação e seleção introduzidos pela Escola Nova. Queremos entender também em que medida o programa de renovação da escola, formulado pelos Pioneiros, foi democrático ou elitista, ou quem sabe, as duas coisas.

Para esclarecer tais questões, analisamos na historiografia brasileira como os intelectuais têm interpretado o movimento escolanovista. Entretanto, notamos que a questão do escolanovismo no Brasil tem sido tratada de maneira bastante

controversa e unilateral. Ora apresentam o escolanovismo como um movimento reacionário e de retrocesso à educação popular, ora o defendem como apenas democrático. É com o intuito de apreendermos o movimento em seus pontos positivos e negativos que reservamos ao próximo tópico uma análise dessa problemática.

### **2.3 A introdução da Escola Nova no Brasil: um tema controverso**

Sobre as concepções de educação discutidas nos anos vinte e trinta, existe uma variedade de estudos, como, dentre outros, os Nagle (1974), os de Saviani (1983), Peixoto (1983), Nunes (1997), Dore Soares (1982; 1996; 2000; 2003). Em sua maioria, são estudos que, não obstante apresentem interpretações diversas sobre a introdução do escolanovismo no Brasil, tendem a realizar uma abordagem unilateral dos seus efeitos sobre a educação brasileira: ora destacam apenas seus pontos positivos, ora apenas seus pontos negativos. Enfim, afora raríssimas exceções, a historiografia da Escola Nova brasileira tem sido dominada por um enfoque dualista.

Nunes (1997), por exemplo, considera a Escola Nova brasileira uma proposta progressista, alegando que ela rompeu com a estrutura elitista da Escola Humanista, implantando em seu lugar uma escola democrática. Já outros autores, tais como Nagle (1974), Peixoto (1981; 1983) e Saviani (1983), consideram a Escola Nova um movimento reformista e conservador, dado que teria proposto uma reorganização da escola que influenciou, de modo negativo, a qualidade da educação, a fim de manter a ordem social dominante. Poucos são os estudos que, como o de Dore Soares (1982; 1996; 2000; 2003), vêem aquele movimento como contraditório, sendo portador de elementos progressistas e conservadores.

Como o programa da Escola Nova e seus efeitos sobre a educação brasileira têm sido objeto de uma abordagem predominantemente unilateral, são poucas as interpretações que, analisando suas contradições, contribuem para responder à questão feita nesta pesquisa, relativa aos aspectos democráticos e elitistas, portanto contraditórios, que acompanharam a difusão do referido programa no Brasil.

Neste tópico buscaremos explicitar algumas dessas interpretações, com o objetivo de com elas dialogarmos, focando os limites e as possibilidades das novas concepções de avaliação que aportaram no Brasil juntamente com o movimento pela Escola Nova.

A tese sobre a Escola Nova que se tornou hegemônica na historiografia brasileira foi formulada por Jorge Nagle, nos anos setenta, e publicada em *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974). Segundo o autor, as transformações sociais, culturais, econômicas e políticas pelas quais passou a sociedade brasileira no início do século XX modificaram a forma de conceber a educação. Nagle caracterizou essa mudança como a passagem do “entusiasmo pela educação” ao “otimismo pedagógico”.

O “entusiasmo pela educação”, explica Nagle, consistia numa atmosfera existente no Brasil, no início do século passado, em que prevalecia a crença de que, pela multiplicação das escolas e pela disseminação da escolarização, seria possível inserir uma grande parcela da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (Nagle, 1974, p. 99). A escolarização era vista como a “mola propulsora”, como “aceleradora” do progresso nacional. De acordo com o autor, os educadores e intelectuais da época denunciavam que o país estava envolto em uma chaga – o analfabetismo – e somente a disseminação da educação primária poderia inseri-lo rumo à modernidade, ao dizimar a ignorância do povo, grande responsável pela pobreza que reinava (Nagle, 1974, p. 104). Dessa maneira, destaca Nagle, pairava no imaginário brasileiro a idéia de que alfabetizadas as classes popular e média, estariam resolvidos também os problemas econômicos, sociais e políticos do Brasil. Com esse fito, foi dado início uma grande mobilização nacional em prol da desanalfabetização do povo, com considerável ênfase sobre a construção de escolas.

Porém, no final dos anos vinte, segundo Nagle, em meio das críticas à desanalfabetização, foi introduzido no Brasil o movimento pela Escola Nova. Juntamente com ele, acrescenta Nagle, teve origem o “otimismo pedagógico”. De acordo com o autor, o “otimismo” representou a crença em uma escola regeneradora, a qual, através do escolanovismo, seria capaz de regenerar o homem e, por meio desse, a sociedade brasileira (Nagle, 1974, pp. 99-100).

Embora o escolanovismo tenha sido visto como sinônimo de progresso pelos Pioneiros, diz Nagle, ele acabou por atuar de maneira negativa no tocante à questão social, por dar maior ênfase à dimensão técnica e pedagógica do que à dimensão política. Para o autor, a mudança de enfoque na educação pode ser analisada como “otimismo pedagógico”: foi quando passou a prevalecer uma visão negativa e prejudicial sobre a democratização da educação para as classes subalternas, o que Nagle configura como um “desvio aparatoso” (Nagle, 1974, pp. 269-270), que acabou por tornar limitada a percepção da problemática educacional. Como se vê, Nagle tem da Escola Nova brasileira uma apreciação negativa. E foi justamente a sua interpretação que acabou se constituindo numa chave de leitura que influenciou muitos outros autores, os quais passaram a tratar o movimento escolanovista como uma “distorção técnica”, prejudicial à educação popular. Dentre os herdeiros desse legado se encontram Peixoto (1981; 1983) e Saviani (1983).

A pesquisadora Anamaria C. Peixoto (1983, p. 41), numa análise da questão educacional brasileira no início do século XX, afirma que, durante os anos dez, a educação popular foi colocada na pauta de discussão da aristocracia rural. A preocupação em discutir a problemática educacional foi motivada, de acordo com a autora, pela onda nacionalista que tomou conta do país, no após-guerra, e pela necessidade de combater o analfabetismo, considerado à época a “causa de todos os males” do país. Acreditava-se, continua a autora, que a disseminação de escolas primárias combateria o estrangeirismo reinante e melhoraria a imagem de país atrasado e analfabeto que era divulgada no exterior. Com tal intuito, se organizaram diversas associações, dentre elas a Liga da Defesa Nacional, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (Peixoto, 1983, p. 42).

Se a disseminação da escolarização para as classes populares se configurava como um meio de nacionalização do país, também era vista como uma possibilidade de aquisição do direito político ao voto. A possibilidade ao voto pelas classes populares, afirma Peixoto, era vista pela emergente burguesia industrial como um caminho para a renovação política do país e para o combate às oligarquias agrárias, detentoras do poder político. Mas a recomposição só seria possível, com a “expansão quantitativa da escola e ampliação do número de votantes”. O movimento de luta em favor da expansão quantitativa da escolarização é caracterizado pela

autora, utilizando a categoria de Nagle (1974), como “entusiasmo pela educação” (Peixoto, 1983, pp. 42-43).

Quando analisa os objetivos do novo modelo de educação proposto pelo programa de governo do mineiro Antônio Carlos de Andrada, após 1926, Peixoto diz que aí o foco das preocupações se transferiu da quantidade para a qualidade. E para conceituar a mudança de foco dos esforços voltados para a educação a autora adota a outra categoria introduzida por Nagle, a do “otimismo pedagógico” (Peixoto, 1983, p. 73).

O “otimismo pedagógico”, segundo a autora, foi uma tendência surgida com o declínio do nacionalismo, quando apareceram duas grandes preocupações: por um lado, a da burguesia industrial em utilizar a educação como meio para a conquista do poder, e, por outro, a do governo em substituir o enfoque político da educação por um enfoque meramente técnico. Assim, em lugar de dar prioridade ao problema da expansão de escolas para fazer frente ao analfabetismo, o “otimismo pedagógico” deu maior ênfase ao aspecto qualitativo da educação, visto como um problema de técnica e de eficiência dos processos educativos (Peixoto, 1983, pp. 88-89).

Peixoto defende a tese de que, na passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”, a educação foi utilizada pelo Estado com o objetivo de servir como instrumento de dominação das classes subalternas. Por isso, ela teria ocupado uma posição estratégica, já que atenderia às exigências da divisão social e técnica do trabalho, formando um novo tipo de trabalhador para responder à crescente modernização do país. Além disso, a educação também teria funcionado como estratégia de solução das questões sociais, vistas até o momento como “caso de polícia”. Para realizar seu intento, o Estado teria assumido “um papel mediador entre os novos grupos e os grupos no poder”, buscando reforçar a hegemonia do grupo dirigente. Para isso, teria contribuído a reforma do ensino mineiro, realizada em 1927, pelo então Secretário dos Negócios do Interior, Francisco Campos<sup>16</sup> (Peixoto, 1983, pp. 71-73).

---

<sup>16</sup> Cf. Peixoto (1983), Francisco Campos (1871-), mineiro, nascido em Dores do Indaiá, era pertencente à famílias das elites mineiras. Foi Bacharel em Direito, professor na Faculdade de Direito, Deputado Estadual, Federal. Culto, tornou-se famoso por sua capacidade de redigir e debates. Entre 1921 e 1926 foi Deputado Federal por Minas Gerais; de 1930 a 1932 exerceu o cargo de Ministro da

De acordo com Peixoto (1983), sob a influência da Escola Nova, caracterizada como “otimismo pedagógico”, Francisco Campos passou a criticar as campanhas de expansão quantitativa das escolas. Para ele, as reformas realizadas pelas Ligas de Alfabetização e pela reforma Sampaio Dória só serviam para “reproduzir iniquidades e privilégios”, já que não se preocupavam com a qualidade da educação, mas sim com a quantidade.

Embalados pelo “otimismo pedagógico”, também os profissionais da educação, dentre os quais estavam os Pioneiros da Educação Nova, passaram a se preocupar com reformas educacionais que fizessem o sistema educacional funcionar bem, valorizando-se as técnicas e os princípios da Escola Nova. Contudo, na interpretação de Peixoto, a valorização e adoção dos novos métodos e técnicas no interior da escola serviram para recompor os padrões de dominação em função da modernização da sociedade brasileira e dos conflitos sociais gerados por ela (Peixoto, 1983, pp. 90-93). Enfim, Peixoto considera que, no caso brasileiro, as diretivas do programa da Escola Nova, nos anos vinte e trinta do século XX, teriam exercido um papel reacionário sobre educação destinada às classes populares. Isso se deveu ao fato de que, quando o Estado assumiu o controle da educação, teria procurado utilizar a escola para divulgar, na sociedade civil, a ideologia do grupo dominante. Para atingir seu objetivo, o Estado teria buscado o consenso da classe dominada “(...) aparentando defender uma visão de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade” (Peixoto, 1983, p. 19). A autora identifica aspectos “aparentemente” progressistas no discurso da Escola Nova em Minas Gerais, tal como a “visão de mundo universal, justa e neutra”, mas não aprofunda o estudo de sua dimensão contraditória e, por isso, acaba interpretando o escolanovismo como um movimento essencialmente conservador. Nisso, é possível admitir que sua análise foi bastante influenciada pelas categorias de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, introduzidas por Jorge Nagle.

Aliados à interpretação de Peixoto encontram-se também os estudos do professor Dermeval Saviani (1983), considerado por Dore Soares (2000, p. 29; 2003, p. 84) o maior difusor das categorias criadas por Nagle e da ênfase aos aspectos reacionários da Escola Nova. Para a autora, a leitura unilateral de Saviani sobre a

Escola Nova teria sido difundida através da obra *Escola e Democracia*, que serviu como “uma espécie de bíblia para os pedagogos”.

Ao analisar a baixa qualidade da educação brasileira, Saviani (1983) afirma que sua gênese está intimamente relacionada ao surgimento da Escola Nova ou, como a chama o autor, à “pedagogia da existência”. Para ele, as duas primeiras décadas do século XX, mas especialmente a segunda década, foram marcadas por inúmeros movimentos populares que reivindicavam uma maior participação política dos trabalhadores e seu acesso à educação. Adotando também a categoria de Nagle, o autor caracteriza esse momento como “entusiasmo pela educação”, um momento no qual havia uma crença de que a educação poderia ser utilizada como “instrumento de participação das massas no processo político”. Sob a bandeira liberal da escola “para todos”, a escola foi advogada pela classe dominante, dando aos trabalhadores o acesso à educação humanista ou, como denomina Saviani, pedagogia da “essência”, porque centrada nos conteúdos do ensino<sup>17</sup> (Saviani, 1983, pp. 55-56).

A pedagogia da “essência”, na interpretação do professor Saviani, nasceu durante as revoluções democrático-burguesas, especialmente na França do século XVIII. Foi um momento da história no qual a burguesia defendia a educação como “direito de todos”, como instrumento de participação no processo político, o que o autor configura como interesse comum, tanto da classe dominante, quanto da classe dominada (Saviani, 1983, p. 56).

A defesa da escola pública, segundo Saviani, foi concretizada e, em meados do século XIX, já estavam constituídos os sistemas nacionais de ensino na Europa. Com isso, os trabalhadores passaram a ter acesso à educação humanista, o que lhes permitiu o direito político ao voto e gerou um choque de interesses entre dominantes e dominados. O conflito de interesses apareceu na participação política dos trabalhadores durante as eleições que se realizaram na Argentina em 1913,

---

<sup>17</sup> Saviani parte do princípio que a escola tradicional era centrada nos conteúdos porque se propunha, através do professor, “transmitir os conhecimentos científicos, já sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade”. Esse conhecimento sistematizado era assimilado pelo aluno, não de maneira espontânea, mas a partir de uma disciplina imposta pelo docente. De acordo com o autor, o domínio desses conteúdos se constitui instrumento indispensável para a participação política das massas e libertação da exploração das classes dominantes. Se as classes populares não assimilam os conteúdos culturais, elas não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam “desarmadas” contra as classes dominantes, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 1983, p. 59).

quando os trabalhadores elegeram os candidatos que consideravam “menos piores”. Mesmo não sendo representantes dos trabalhadores, os candidatos “menos piores” não eram do agrado da classe dominante argentina. Diante disso, ressalta o autor, a classe dominante entendeu que a Escola Humanista (tradicional) não havia atingido seu objetivo de “instruir o povo para eleger melhor seus governantes”. Por isso, a burguesia concluiu que, para manter sua hegemonia, não bastava “dar escola para todo mundo”, mas reformá-la. Como resultado dessa reforma, Saviani sustenta que teria surgido a Escola Nova (Saviani, 1983, p. 56).

No Brasil, afirma o autor, a introdução das idéias escolanovistas ocorreu dentro da mesma perspectiva já explicada para a Europa e para a Argentina. Ela apareceu num contexto de intensificação dos movimentos sociais, animado pelos socialistas, marxistas, que lutavam por uma escola adequada aos interesses dos trabalhadores. No entanto, a Escola Nova, junto às leis trabalhistas, provocou o retrocesso dos movimentos sociais, reduzindo o aspecto político da luta pela educação e enfatizando o plano “técnico-pedagógico” (Saviani, 1983, pp. 56-57).

Como Nagle (1974) e Peixoto (1981; 1983), Saviani defende que a substituição da Escola Humanista pela Escola Nova marcou a passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”. Um momento em que

passou-se do “entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas (Saviani, 1983, p. 55)

A chave de leitura aqui explicitada e utilizada por Saviani reforça a leitura negativa do escolanovismo, ao considerar que o movimento teria provocado um refluxo do aspecto político da escola. No seu argumento, o autor entende que a classe trabalhadora no Brasil, já no início do século XX, tinha amplo acesso a uma educação de qualidade. Entretanto, a introdução do ideário da Escola Nova nas escolas públicas brasileiras teria provocado uma elevação na qualidade do ensino destinado às elites e um empobrecimento do nível do ensino oferecido aos trabalhadores. Esse empobrecimento, Saviani argumenta, provocou uma despolitização da classe trabalhadora brasileira e o desaparecimento dos movimentos sociais que lutavam por uma educação segundo os interesses dessa classe. Esse quadro de despolitização das classes populares, ainda de acordo com

o autor, permitiu à burguesia recompor sua hegemonia (Saviani, 1983, pp. 56-57). Portanto, a Escola Nova teria sido, na interpretação do autor, um projeto conservador que não contemplou as demandas dos trabalhadores.

Já numa linha de interpretação que considera a Escola Nova um movimento progressista se encontra o estudo de Clarice Nunes (1997). Em *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos* (1997), a autora focaliza o tratamento estereotipado que muitos pesquisadores têm dado às transformações pelas quais passou a escola nas primeiras décadas do século XX, com o advento da Escola Nova. Conforme Nunes, o tratamento estereotipado do escolanovismo teria sido provocado pela disseminação das categorias “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, formuladas por Nagle. No seu entendimento, a adoção das tais chaves de leitura tem impedido uma interpretação mais democrática do movimento de renovação da escola brasileira, no início do século passado. Para Nunes, aquelas categorias de Nagle acarretaram “uma tecnificação do campo educacional” e uma leitura enviesada da atuação dos Pioneiros com as reformas educacionais que promoveram a partir dos anos vinte (Nunes, 1997, p. 155).

A tese da tecnificação, na leitura da autora, teria sido “reposta e endossada a partir do aporte gramsciano” (Nunes, 1997, p 157). E tal aporte, para ela, se consubstancia na interpretação dada por Saviani ao movimento escolanovista brasileiro, considerando-o apenas um instrumento de recomposição da hegemonia da burguesia. A partir de uma visão conservadora, a autora critica que foram ignorados os progressos alcançados pela Escola Nova, como a profissionalização dos professores das escolas públicas e particulares, dos diretores, inspetores escolares, médicos escolares, dentre outros. Como resultado daquela interpretação hegemônica endossada por Saviani, diz Nunes, a discussão sobre a problemática da Escola Nova foi “fechada”, impedindo uma compreensão mais criativa do problema (Nunes, 1997, pp. 156-157). Porém, a autora não avança a discussão sobre a problemática do programa da Escola Nova, pois se limita a explicitar apenas seus pontos positivos, deixando escapar a discussão do ponto de vista das contradições inerentes ao novo programa educacional.

Estudiosa do escolanovismo e dos conceitos gramscianos, Dore Soares (2003) discorda da afirmativa de Nunes de que a leitura de Gramsci tenha orientado as interpretações de Saviani sobre a Escola Nova. A autora justifica tal discordância

alegando que Gramsci não recusava a Escola Nova em bloco, mas, ao contrário, via contradições nesse programa educacional e dele se “re-apropriou” para formular a sua proposta da escola unitária (Dore Soares, 2003, p. 90).

Examinando as explicações de Saviani sobre o surgimento da Escola Nova e a tese da passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico”, a referida autora identifica qual foi a chave de leitura que orientou suas interpretações. Para Dore Soares, na análise do contexto de surgimento da Escola Nova Saviani adota como critério interpretativo um esquema que ela conceitua como “jacobino-bonapartista”. Trata-se de uma lógica que vai da Revolução Francesa até o bonapartismo (Dore Soares, 2003, p. 88). Em *Escola e Democracia* (1983) e *Tendências e correntes da educação brasileira* (1983), Saviani analisa a passagem do “entusiasmo” para o “otimismo pedagógico”.

Segundo Dore Soares, a tese de Saviani sobre a passagem do “entusiasmo pela educação” para o “otimismo pedagógico” bem como sobre o caráter reacionário da Escola Nova se sustenta no argumento de que houve um movimento de expansão da educação pública e gratuita em meados do século XIX, bem como a universalização do sufrágio universal. Ambos os movimentos, seja o acesso à educação humanista, seja o direito ao voto, teriam alargado a participação dos trabalhadores na política, os quais, por isso, teriam entrado em conflito com a classe dominante. No entanto, acrescenta Dore Soares, os argumentos apresentados por Saviani não encontram respaldo na história brasileira na década de vinte e nem sequer na França de meados do século XIX (Dore Soares, 2003, pp. 88-89). No caso desse último país, até 1848 os trabalhadores não tinham amplo acesso à educação primária gratuita e obrigatória e nem ao sufrágio universal. A consolidação da educação pública e gratuita na França, conforme estudos dos próprios franceses (Pétit, 1994, p. 153 *apud* Dore Soares, 2003, p. 87), só acontece no final do século XIX. No Brasil, a discussão sobre uma escola pública e gratuita foi iniciada, justamente, com o movimento pela Escola Nova, nos anos vinte do século XX. Quanto ao direito ao voto, conquistado no início do século passado, apenas os homens alfabetizados podiam votar. Na década de trinta, com uma nova legislação eleitoral, as mulheres conquistaram o direito ao voto. Entretanto, foi somente em 1988, com a nova Constituição Federal, que o sufrágio universal foi efetivado, expandindo-se aos analfabetos e maiores de 16 anos.

Ao analisar a passagem do “entusiasmo” para o “otimismo”, observa a autora, Saviani interpreta a realidade brasileira do início do século XX a partir do modelo jacobino-bonapartista, como se ela fosse comparável à França do século XVIII. Além disso, para exemplificar os conflitos de interesses entre burguesia e trabalhadores, Saviani transporta para o Brasil<sup>18</sup> a experiência de eleições que teriam se realizado na Argentina, em 1913. O esquema explicativo de Saviani para a análise da realidade brasileira dos anos vinte, portanto, tem como referência um modelo que se aplica ao estudo da Revolução Francesa do século XVIII. Desse modo, a história da educação brasileira não é examinada em sua dinamicidade e especificidade. Ao contrário, o contexto histórico do Brasil aparece como mera ilustração, como “pano de fundo”, resultando numa leitura mecânica e deslocada da problemática da escola brasileira no início do século vinte. Conseqüentemente, ao invés da interpretação de Saviani esclarecer os limites e possibilidades do programa da Escola Nova, acaba por confundi-los.

Em sentido contrário às afirmações de Nagle (1974), Saviani (1983), Peixoto (1983) e Nunes (1997), estão os estudos de Dore Soares (1982; 1996; 2000; 2001; 2003) sobre o escolanovismo.

A partir de uma abordagem baseada nas reflexões de Gramsci sobre as tendências que se apresentavam para a escola no início do século XX, Dore Soares interpreta o escolanovismo como um programa cujo objetivo foi a conquista da hegemonia ético e política da burguesia no plano cultural, realizado através de uma *via transformista*.

Assim, a autora argumenta que foi através de um processo transformista que as diversas vertentes da escola ativa foram formuladas. Com o intuito de controlar o movimento operário, a burguesia assimilou as reivindicações dos trabalhadores ao seu programa educacional e os submeteu à sua hegemonia. Nesse sentido, o programa da Escola Nova consistiu numa resposta da burguesia européia à crise da Escola Humanista, às exigências dos trabalhadores por educação e às novas demandas da indústria, geradas pelo avanço do capitalismo. A formação educacional oferecida pela Escola Humanista, baseada na retórica, na eloqüência,

---

<sup>18</sup> Conforme já explicitamos anteriormente, as eleições sobre as quais fala Saviani não aconteceram no Brasil, embora o autor sugira que teria acontecido no Brasil o mesmo processo eleitoral que aconteceu na Argentina, entre os anos vinte e trinta do século XX.

no ensino desinteressado e livresco, já não atendia às novas exigências da sociedade moderna. Por sua vez, o capitalismo de base industrial requeria um novo perfil de trabalhador, tanto para o exercício de funções instrumentais (técnico), quanto de direção (Dore Soares, 1996, 2001, 2003).

Além disso, num contexto de crescimento do movimento operário e de manifestações como a Comuna de Paris (1871), que intensifica o conflito entre as classes sociais fundamentais, tal como ocorreu no final do século XIX, a burguesia se viu forçada a redefinir seu projeto de dominação. É quando fica clara sua estratégia para garantir sua hegemonia: a obtenção do consentimento dos governados. Um dos mecanismos para conseguir o consenso é a realização de concessões às demandas dos movimentos sociais. No plano econômico e político, foram diversas as concessões que se verificaram no final do século XIX, tais como o direito de organizar sindicatos, o direito de greve, o sufrágio universal masculino, o direito de organização de partidos. No plano cultural, foi fortalecido o amplo movimento pela expansão da escola pública, gratuita e, principalmente, obrigatória. Como “concessões”, essas iniciativas representavam o atendimento de parte das reivindicações dos trabalhadores para que a classe dominante tradicional mantivesse sua hegemonia. Foi nesse quadro de confrontos e concessões que, principalmente na Europa, a burguesia formulou um novo programa educacional - a Escola Nova (Dore Soares, 1996, pp. 141-142; 2000, p. 193; 2003, p. 68). É a partir desse critério interpretativo e considerando as especificidades do contexto econômico, social e político do Brasil que a autora analisa a introdução da Escola Nova em solo brasileiro, ocorrida nas três primeiras décadas do século XX.

Para a autora, as transformações ocorridas no Brasil, nas esferas econômica, social, política e cultural, desembocaram na passagem de um capitalismo do tipo agro-exportador, baseado principalmente na exportação de café, para um modelo econômico de base industrial.

No entanto, como afirma Nogueira (1998), a sociedade urbano-industrial que surgia era heterogênea e fragmentada, não existindo partido ou classe social que tivesse condições de unificá-la ou dirigi-la. A fração da burguesia industrial era fraca tanto econômica quanto politicamente, não sendo capaz de promover uma modernização capitalista. Assim, como diz Nogueira, foi obrigada a somar forças com a burguesia agrária, não chegando “a se formar como classe revolucionária”, ou

sequer “apresentou um projeto (...) industrializante, antiagrarista e democrático”, que envolvesse as classes subalternas (Nogueira, 1998, pp. 34-35). Por sua vez, também a fração da burguesia agrária estava enfraquecida com as sucessivas crises do café, greves operárias<sup>19</sup>, movimento tenentista, etc. Em suma, ambas as frações da classe dominante se mostravam frágeis. Por sua vez, as classes subalternas mostravam-se ainda desorganizadas e incapazes de jogar um papel decisivo nesse contexto de relações de forças. Uma incapacidade determinada não apenas pela desorganização política, mas também devido às tendências dominantes que orientavam os trabalhadores, como o anarquismo. É nesse quadro que tem lugar a reorganização do Estado brasileiro.

Por sua fraqueza, a fração da burguesia industrial é obrigada a se submeter à direção da fração da burguesia agrária e com ela dividir o poder. No novo arranjo de forças, como afirma Vianna (1976 *apud* Dore Soares, p. 76), as classes subalternas foram excluídas da participação das decisões políticas sobre o processo de renovação que foi surgindo no Brasil, pois ambas as frações da burguesia não foram capazes de criar um projeto hegemônico que pudesse incluí-las. Ao contrário, a fim de controlar as classes subalternas, consideradas, até a década de trinta, “caso de polícia”, o Estado firmou com a igreja católica um pacto, no qual essa última, em troca de manter as classes subalternas sob seu controle, incluiria nos quartéis, escolas estaduais primárias e secundárias o ensino religioso (Dore Soares, 2003, pp. 76-77).

É nesse contexto que os Pioneiros apresentam sua proposta de rompimento com a educação humanista, em defesa da “democratização” da educação, a partir da “escola única”, uma vertente da Escola Nova, que articulava formação técnica e geral. O objetivo dos Pioneiros, continua a autora, era o de promover uma ruptura com a Escola Humanista, de preponderância intelectual, introduzindo em seu lugar uma escola conectada ao trabalho produtivo (Dore Soares, 2003, p. 77). Os

---

<sup>19</sup> Na primeira metade do século XX houve um grande movimento de contestação dos trabalhadores devido às péssimas condições de trabalho a que estavam submetidos, com o processo de industrialização do país. Dentre esses movimentos pode-se citar a greve geral de 1917, iniciada em São Paulo e depois estendida a Santos, Rio e Janeiro e Curitiba. Nesse movimento, cerca de 70.000 trabalhadores paralisaram suas atividades, exigindo regulamentação do trabalho infantil e feminino, melhores salários e jornada diária de oito horas. Em 1918, cerca de 20.000 trabalhadores das indústrias têxteis cariocas também iniciaram um movimento grevista por melhores condições de trabalho, pagamento semanal, aumento salarial e jornada diária de oito horas. No ano de 1919, o movimento grevista se acirra em São Paulo, somando 78 greves (Boris Fausto, pp. 161; 215)

Pioneiros também entendiam que a escola deveria ser organizada pelo Estado, tornando-se uma instituição laica, gratuita para todas as classes sociais. Uma vez democratizada a escola, os indivíduos das mais diversas classes sociais afluiriam para ela. Mas o tema da democratização da escola é acompanhado pela sua elitização, quando os Pioneiros passam a defender a seleção das elites técnicas e culturais, cuja distinção se baseava em elementos inatos, biológicos que tornavam alguns indivíduos biologicamente “capazes” de compor a elite dirigente. Os mecanismos para identificar as capacidades inatas para a atividade de direção passaram, na época, a se basear em testes desenvolvidos pela Psicologia Experimental (Dore Soares, 1982, p. 15).

Na lógica construída por Dore Soares (1982; 2003), é possível verificar que, se, em certa medida, os Pioneiros defenderam a expansão da educação para as classes subalternas e a introdução da “escola única”, também foram favoráveis à adoção de novos critérios de avaliação e seleção, a fim de selecionar as “elites”, com base nas diferenças de aptidões dos alunos. A nova seleção dos alunos se daria, como argumentavam os Pioneiros, não pelas diferenças sociais, mas pelas diferenças individuais, determinadas pelo fator biológico (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo, 1984, p. 420). Nesse sentido, o rumo de cada indivíduo na pirâmide escolar dependeria da capacidade do próprio indivíduo. Segundo sua aptidão, alguns seguiriam para a universidade, a fim de receber uma educação de dirigente e outros receberiam uma formação instrumental para o mercado de trabalho. Entretanto, como destaca Dore Soares, a nova divisão da escola, pautada em critérios científicos, não extinguiu a separação existente entre “formação para as mãos” e “formação para a mente”. Ao contrário, acabou por reforçar a dualidade tão criticada, justificando-a pelo viés biológico. Para a autora, esse movimento contraditório de ampliação/fechamento da escola pode ser explicado a partir das reflexões de Gramsci sobre o programa da Escola Nova europeia. Analisada sob a ótica gramsciana, a Escola Nova europeia configurou-se contraditória porque foi fruto da incorporação de demandas do movimento socialista, com o intuito de submetê-las à hegemonia dos grupos dominantes. Originado em um momento de ampliação da participação dos trabalhadores na sociedade civil, o programa da Escola Nova foi formulado pela burguesia para manter sua hegemonia intelectual e moral. Embora

surja num momento de democratização, afirma Dore Soares, a ampliação do acesso à escola para as classes subalternas não significou o fim dos processos de seleção baseados na diferenciação social. Nesse sentido, a democratização da escola permitiu que um maior número de indivíduos tivesse acesso à educação elementar, para a partir daí proceder à seleção dos que comporiam as elites (quadros intelectuais) e daquelas que preencheriam os quadros instrumentais. Assim, ao mesmo tempo em que se apresentou como progressista, porque defendeu a democratização do ensino, também se mostrou reacionária, pois não rompeu com a dualidade existente, apenas a rerepresentou (Dore Soares, 2003, pp. 77-78).

No Brasil, o programa da Escola Nova, sob a influência do movimento de renovação escolar que se difundia na Europa e Estados Unidos, foi apresentado pelos Pioneiros sob a proposta da “escola única”. A nova proposta inaugurava uma era de democratização da educação elementar e buscava romper com a Escola Humanista, criticada pelos Pioneiros por ser elitista e privilegiar o trabalho intelectual em detrimento do trabalho instrumental. Contudo, como afirma Dore Soares, formulada em um momento de democratização da sociedade brasileira e de crise das classes dominantes tradicionais, a Escola Nova brasileira representou também, a exemplo do programa europeu e americano, uma proposta de hegemonia da burguesia. Por ter sido pensada para garantir a manutenção do *statu quo*, ela não tentou eliminar a seleção baseada nas diferenças sociais (Dore Soares, 2003, p. 78).

Se, como dizia Anísio Teixeira, na Escola Humanista a seleção era determinada pelas condições econômicas do indivíduo, na Escola Nova, tal seleção não desaparece, apenas é redefinida, com base em novos critérios que não suprimem a seleção social.

Enfim, buscamos aqui focalizar a discussão sobre a Escola Nova brasileira e as diferentes tendências interpretativas que têm sido disseminadas na historiografia brasileira. Nosso objetivo foi buscar explicitar as contradições inerentes ao programa da Escola Nova, no intuito de compreendermos como elas se relacionam com as concepções de avaliação que aportam no Brasil, com a Escola Nova. Embora já se tenham passado mais de oitenta anos da introdução do ideário escolanovista no Brasil, o debate sobre o tema tem avançado muito pouco, permanecendo uma discussão pouco profícua. Nesse sentido, a análise da Escola Nova sob a luz de uma interpretação que leva em consideração seus pontos positivos e negativos nos

permite compreender sua função na sociedade da época e quais eram os objetivos pretendidos pelos intelectuais envolvidos na disseminação desse ideário.

## Capítulo III

### **Escola Nova no Brasil: um programa de democratização da escola e seleção de elites**

Dedicamos este capítulo a abordagem do surgimento da Escola Nova no Brasil, ocorrido entre meados dos anos vinte e início dos anos trinta do século XX. Para examinarmos a introdução e a finalidade dessa proposta, organizamos o capítulo em duas partes.

Na primeira denominada “A introdução do escolanovismo brasileiro sob a ótica do discurso dos Pioneiros”, examinamos o surgimento da Escola Nova e o processo de expansão do acesso à educação aos mais amplos setores da sociedade brasileira. Tendo em vista que a maior parte dos argumentos em defesa da Escola Nova também consiste numa crítica à escola então existente, a humanista ou “tradicional”, consideramos importante também estudar essa concepção de escola. Ao realizarmos esse estudo, fizemos dois recortes: 1) dirigimos nosso foco para o problema da avaliação e 2) centramos nosso estudo em materiais pesquisados no Estado de Minas Gerais.

Por sua vez, na segunda parte intitulada “O subjetivismo da avaliação: críticas à avaliação na Educação Humanista brasileira”, buscamos recuperar, a partir de uma análise de documentos escolares encontrados no Arquivo Público Mineiro, os processos avaliativos na Escola Humanista mineira do início do século XX.

E por fim, na terceira e última parte, “A introdução dos testes na educação brasileira e a seleção de elites”, analisamos a introdução de um novo modelo de avaliação na escola brasileira e a sua utilização para a seleção de elites.

### **3.1 A introdução do escolanovismo brasileiro sob a ótica do discurso dos Pioneiros**

Representantes de uma mentalidade “modernizante”, os Pioneiros se reuniram para defender a ampliação da escola, apresentando os princípios escolanovistas de laicização, gratuidade do ensino e ensino misto. Também foram favoráveis à unidade entre cultura geral e preparação para o trabalho, um dos motes da nova filosofia educacional.

Desde meados dos anos vinte, ao defender a nova proposta de educação e sua articulação ao trabalho, os Pioneiros alegavam que a nova sociedade urbana e industrial exigia a formação de um “novo cidadão”, que a Educação Humanista, então vigente, já não era mais capaz de realizar (Azevedo, 1958, p. 46). Enfatizavam a necessidade da adequação da escola à filosofia e à demanda dos novos tempos, formando um homem disciplinado, cooperativo, solidário e produtivo. Um novo homem, *um trabalhador técnica e intelectualmente moderno*, capaz de atuar numa “sociedade baseada na organização do trabalho” (Azevedo, 1958, p. 74; Teixeira, 1969, grifos nossos). Os Pioneiros entendiam que, se no passado a Educação Humanista, com seu currículo e métodos, era destinada a formar o intelectual especialista de letras, ciências ou artes, tal formação já não satisfazia às novas necessidades da sociedade capitalista e industrial que emergia. Na opinião dos Pioneiros, a formação de um “novo homem” e de um novo dirigente exigia “romper com os preconceitos e passividade da escola tradicional”, a qual se destinava apenas às crianças oriundas das classes abastadas e que dava maior valor aos trabalhos intelectuais do que aos manuais. Num discurso de teor democratizante, defendiam a expansão da escola primária às classes populares, a fim de que todas as crianças, independente da condição social, tivessem acesso a uma educação comum. Dessa ampliação de acesso à escola primária seriam, então, formados e selecionados os “melhores” para fazer parte de uma elite de técnicos.

Em sintonia com as idéias dos escolanovistas internacionais, os intelectuais brasileiros consideravam que a Escola Humanista era elitista e intelectualista devido aos seus “velhos métodos”, baseados “na memorização, na cópia e nos exames”. Por isso, precisava ser substituída com urgência (Azevedo, 1958, p. 63).

Numa análise das condições educacionais nos anos vinte e início dos trinta, Anísio Teixeira acusava a velha educação de não satisfazer às demandas da sociedade moderna, porque seu ensino estava predominantemente baseado na memorização e no desenvolvimento das faculdades mentais. O educador, que então era membro da Associação Brasileira de Educação (ABE), afirmava que esse tipo de educação estava direcionado para formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos ou intelectuais. Não formava o homem de tipo comum, voltado para o trabalho prático e, por isso, “a escola se fazia uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos alunos” (Teixeira, 1969, p. 36). Nenhuma sociedade poderia querer formar todos os indivíduos para ser dirigentes, isto é, para compor uma elite. Por isso, era necessária uma “formação comum” dos homens. Não uma ampla formação intelectual, para a atuação em cargos de direção. Na verdade, ele pensava em uma formação mais prática, que possibilitasse ao cidadão comum adquirir certas habilidades como a leitura, a escrita e a aritmética, além do mínimo de informação e conhecimento. Segundo Teixeira, uma educação como essa, ministrada no nível do ensino primário, teria por finalidade incutir no cidadão hábitos e atitudes necessárias à vida em uma comunidade complexa e possuidora de uma organização do trabalho extremamente fragmentada (Teixeira, 1969, p. 36). Após o ensino comum, os indivíduos, conforme suas aptidões, seguiriam caminhos diferenciados no sistema educacional.

Assim como Anísio Teixeira, vários outros educadores acusavam a Educação Humanista de basear-se num ensino livresco, na memorização e na dualidade entre a formação para a “mente” (para as elites) e para as “mãos” (preparação para o trabalho voltada à classe trabalhadora). Denunciavam-na como livresca porque possuía um ensino baseado nos livros e descolado do trabalho prático. O ensino assim estruturado dava origem a dois tipos de escola: uma para a classe economicamente abastada, responsável pela formação de dirigentes, e outra para instrumentalização dos dirigidos. Tal dicotomia dava a impressão de que vivíamos “em uma sociedade em que uns trabalham e produzem e outros apenas gozam e contemplam” (Teixeira, 1969; p. 69; Lourenço Filho, 1930).

No entendimento dos Pioneiros, a nova realidade social, gerada pela industrialização e crescente urbanização, exigia uma nova escola, alicerçada em bases científicas. Exigia uma “escola socializada”, fundada no princípio da “atividade

e da produção” (Azevedo, 1958, p. 64). Era preciso romper com a educação então vigente e implantar em seu lugar uma nova organização educacional que formasse o cidadão comum e o intelectual. Enfim, no imaginário dos Pioneiros era preciso suplantar a “escola da elite economicamente abastada”, erigindo em seu lugar uma escola pública primária para “todos”. Nessa escola socializada, a educação deixaria de ser um privilégio dos ricos, para, defendendo os princípios democráticos, se constituir um direito de todos, embora limitada à “capacidade biológica” de cada um (Teixeira, 1969). Reorganizando-se a escola sob critérios “científicos” e não mais econômicos ou de classe, seria possível assegurar aos indivíduos o direito à educação, mas até onde sua capacidade permitisse.

A nova educação, segundo o discurso dos renovadores, introduziria a criança na vida econômica e social, através da iniciação no trabalho profissional e nas atividades produtivas. Os Pioneiros acreditavam que, dessa maneira, realizariam a adaptação dos homens às novas exigências da civilização contemporânea e promoveriam tanto o progresso nacional quanto a “igualdade social”. Através do trabalho também seria possível elevar “o nível moral das novas gerações, criando nelas uma ‘consciência de deveres’” (Azevedo, 1958, p. 20).

Baseando-se no discurso de democratização da escola e da ruptura com a filosofia da Escola Humanista, que desarticulava cultura geral e trabalho, os Pioneiros iniciaram uma onda de reformas<sup>20</sup> educacionais no nível do ensino primário, em vários Estados brasileiros. O movimento de renovação da escola, desencadeado a partir da metade da década de vinte e início dos anos trinta, não representou, contudo, “uma reorganização nacional do sistema educacional brasileiro”. Foi constituído apenas pela realização de reformas regionais, que, embora estivessem pautadas nos princípios escolanovistas, tinham suas especificidades e diferenças que se justificavam pelo fato de as reformas serem resultado de iniciativas isoladas de seus mentores (Romanelli, 1991, pp. 130-131).

Carvalho (2000) chama a atenção para o fato de que, se a Escola Nova na Europa foi uma crítica a um modelo escolar que estava plenamente instituído, no

---

<sup>20</sup> A primeira reforma fundada nas novas teorias educacionais aconteceu em 1922, no Ceará, realizada por Lourenço Filho. Em seguida, também ocorreram as reformas do Rio Grande do Norte (1925-28); as do Distrito Federal (1922-26); Pernambuco (1928), realizada por Carneiro Leão; as do Paraná (1927-28), por Lysímaco da Costa; a de Minas Gerais (1927-28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928, 1931-35), por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. (Romanelli, 1978, p. 129).

Brasil isso não aconteceu. Ao aportar no Brasil, a nova filosofia encontrou um país analfabeto, com carência de escolas e sem uma tradição educacional para as classes populares. É a partir dessa realidade que os Pioneiros buscavam implantar o novo modelo de escola. Um modelo que, segundo a referida autora, estava baseado em princípios escolanovistas europeus<sup>21</sup> e americanos.

Na nova escola defendida pelos Pioneiros – obrigatória, gratuita e fundada no princípio da “igualdade de oportunidades” – todos, fossem ricos ou pobres, teriam o mesmo ponto de partida para se educar. Para eles, a igualdade estava no ponto de partida e não de chegada. O acesso de todos os indivíduos à educação primária popular, de base comum, lhes proporcionaria as mesmas oportunidades de elevação social, de vencer na vida. Enfim, baseados em princípios democráticos, os Pioneiros defendiam que todos os indivíduos teriam igualdade de oportunidades para se educar e serem direcionados para as profissões, conforme suas capacidades e aptidões (Azevedo, 1958, pp. 73, 223; Teixeira, 1969, p. 45). A defesa de princípios democráticos, como a ampliação do acesso educacional a todos os indivíduos, não implicaria, porém, o fim da hierarquização social ou da diferenciação escolar. Como diz Vargas (2006, p. 127), os Pioneiros estavam “situados no marco do individualismo burguês” e, como sujeitos sociais, se inseriam em uma sociedade capitalista e hierarquizada, reconhecendo, portanto, o caráter classista da escola. Por isso, a partir de uma visão liberal, sustentavam o argumento de que todos os indivíduos teriam acesso a uma educação elementar comum, mas o avanço dentro da pirâmide educacional seria da responsabilidade de cada indivíduo.

Esse foi um dos pressupostos que norteou, por exemplo, a reforma do ensino no Distrito Federal, em 1928, realizada por Fernando de Azevedo.

---

<sup>21</sup> A corrente escolanovista europeia defendia uma escola na qual, a cada indivíduo, deveria ser dada uma educação “sob medida”, de acordo com sua capacidade e aptidão, as quais eram determinadas biologicamente (Claparède, 1928, p. 8). Já a filosofia norte-americana, tendo como representante o filósofo John Dewey (1859-1952), enfatizava a importância da vinculação da escola à formação de “cidadãos” para atuarem num regime de “democracia”. O filósofo norte-americano preocupava-se com a transformação da escola em uma “sociedade em miniatura”, na qual, a partir do trabalho em “cooperação”, os alunos aprenderiam a ser trabalhadores mais produtivos. Dewey defendia que o ensino deveria ser concebido como educação e que o aluno deveria ser visto, diferente da escola tradicional, como um sujeito ativo e portador de interesses próprios. Ao focar a centralidade do aluno, o filósofo americano partia do princípio que a mola propulsora da educação era o interesse do mesmo e não seu “esforço” para aprender. Por isso a importância do programa da Escola Nova de ser baseado na atividade e no interesse do aluno, buscando envolvê-lo em todas as atividades realizadas no interior da escola.

A nova escola (“escola única”) seria organizada como uma espécie de escola comunidade, diziam os Pioneiros, para permitir que as crianças de diferentes classes sociais pudessem ali conviver lado a lado, aprendendo a vida coletiva e o respeito mútuo. As salas de aula seriam organizadas qual uma “comunidade em miniatura”, preparando o aluno para adquirir hábitos sociais como a cooperação, a disciplina social, a consciência cívica e a responsabilidade, consideradas indispensáveis à formação do “bom cidadão” (Azevedo, 1958, p. 74).

Mas o que entendiam por “bom cidadão”? Algumas pistas sobre isso são dadas por Azevedo, quando analisa a reforma no Distrito Federal, realizada em 1928. Ele é enfático em dizer que a “escola única”, de caráter técnico e profissional, seria responsável pela formação de dois tipos de cidadãos: o trabalhador e o dirigente. Embora reunidas em uma mesma sala de aula e participando da mesma educação básica comum, as crianças das classes subalternas aprenderiam a trabalhar, enquanto as outras aprenderiam a se comportar como verdadeiros dirigentes, respeitando o trabalho dos outros. Para Azevedo, a “escola única” não visava apenas à formação intelectual, mas tinha como objetivo primeiro o “equilíbrio”, a prevenção dos conflitos sociais, principalmente, num momento em que havia uma maior proximidade entre as classes sociais. Nesse sentido, a escola e a educação ali ministrada eram tratadas como instrumentos de prevenção de conflitos entre as classes sociais. Por isso, Azevedo entendia que a “escola única”, ao abarcar as diversas classes sociais não tinha como objetivo “apenas o ensino propriamente”, mas também “todos os terrenos da vida social”. A educação, assim compreendida, serviria como “motivo primário de equilíbrio, energia que coordena as castas e as gerações prevenindo futuros dissídios, que abranda pelo contato inteligente todas as razões latentes de discórdia” (Azevedo, 1958, p. 223). Irmanados por um sentimento de “unidade e cooperação” os indivíduos dos diferentes estratos sociais aprenderiam a conviver, de maneira harmoniosa. Assim, não seria a força e a coerção que iriam controlar os conflitos originados pelo contato mais próximo entre as classes sociais. A educação “da vontade”, uma educação para o “consenso” é que poderia contribuir “para a ordem”.

Democrática e, portanto, aberta a todos, dizia Azevedo, a “escola única” funcionaria como uma escola técnica e profissional. Nela seria realizada a formação dos quadros técnicos e instrumentais, indispensáveis à sociedade industrial que se

desenvolvia. O ensino estaria assentado sobre o princípio da educação para o trabalho, através de um método prático, experimental. A partir de uma educação fundamentada no trabalho, “as crianças pobres aprenderiam trabalhar” e a “criança rica, trabalhando igualmente, aprenderia a respeitar o trabalho alheio” (Azevedo, 1958, p. 223).

Na escola técnica e profissional, as crianças teriam acesso a uma “formação comum uniforme”, a qual seria finalizada aos 12 anos de idade, quando, então, teriam início os cursos complementares anexos, com duração de dois anos. Seriam cursos ministrados em escolas vocacionais, cujo objetivo seria o de desenvolver as habilidades gerais para o trabalho e desvendar “a melhor profissão para cada indivíduo”. Os cursos complementares situavam-se entre o ensino primário, direcionado para “preparar” para o trabalho e pelo trabalho, e a escola profissional, destinada à especialização profissional (Azevedo, 1958, p. 80). O encaminhamento dos estudantes para a melhor “profissão” estaria relacionado à descoberta dos ramos de especialização aos quais os alunos seriam destinados.

Dessa maneira, como proclamava Azevedo, enquanto “a escola primária ‘prepararia’ pelo e para o trabalho; a escola vocacional, a partir dos cursos complementares, ‘experimentaria e selecionaria’” (Azevedo, 1958, p. 80). A escola vocacional funcionaria como um “filtro”, a partir do qual os indivíduos, um a um, segundo sua capacidade, seriam direcionados para uma determinada profissão. Para esse fim também funcionaria o Instituto de Psicotécnica e Orientação Profissional, criado pela reforma do ensino no Distrito Federal, em 1928, com o objetivo de ser o órgão central, diretor e coordenador de todas as atividades<sup>22</sup> relacionadas à orientação e seleção profissional dos alunos (Azevedo, 1958, p. 164). A escola profissional, como dizia Azevedo, estaria “rigorosamente” vinculada à escola primária e teria a função de desenvolver a “especialização do indivíduo”, ou seja, sua profissionalização. A finalidade de articular os três braços da educação popular seria a de atender às necessidades de uma sociedade alicerçada sobre “a organização do trabalho e da indústria”. Naquele momento, as indústrias demandavam a formação de operários e técnicos operosos e eficientes. Por isso, o empenho de Azevedo em promover uma reforma educacional que possibilitasse

---

<sup>22</sup> Dentre as atividades realizadas pelo Instituto de Psicotécnica e Orientação Profissional figuravam: estudar o problema de orientação e seleção profissional, verificar as aptidões dos alunos através de exames periódicos e realizar a seleção profissional nas indústrias.

“elevar o nível da mentalidade do operário, prepará-lo tecnicamente e torná-lo capaz de contribuir, com eficiência, para o desenvolvimento das indústrias nacionais”. Esse era o objetivo da educação popular, na visão do autor (Azevedo, 1958, p. 80).

Foi esse mesmo modelo de escola o reforçado em 1932, com a publicação do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*”, documento no qual os Pioneiros apresentaram o seu programa. Eles defendiam uma pedagogia que correspondesse às novas exigências da emergente sociedade urbano-industrial. Faziam duras críticas à pedagogia tradicional e à atuação da igreja católica por manter a educação vinculada a uma filosofia educacional ultrapassada. Em lugar de uma educação retrógrada, os Pioneiros propunham implantar a “escola única” e ativa, em âmbito nacional, que possuísse o trabalho como princípio educativo (*Manifesto...*, 1984).

No *Manifesto*, os Pioneiros foram enfáticos em salientar que o maior problema para a nação referia-se à educação, uma vez que ela era considerada peça fundamental para a reconstrução nacional. Na concepção dos Pioneiros, a elevação econômica do país estava condicionada ao “preparo intelectual e o desenvolvimento das aptidões” dos indivíduos. Essa condição somente seria atingida quando a seqüência de reformas, ainda implementadas de forma fragmentada e descontínua, fosse substituída por um sistema educacional organizado. Faltava, segundo os Pioneiros, uma cultura científica e filosófica para resolver os problemas relacionados à educação, que até então se baseavam no empirismo tosco e grosseiro. A nova educação faria com que a escola promovesse uma reforma social no país, de maneira intensiva e forte o bastante para influenciar moral e psicologicamente o povo brasileiro. Faltava no Brasil, portanto, uma cultura universitária e uma análise mais ampla do fenômeno educacional, em que a escola estivesse articulada a outras instituições da sociedade (*Manifesto...*, 1984, pp. 407-409).

Os Pioneiros tinham clareza de que toda educação varia de acordo com cada época e reflete a filosofia dominante de uma época. Entendiam que a Escola Nova era adequada à sociedade brasileira, tendo uma “qualidade socialmente útil” (*Manifesto...*, 1984, p. 410). Para eles, a finalidade da educação nova girava em torno de uma determinada concepção de mundo que o aluno deveria assimilar e conformar-se a ela. Vinculada a uma época de surgimento das democracias e de

uma aproximação entre as classes sociais, a nova escola era apresentada pelos Pioneiros como um direito biológico (*Manifesto...*, 1984, p. 413). Todos, independente de classe social ou condições econômicas, teriam direito a se educar até onde suas capacidades biológicas permitissem.

A educação fundada nos princípios escolanovistas, na opinião dos Pioneiros, possibilitaria a construção de uma sociedade mais democrática, a partir de uma “hierarquia das capacidades”. Assim, a educação deixaria de estar sujeita a privilégios de classe ou grupo social, para limitar-se “apenas” à capacidade do indivíduo (*Manifesto...*, 1984, pp. 410-411). Mas quanto à composição dessa “hierarquia democrática”, os Pioneiros entendiam que ela só seria possível com o rompimento do espírito aristocrático e excludente que direcionava a Escola Humanista. Consideravam necessária uma maior aproximação entre a escola e as multidões. Por isso, propunham adotar mecanismos mais humanitários de “abertura” das elites que permitissem substituir a velha elite aristocrática, formada “artificialmente”, por novas elites, garimpadas na sociedade moderna, com a democratização da educação.

### 3.1.1 A formação das elites

Em nossos estudos, observamos que a preocupação com a formação de uma elite “mais aberta” não se restringiu aos intelectuais liberais brasileiros. Compor uma nova elite, não mais determinada pela “diferenciação econômica” ou *status* social, era uma questão recorrente também na sociedade europeia do final do século XIX e início do XX. Como explica a literatura da época, os estudos relacionados à formação das elites deram origem a uma teoria que ficou conhecida como Elitismo ou Teoria das Elites, da qual o maior expoente foi o engenheiro e sociólogo francês, naturalizado italiano, Vilfredo Pareto<sup>23</sup> (1848-1923). Uma análise do pensamento de Pareto e da Teoria das Elites é realizada pelo sociólogo brasileiro

---

<sup>23</sup> Mario Grynszpan declara que, embora tenha sido considerado um intelectual original, Pareto foi fortemente influenciado pelas idéias do siciliano Gaetano Mosca (1858- ). Considerado um dos mentores da Teoria das Elites, Mosca era formado em Direito; atuou como professor da Universidade de Palermo, da Universidade de Roma e de Turim; foi revisor da Câmara romana dos deputados, além de ocupar por duas vezes o cargo de deputado. *Os escritos de Pareto, segundo Grynszpan, em especial Les systèmes socialistes* mostra essa influência (Grynszpan, 1999, p.178)

Mario Grynszpan<sup>24</sup>, em sua obra *Ciência, política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites* (1999) e por Arno J. Mayer, no livro *A força da tradição* (1987).

De acordo com Grynszpan, a Teoria das Elites surgiu em um período em que estavam na ordem do dia questões como a da igualdade, da democracia, da soberania popular, da representação política, do sufrágio universal e do socialismo. Essas questões foram colocadas em discussão num combate à dominação tradicional, alicerçada na desigualdade social (Grynszpan, 1999, p. 17). Era, pois, continua o autor, um momento de afirmação do movimento operário e de ampliação da participação política, marcado por revoluções, conflitos e guerras. É nesse contexto que a democracia, no entendimento das classes dominantes, tornou-se uma ameaça à ordem social.

Sem poder impedir a ampliação da participação política das massas, as classes dominantes passam a regular tal participação. Assim, adotam critérios para restringir a participação das classes subalternas, tais como critérios de sexo (somente os homens votam) ou qualificação educacional (no mínimo a alfabetização para obter o direito de voto), além das constantes repressões aos movimentos sociais (Grynszpan, 1999, pp. 18-19).

Também no campo cultural, como ressalta o teórico elitista Arno J. Mayer (1987, pp. 271-285), a democratização foi recebida pela *intelligentsia* europeia como um perigo à cultura clássica humanista. Por isso, muitos intelectuais, em detrimento da educação das massas, defendiam a formação de elites. Dentre esses intelectuais, Mayer cita o darwinista social<sup>25</sup> Ernest Renan, o qual defendia que

---

<sup>24</sup> Em 1994, o professor Mario Grynszpan defendeu sua tese de Doutorado intitulada *As elites da teoria*. Mosca, Pareto e a teoria das elites, junto ao programa de pós-graduação em antropologia social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa tese resultou no livro *Ciência, política e trajetórias sociais: Uma sociologia histórica da teoria das elites*, publicado pela Editora FGV, em 1999. Atualmente Grynszpan é professor adjunto IV do Departamento de História/UFF; membro efetivo do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História/UFF; pesquisador do CPDOC/FGV.

<sup>25</sup> Cf. Mayer (1987), o darwinismo social foi uma corrente elitista iniciada por Charles Darwin, que defendia que “os homens eram desiguais por natureza, e o mesmo ocorria quanto à estrutura da sociedade, para sempre destinada a ser dirigida pela minoria dos mais aptos a governá-la”. O darwinismo social, de acordo com o autor, nasceu juntamente com o elitismo. Ambos “criticavam o iluminismo do século XIX e as pressões por democratização social e política” (Mayer, 1987, p. 276),

grandes segmentos da humanidade teriam de ser mantidos 'num papel subordinado' para que a cultura e a erudição se desenvolvessem. (...) insistiam que, ao invés de educar as massas ignorantes, a sociedade devia se concentrar na criação de 'gênios, *ou melhor, de indivíduos seletos, elites*, capazes de entendê-los (Mayer, 1987, p. 273).

É, pois, nesse contexto de transformações da sociedade moderna e de guerra contra o nivelamento social, político, e cultural das massas que surge a Teoria das Elites (Mayer, 1987, p. 276). Ela surge como negação à igualdade e como uma estratégia de legitimação do governo exercido por uma minoria seleta.

Para Pareto, esclarece Grynszpan, o conceito de elite tinha o mesmo significado que aristocracia ou o conjunto dos "melhores", segundo as qualidades valorizadas em dada sociedade. Era a elite que possibilitava o domínio e a prosperidade de uma classe. Portanto, em todos os ramos de atuação dos indivíduos, haveria aqueles indivíduos que, por possuírem capacidades superiores inatas, se sobressairiam aos demais. Contudo, os que se destacassem constituiriam uma minoria que estaria apta a exercer a função de governo sobre os demais (Grynszpan, 1999, p. 182).

Mas as elites não se manteriam para sempre em suas posições de governo, sendo obrigadas a se renovarem através de um processo de *circulação das elites*. Esse movimento seria indispensável ao equilíbrio social, pois impediria que os indivíduos "menos capazes" se acumulassem nas classes superiores e os indivíduos "mais capazes" nas classes inferiores. Na concepção paretiana, se esse equilíbrio não existisse, poderia ocorrer uma instabilidade social e constantes revoluções. A fim de disseminar a idéia de igualdade e manter a estabilidade, era indispensável que houvesse uma constante assimilação dos indivíduos "mais aptos", pertencentes às classes inferiores, pelas classes sociais superiores (Pareto, 1966 *apud* Grynszpan, 1999, p. 183).

Embora Pareto considerasse que a circulação das elites fosse importante para a harmonia social, ele observava que, de fato, ela não acontecia. Mas por que? Porquê, de um lado, as classes em ascensão lutavam para assumir o poder, enquanto as antigas elites lutavam para manter sua dominação. Por isso, diversas teorias, como a da igualdade entre os homens, eram utilizadas pelas elites para se manter em sua posição de governantes. A teoria da igualdade, por exemplo, não era

utilizada porque as elites, de fato, acreditassem que todos os homens eram iguais. Ela era um artifício para substituir uma elite por outra. Nas palavras de Pareto,

Vemos agora a grande importância subjetiva da concepção da igualdade dos homens, importância que não existe do ponto de vista objetivo. Essa concepção é o meio comumente empregado, especialmente em nossos dias, para livra-se de uma aristocracia e substituí-la por outra (Pareto, 1966 *apud* Grynszpan, 1999, p. 183).

Para Pareto, o discurso igualitário funcionava como um artifício da burguesia para levar o povo a acreditar que o poder estava com ele (aparência), quando, na verdade, o poder estava com a elite. Por isso, era importante que as concepções e teorias, como a democrática, fossem tomadas em consideração, não porque eram reais, mas porque tinham o poder de influenciar o emocional das pessoas, permitindo o direcionamento de suas ações.

Sendo contemporânea do escolanovismo, a teoria paretiana da circulação das elites nos permite compreender que não foi por uma coincidência que o movimento internacional pela Escola Nova dedicou tamanha importância à formação das elites. Embora apresentada pelos teóricos escolanovistas como uma estratégia para aproveitar ao máximo a capacidade de cada um, de maneira a oferecer aos estudantes uma educação sob medida, a formação das elites tem como objetivo capacitar indivíduos a exercer o governo sobre a sociedade.

No Brasil, a influência da teoria das elites também pode ser percebida a partir do discurso dos intelectuais brasileiros em defesa da formação de uma elite, cujo modelo é muito semelhante ao paretiano. Essa influência fica mais evidente com a divulgação do *Manifesto* dos Pioneiros.

No *Manifesto*, os Pioneiros advogavam que a formação das novas elites deveria ser “aberta”, incluindo os indivíduos “mais capazes” pertencentes a todos os grupos e a todas as classes sociais. As sociedades modernas, para eles, não poderiam subsistir sem suas elites, uma vez que elas eram responsáveis pela função de direção (governo). Assim, consideravam necessário que as elites fossem depuradas, selecionadas por um processo avaliativo bastante intenso. Nesse sentido, sua seleção deveria se processar, não pela “diferenciação econômica”, mas pela “diferenciação de todas as capacidades” (*Manifesto...*, 1984, p. 421). Os Pioneiros partiam do princípio de que as novas elites não poderiam mais ser determinadas pelo *status* social ou poder econômico, mas pelas diferenças

individuais, pelas aptidões naturais de cada indivíduo, como na concepção paretiana. Destarte, de acordo com o discurso dos Pioneiros, todos teriam as mesmas oportunidades para se educar, sendo o grau de educabilidade definido de acordo com a capacidade de cada um.

Através dos mais modernos processos de avaliação e seleção, baseados na Psicologia Experimental, seriam selecionados os indivíduos “mais capazes”. Independentemente da sua classe social ou da sua situação econômica, esses indivíduos, no discurso dos Pioneiros, comporiam as elites brasileiras e teriam suas aptidões completadas e favorecidas pela educação superior. Os indivíduos pertencentes às elites seriam os elaboradores e difusores de uma nova mentalidade, fundamentada no princípio de modernização e progresso, tão caro à nascente burguesia industrial. Por isso, os Pioneiros defendiam que a formação da elite deveria estar em consonância com as novas exigências da sociedade industrial. A universidade seria o *locus* de formação das mais diversas elites, dentre elas as de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores (*Manifesto...*, 1984, p. 421).

Enfim, como evidencia o *Manifesto*, os Pioneiros consideravam que a formação de uma nova intelectualidade, a partir dos indivíduos “mais aptos”, era peça chave na solução das “questões sociais, morais, científicas, políticas, econômicas e intelectuais”. Acreditavam que uma formação universitária completaria, plenamente, as aptidões desses indivíduos, de maneira a torná-los capazes de exercer sólida influência sobre as classes dirigidas, a fim de mudar a “consciência nacional”. Mas como as elites exerceriam tal poder de influência sobre as demais classes sociais?

Acreditamos que uma grande contribuição para compreendermos a questão das elites, abordada pelos Pioneiros, pode ser encontrada nas reflexões que Gramsci realizou sobre os intelectuais. Embora suas reflexões estejam relacionadas às ações dos intelectuais italianos, entendemos que, devido à universalidade da categoria “intelectuais”, seja pertinente sua utilização para a compreensão da problemática em solo brasileiro.

De acordo com as reflexões gramscianas, todos os homens são intelectuais. Por que? Porque são capazes de pensar, de ter opiniões, de tomar decisões. Contudo, nem todos exercem a função de intelectuais na sociedade civil (Gramsci, 2004, p. 18). Segundo Gramsci,

(...) é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. (...) não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. (...) todo homem (...) desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (Gramsci, 2004, pp. 52-53).

O referido pensador explica que não é a bagagem intelectual ou a erudição que caracterizam um indivíduo como intelectual, mas a função de organizadores e difusores da concepção de mundo do grupo social a que estão vinculados (Gramsci, 2004, p. 21). Gramsci, inclusive, faz uma crítica contundente aos erros cometidos na tentativa de se diferenciar o intelectual do não-intelectual. Para Gramsci,

O erro metodológico mais difundido (...) consiste em se ter buscado este critério *de* distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual essas atividades intelectuais (...) se encontram no conjunto geral das relações sociais (Gramsci, 2004, p. 18).

Possuidores de uma função “organizativa” e “conectiva”, os intelectuais, de acordo com Gramsci (2004), são elementos chave para a organização dos homens e do mundo que os circunda. Eles tanto podem expressar os interesses dos grupos dominantes como das classes subalternas. Atuando como funcionários da classe dominante, os intelectuais trabalham tanto para a obtenção do “consenso espontâneo” das classes subalternas ao seu governo, quanto para garantir, através dos aparelhos de coerção, a ordem e disciplina dos grupos que não se submetem à direção dos que estão no poder. Nesse sentido, são os “prepostos” do grupo dominante para a realização da hegemonia do grupo dominante (Gramsci, 2004, p. 21).

Quanto ao tipo, os intelectuais são classificados por Gramsci em dois tipos: o urbano e o rural. O tipo rural ou tradicional é considerado o mais antigo. Estão entre os intelectuais rurais ou tradicionais os advogados, tabeliões, líderes religiosos, médicos. Esses intelectuais, de acordo com Gramsci, são aqueles ligados à massa social do campo e da pequena burguesia. São caracterizados por serem os mediadores entre a massa camponesa e a administração estatal ou local, exercendo tanto uma função política quanto profissional (Gramsci, 2004, p. 23). Porém,

Gramsci explica que as grandes mudanças econômicas do final do século XIX e início do século XX produziram mudanças no perfil dos intelectuais. De acordo com o intelectual sardenho, o desenvolvimento da indústria seja na cidade ou no campo passou a exigir um novo tipo de intelectual urbano, diretamente produtivo, cujo perfil era bastante diferente do intelectual tradicional. Nas palavras de Gramsci

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organizadamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, *de uma nova "consciência nacional"* (Gramsci, 2000, p. 15, *grifos nossos*).

Assim, “o tipo tradicional do “dirigente” político, preparado pela escola tradicional apenas para as atividades jurídico-formais, tornou-se anacrônico, *representando* um perigo para a vida estatal”. Por isso fez-se importante formar o novo dirigente, cuja formação vislumbresse o mínimo de cultura geral, de maneira que fosse capaz de tomar decisões, de fazer escolhas (Gramsci, 2004, pp. 34-35). É dessa nova exigência social que surge, conforme a classificação gramsciana o tipo de intelectual urbano ou orgânico.

Para Gramsci, o intelectual orgânico é aquele que surge em sintonia com o desenvolvimento da indústria e tem como função dar coesão e consciência à classe a qual pertence, seja na dimensão econômica, política ou social. Em seu entendimento

os intelectuais do tipo urbano cresceram junto da indústria e são ligados às suas vicissitudes (...) *articulam* a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados: os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o estado-maior industrial propriamente dito (Gramsci, 2004, p. 22).

Com as transformações econômicas e culturais ocorridas no início do século XX, aumenta a demanda por profissionais com um novo perfil de formação e a escola passa a ser pressionada a formá-lo. Assim, diz Gramsci, se desenvolveu ao lado da escola clássica a escola técnica, uma escola profissional, não manual (Gramsci, 2004, p. 33). O intelectual sardenho compreendia que a função do novo

intelectual, o intelectual orgânico, ligado à indústria não podia mais consistir na eloquência, “mas na inserção ativa na vida prática. Ele devia ser um perene organizador, educador, de maneira que da técnica-trabalho se chegasse à técnica–ciência, à concepção humanista histórica, sem a qual permaneceria ‘especialista’ e não dirigente - especialista+político” (Gramsci, 2004, p. 53). Enfim, o novo dirigente necessitava, além de uma formação técnica e científica aplicada à indústria, uma base de cultura geral, de maneira a adquirir competências políticas para atuar como “dirigente”.

No que se refere à sociedade brasileira do início do século XX, principalmente na virada dos anos vinte aos trinta, a formação de um novo intelectual, que possuísse competências técnicas e dirigentes, atendia a duas exigências. A primeira era concernente ao processo de modernização capitalista, que demandava um novo tipo de trabalhador ligado à indústria – o técnico. Já a segunda relacionava-se às mudanças na configuração do perfil dos quadros dirigentes. Com o avançar do processo de urbanização e industrialização do país, os quadros dirigentes já não podiam mais ser compostos apenas por advogados, médicos, como era predominante no início do século XX. Para esse fim, concorreu a proposta da “escola única” e, dentro dela, a defesa de formação de uma elite que influenciasse a “consciência nacional”. As elites, segundo os Pioneiros, deveriam ser organizadoras e difusoras de concepções de mundo que expressassem os interesses dos grupos sociais vinculados ao mundo industrial, na posição de governantes.

A proposta dos Pioneiros pode ser considerada progressista, tendo em vista que defendeu a democratização da escola, para atender aos mais amplos setores da sociedade. E isso significou alargar as oportunidades de acesso dos egressos do ensino técnico–profissional ao ensino superior. No entanto, a proposta dos Pioneiros é conservadora quando admite processos de seleção extremamente excludentes e elitistas para a passagem da escola média à escola superior.

Contudo, estando inseridos em uma sociedade capitalista, classista, os Pioneiros se situavam, como diz Vargas (2006), “no marco de um liberalismo burguês”. Portanto, embora defendessem princípios democráticos, como a igualdade de oportunidades na entrada do sistema educativo, não realizaram mudanças efetivas que rompessem com as desigualdades sociais mantidas pela escola. Por

isso, a proposta da Escola Nova brasileira encerrou elementos do novo e do velho. Por um lado, contribuiu para democratizar a educação primária, ao estender a educação às classes subalternas; por outro, manteve dois tipos de escola: uma para a formação de elites e outra para a formação dos trabalhadores.

Assim, a Escola Nova contém elementos tanto do “velho” quanto do “novo”. Ela não pode ser considerada nem só progressista, nem somente reacionária porque aglutina em torno de si avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo em que ela propôs a democratização do acesso à educação, também elitizou a escola. Isso ocorreu porque a proposta dos Pioneiros contribuiu para legitimar, através do processo de avaliação baseado nos testes, o acesso de uma minoria à formação de dirigentes.

A análise sobre as críticas à avaliação na Escola Humanista e à introdução dos testes psicológicos como instrumento avaliação/seleção dos indivíduos e elitização da educação é o que veremos no próximo tópico.

### **3.2 O subjetivismo da avaliação: críticas à avaliação na Educação Humanista brasileira**

O processo de avaliação utilizado pela Escola Humanista foi um dos pontos que os intelectuais brasileiros mais criticaram na década de vinte e trinta do século XX. Baseados num conceito de avaliação como sinônimo de mensuração objetiva do rendimento escolar e das capacidades bio-psicológicas do indivíduo, os Pioneiros condenavam, em particular, os exames e as provas escritas, utilizadas pela Escola Humanista, por considerarem esses instrumentos incapazes de medir, com precisão e objetividade, os resultados de aproveitamento escolar.

Entretanto, os Pioneiros não foram muito claros a respeito do processo avaliativo que criticavam, o que suscita muitos questionamentos. Quais eram, de fato, os rituais de verificação do rendimento escolar utilizados na Escola Humanista? A avaliação era individual, coletiva ou as duas coisas ao mesmo tempo? Quem avaliava? Quem era o examinador mencionado pelos escolanovistas? O professor? O diretor? A que serviam os resultados das avaliações? Eram expressos através de que símbolos? Conceitos, notas de julgamento, graus, pontos? Eram, de fato, pautados apenas no “juízo” do professor? Existiam normas para realizar a

avaliação? Mas a questão mais intrigante é: quais as diferenças entre o sistema de avaliação da escola tradicional e aqueles propostos pela Escola Nova? Quais eram as características do “novo” método de avaliação? E por que o “novo” era considerado melhor que o “velho”?

Lançar luz sobre essas questões é, no nosso entendimento, uma possibilidade para compreender os motivos que levaram os intelectuais da Escola Nova a se posicionar contrários tanto à metodologia, quanto aos métodos de avaliação adotados pela Escola Humanista. Mas existe um ponto comum em suas críticas: a defesa da reforma da escola, baseada no programa da Escola Nova, e a introdução de testes objetivos, em substituição ao sistema de avaliação então existente, baseado nas provas dissertativas e exames. Nesse sentido, é possível dizer que esse tipo de provas se referia ao padrão de avaliação da Escola Humanista.

Para identificar com maior clareza qual era a metodologia de avaliação adotada pela escola no início do século XX, realizamos um levantamento, no Arquivo Público Mineiro. Embora tenhamos restringido nosso estudo ao Estado de Minas Gerais, acreditamos que os métodos de avaliação aqui adotados possam também ilustrar o que ocorria em outros Estados da federação.

### **3.2.1 À procura de fontes**

Os arquivos e documentos escolares têm se tornado peças importantes para o trabalho dos pesquisadores em educação, por possibilitar a reconstrução dos processos pedagógicos das instituições escolares. É o que mostra Mogarro (2005, pp. 77-78), afirmando que o cruzamento das informações “contidas nos documentos de um arquivo escolar”<sup>26</sup> lança luz sobre os processos de organização, funcionamento e particularidades das práticas pedagógicas, que muitas vezes não se encontram explicitadas nos documentos oficiais, nem na literatura de época. Porém, conforme a autora, a compreensão das práticas escolares e a reconstrução

---

<sup>26</sup> Bonato (2005) ao citar Medeiros (2003) conceitua o arquivo escolar como “um conjunto de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte ou informação ou a natureza dos documentos” (Bonato, 2005, p. 196).

dos processos pedagógicos só são possíveis através do trabalho de investigação do pesquisador e das fontes dos arquivos escolares eleitas como seu objeto de estudo.

Por muito tempo, continua a autora, os documentos forjados no interior da escola foram considerados como fontes de menor valor, por se tratar de documentos escolares e não dos tradicionais “documentos oficiais”. Contudo, após o surgimento da Escola dos *Annales*, em 1929, um novo olhar tem sido lançado sobre o valor documental e científico das práticas no interior da escola, bem como sobre os documentos aí produzidos e guardados. A partir de então, foi instituída uma nova maneira de se conceber as fontes de pesquisa, considerando-se como *riquíssimas fontes primárias* documentos como livros, dossiês, *atas, relatórios, fotos, boletins, provas e diversos instrumentos de avaliação*, produzidos durante as práticas pedagógicas dos sujeitos escolares (Mogarro, 2005, p.78, grifos nossos).

Todavia, a partir do movimento de valorização das fontes escolares, surgiu um sério problema para a pesquisa em educação e para o qual Ribeiro (1992) chama a atenção: trata-se do acesso a esse tipo de fonte. O não acesso do pesquisador às fontes, observa o autor, constitui-se um dos maiores entraves para a pesquisa historiográfica na área da educação e para a reconstituição da história (Ribeiro, 1992, p. 48). Foi o que sentimos durante o levantamento das fontes para esta pesquisa.

Diferentemente de muitos pesquisadores que se deparam com uma quantidade enorme de fontes para desenvolver suas pesquisas e se sentem, às vezes, perdidos em meio a uma avalanche de informações, nosso problema foi outro: o da escassez das mesmas. Ao realizarmos o levantamento das fontes bibliográficas e documentais que tratavam da problemática da avaliação no final do século XIX e início do século XX, percebemos o quão difícil seria nossa tarefa de levarmos até o fim o que havíamos proposto. Não que tivéssemos pensado em desistir, pois para nós, e como bem explicita o italiano Carlo Ginzburg (1987), a ausência ou raridade de fontes não impossibilita uma investigação, apenas a torna uma tarefa muito mais árdua. O acesso a arquivos que guardassem quaisquer informações que retratassem a avaliação na Escola Humanista brasileira do final do século XIX e início do século XX foi, em nossa pesquisa, uma tarefa nada fácil!

Com o objetivo de entender como eram realizados os processos de avaliação e promoção na Escola Humanista, empreendemos um trabalho de busca

de fontes primárias, tais como diários de classe, provas, atas de exames, anotações ou relatórios dos professores, inspetoras, boletins, ou seja, a maior quantidade possível de documentos de época. Seguíamos a proposição do professor e pesquisador Wagner Valente, de acordo com a qual os instrumentos de avaliação, em especial as provas e exames, são “documentos valiosos (...) que podem revelar, *entre outras coisas*, a concepção de avaliação dominante num determinado contexto” (Valente, 2005, pp. 170-180). Representam, como diz Chervel (1990), citado por Valente, uma possibilidade de “leitura das finalidades reais do processo pedagógico”, a partir de seus objetivos.

Dessa maneira, tendo clareza da importância de um retorno às fontes escolares e estabelecido o recorte do período a ser pesquisado, passamos a relacionar as bibliotecas públicas mais expressivas da cidade, arquivos públicos e as escolas existentes naquele período. Uma vez catalogados os espaços onde, possivelmente, seria possível encontrar as fontes para a presente pesquisa, iniciamos nosso trabalho de investigação. Dentre as várias instituições visitadas, figuravam a Escola Estadual Afonso Pena, Escola Estadual Barão do Rio Branco, Escola Estadual Pedro II, Universidade do Estado de Minas Gerais, Arquivo Público Mineiro, Biblioteca Pública Central, Centro de Formação do Professor.

Em algumas escolas<sup>27</sup> visitadas, foi dada a informação de que nenhum documento do período se encontrava no estabelecimento. Muitas diretoras e supervisoras se lembravam apenas que, em limpezas nos anos anteriores, muitos “papéis velhos haviam sido jogados fora visto não terem utilidade e ocupar espaço desnecessariamente”. Em outras, a direção se limitava a dizer que não havia nenhuma documentação sobre o período e quando perguntada sobre a possibilidade de uma visita à biblioteca para a pesquisa de livros ali existentes, houve pouca disponibilidade ou quase nenhuma, chegando-se a afirmar que a biblioteca não estava aberta ao público externo. Em outra escola, na qual foram realizadas duas visitas durante a pesquisa, obtivemos inicialmente a informação de que havia alguma documentação da década de vinte e posteriores guardada no porão da escola. Todavia, o acesso aos documentos não era possível, pois estavam mofados

---

<sup>27</sup> Por uma questão ética os nomes dessas escolas não serão aqui citados.

e embalados em caixas, para serem enviados para restauração. Essa situação foi mantida até o final de nossa pesquisa<sup>28</sup>.

As dificuldades de acesso à documentação de várias escolas mostraram que não existem mecanismos para preservar os materiais que constituem a memória dos estabelecimentos de ensino. Diversos são os motivos apresentados para isso, tais como a falta de um devido arquivamento, a ausência de espaço e, o que é pior, a não valorização dos documentos produzidos no interior da escola, como importantes fontes de pesquisa. Nesse sentido, aquilo que é uma preciosidade aos olhos do pesquisador acaba por ser considerado como simples “velharia”, “um amontoado de papéis velhos que estão a ocupar espaço”. A situação existente mostra a grande incompreensão do imenso valor dos documentos que constituem a memória da escola.

Outro episódio digno de nota refere-se à informação obtida durante a pesquisa segundo a qual existiam vários documentos da época investigada, inclusive referentes à antiga Escola de Aperfeiçoamento, que estavam no porão de uma conceituada universidade belorizontina, amontoados e empoeirados. De posse de uma carta de apresentação, expedida pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG, fomos visitar essa instituição na esperança de lá encontrarmos documentos que fossem esclarecedores para nosso trabalho. Contudo, a informação obtida foi a de que os arquivos da instituição não estavam abertos à consulta externa<sup>29</sup>.

Assim, tendo encontrado tantas portas fechadas, limitamo-nos a pesquisar as fontes encontradas no Arquivo Público Mineiro. Entretanto, a forma através da qual os documentos foram encontrados arquivados não permitiu agilidade na pesquisa<sup>30</sup>. Ali, infelizmente, não encontramos os documentos procurados para responder às questões da pesquisa, tais como provas escritas dos alunos do ensino

---

<sup>28</sup> Três meses depois voltamos à escola e a documentação continuava do mesmo jeito. Na ocasião, nos colocamos à disposição para retirar a documentação das caixas, analisá-las e depois retornar com elas aos devidos lugares, inclusive catalogando para a escola o que havia ali, mas isto nos foi negado.

<sup>29</sup> Procurada a direção por diversas vezes, a fim de explicitar os objetivos da pesquisa, obtivemos a informação de que a direção não podia nos atender, visto se encontrar em reunião ou em serviço externo. Enviamos e-mail, telefonamos, mas sem qualquer retorno.

<sup>30</sup> O trabalho de pesquisa sobre a avaliação na Escola Humanista mineira nos consumiu meses de instigante, mas penoso trabalho. Foram meses de trabalho intenso para que pudéssemos encontrar alguns indícios de como teria sido realizado o processo de avaliação do rendimento escolar e de promoção dos alunos na Escola Humanista.

primário do final do século XIX e início do século XX, diários de classe, relatórios de professores ou inspetores. Contudo, foi possível encontrar as atas dos exames promocionais e finais dos alunos do ensino primário, documentos que permitiram uma reflexão sobre o processo de avaliação no período.

O destaque que aqui foi dado à busca de fontes primárias que contribuíssem para esclarecer o sistema de avaliação adotado pela Escola Humanista não quer significar, contudo, que as fontes falem por si mesmas. Provas, relatórios de professores, atas de reuniões pedagógicas ou de exames e promoção de alunos ao final do ano, por si só, dizem muito pouco. É o referencial teórico de leitura e a interpretação das fontes, sua análise dentro de um determinado contexto, considerando as reformas e as práticas pedagógicas em que foram instituídos, que produzem informações sobre os processos de avaliação, os objetivos dos mesmos, os conteúdos então considerados prioritários para serem avaliados. É nesse sentido que as provas e os exames escolares podem ser vistos como fontes valiosíssimas de pesquisa e muito mais amplas do que as “fontes tradicionais”. Como diz Valente (2001 *apud* Santos, 2002, p. 21), se o pesquisador da educação tivesse acesso, não apenas aos documentos oficiais, mas também aos produzidos no interior da sala de aula, a possibilidade de pesquisa sobre as práticas pedagógicas se ampliaria. Foi com o intuito de buscarmos uma maior compreensão dos processos avaliativos no interior da escola que nos debruçamos sobre as fontes encontradas. A análise de como se configurava a avaliação na Escola Humanista, entre o final do século XIX e início do século XX, foi realizada a partir das atas de exames e promoção, relatórios de diretores e inspetores e da legislação vigentes à época, encontradas no Arquivo Público Mineiro.

### **3.2.2 Um olhar sobre as fontes do Arquivo Público Mineiro**

A análise dos documentos encontrados no Arquivo Público Mineiro nos permitiu perceber o quão ampla é a problemática da avaliação, a qual não está limitada ao século XX, mas já se encontrava presente desde o surgimento das primeiras escolas primárias no século XIX.

No Brasil, as primeiras escolas primárias gratuitas públicas foram criadas em 1824 por D. Pedro II, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. Para as escolas públicas afluíam as crianças pertencentes às classes populares, visto que, para o ingresso no Ensino Secundário e/ou Superior, não era necessário que o aluno tivesse cursado o ensino primário. A eles bastava que freqüentassem os cursos preparatórios e fossem aprovados nos exames de admissão ao nível superior (Santos, 2002, p.12). O ensino primário<sup>31</sup>, oferecido nas cidades e vilas das Províncias, dava instrução aos alunos para que aprendessem os rudimentos da leitura, escrita, contar e noções gerais dos deveres morais e religiosos, civilidade.

Para essas escolas afluíam os meninos pobres, filhos de operários e soldados<sup>32</sup>. Devido à freqüência irregular, o trabalho do professor era comprometido e muitos alunos eram reprovados. Segundo o inspetor Domiciano Rodrigues, da cadeira urbana do sexo masculino da Vila Nova de Lima, a infreqüência dos discentes era uma queixa constante entre os professores, pois os impedia de dar alunos preparados para serem aprovados nos exames. Uma queixa que se justificava pelo reduzido número de aprovações, uma vez que a centralidade do trabalho do mestre estava voltada para “preparar para os exames”, enquanto aos alunos competia freqüentar as aulas e memorizar a matéria passada e repassada durante o ano, a fim de serem achados “prontos”<sup>33</sup>. Todavia, a preocupação com a avaliação não foi capaz, por exemplo, de evitar o fracasso escolar de muitos alunos. Em algumas escolas, como mostram os relatórios de inspetores e atas de exames do final do século XIX e início do século XX, o problema de infreqüência<sup>34</sup>, associado à falta de materiais escolares, precariedade dos prédios e superlotação das salas de aula, era tão grave que durante o ano de 1898, nenhum aluno foi considerado “pronto” para realizar os exames. Uma realidade que demonstra o grau de classificação e seletividade do processo de avaliação adotado.

---

<sup>31</sup> Cf.: Lei Mineira no. 13 de 28/03/1835, art. 1º.; Lei 1064 de 04/10/1860, art. 2º.

<sup>32</sup> Relatório de visita do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira à primeira cadeira urbana do sexo masculino de Villa Nova de Lima, emitido em março de 1899.

<sup>33</sup> O termo “prontos” se refere a condição de o aluno ser encontrado preparado para se submeter aos exames finais. Somente eram considerados “prontos” os alunos que o professor tivesse certeza que seriam aprovados pela banca avaliadora.

<sup>34</sup> Cf. Decreto n.º 516<sup>A</sup> de 12/06/1891, o governo buscou tornar o ensino mais prático, a fim de reduzir a infreqüência na escola e aumentar o número de alunos “prontos” para a realização dos exames. Nos artigos 23, 24 e 25, o Decreto determinava que os exames deveriam iniciar no dia 01/12, seriam realizados por turma e versariam sobre as matérias estudadas durante todo o ano. Conforme o grau de seu merecimento, os alunos seriam aprovados com distinção, aprovados plenamente, aprovados simplesmente ou reprovados.

Em relatório sobre as escolas de Ouro Preto, apresentado pelo inspetor Estevam de Oliveira, em 1899, ao Secretário do Interior, o referido inspetor denunciava a precariedade das escolas primárias e as irregularidades dos resultados dos exames de promoção em geral. Denunciava que na paupérrima cadeira mista urbana do Distrito de Antônio Dias tinha se deparado com alunos “atrasados”, confinados em salas de aula apertadas, sem mobília, tendo à frente professores despreparados. Os alunos encontrados nesse local eram, em sua quase totalidade, filhos de soldados e operários. Situação similar foi achada na escola distrital do sexo masculino, na qual, conforme a última ata de exames realizados em 1898, apenas cinco alunos foram aprovados em exame de suficiência e nenhum em exame final.

Quanto às irregularidades encontradas em algumas escolas visitadas no Distrito de Antônio Dias, o inspetor Estevam denunciava ter encontrado divergências entre o que estava registrado nas atas de exames e a realidade encontrada. Conforme o inspetor, ao efetuar suas visitas e proceder à leitura de atas redigidas entre 1897 e 1898, percebeu que essas registravam grande aproveitamento dos alunos e menção de louvor aos professores. Todavia, em visita à escola, ao sondar o conhecimento dos alunos, não obteve os mesmos resultados. A situação demonstrava a fragilidade dos resultados atribuídos aos alunos e reforçava a pertinência das críticas dos intelectuais escolanovistas à avaliação na Escola Humanista. Mas como eram realizados os exames?

As atas de exames e promoções, nas quais era registrado o resultado de aprovação/reprovação dos alunos, são ricas em detalhes sobre o rito da avaliação. Centrada no preparo dos alunos para os exames e concursos, a escola considerava esse momento como um acontecimento social e político de grande importância e visibilidade. Portanto, desde os seus primórdios<sup>35</sup> em 1835, o momento era marcado por grande pompa e solenidade, sendo orientado por um regimento que definia critérios quanto à composição da banca e à metodologia a ser seguida. Todavia, as notas eram distribuídas pelos examinadores, segundo a avaliação emitida por cada

---

<sup>35</sup> Cf. Lei no. 13 de 28/03/1835, art. 48, os exames deveriam ser marcados em dia de Natal ou de festa religiosa do Espírito Santo, a fim de que o maior número de pessoas pudesse assistir ao ato público. Além disso, os exames deveriam ser anunciados com oito dias de antecedência, através de edital. Todavia, as atas realizadas a partir dos anos 90 do século XIX, por nós analisadas, mostram que houve uma mudança nas datas comemorativas previstas para a realização dos exames, passando-se a solenidade para dezembro.

um deles. Além dos pais, alunos e professores, o ato público da avaliação ainda contava com a presença de figuras ilustres, como o Delegado da Instrução, Juiz de Paz, padres, coronéis, escrivães, inspetores, bem como de todos aqueles que se interessassem pelo evento. Para além de uma pomposa prática de avaliação pública, o momento do exame se constituía como um momento de afirmação da escola e de legitimação de suas práticas.

Herança das práticas escolares do início do século XIX<sup>36</sup>, a realização de exames no estilo acima descrito foi adotada durante todo esse século, mantendo-se como principal instrumento de avaliação durante grande parte do século XX. Foi somente com o advento do movimento da Escola Nova, na década de vinte do século XX que sua aplicação passou a ser questionada, pelos Pioneiros.

Composta de prova oral e/ou escrita, a avaliação dos alunos era realizada através dos exames finais e de promoção ou suficiência<sup>37</sup>. Tais exames eram realizados mensalmente, semestralmente e/ou anualmente e eram responsáveis por promover (ou reter) ao ano seguinte os alunos matriculados do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano. Já os exames finais sinalizavam o término do ensino elementar, com a saída dos alunos do 4<sup>o</sup> ano e aconteciam anualmente (dezembro). Enquanto as provas mensais tinham o objetivo de sondar o aproveitamento do aluno, que recebia uma nota de 0 a 10<sup>38</sup>, os exames semestrais ou de suficiência permitiam a promoção dos alunos ao

---

<sup>36</sup> Grande parte das atas por nós consultadas versam sobre os rituais de avaliação do século XIX, baseados nos exames orais e provas escritas. Dentre elas podemos citar: ata dos exames dos alunos da Escola Pública de Instrução primária elementar do Distrito da Cachoeira do Campo, regida pelo professor Francisco Carlos de Assis Ferreira (lavrada em 12/12/1872); Ata do exame dos alunos da escola pública de Instrução Primária de terceira instância da Paróquia da Cidade de Itabira, dirigida pelo prof. José Augusto Gonçalves (lavrada em 3/12/1874); Ata dos exames dos alunos da escola pública de instrução primária de segunda instância da Paróquia de Santa Maria, dirigida pelo prof. Francisco Fernandes Vieira (lavrada em 10/12/1874); Ata dos alunos da escola particular da instrução primária elementar do sexo feminino da Paróquia de São João do Morro Grande, regida gratuitamente por D. Jovita Ferreira Avelina Xavier (lavrada em 19/12/1974); Ata de exames dos alunos da escola pública de instrução primária elementar do sexo masculino da Paróquia de São João do Morro Grande, regida pelo professor Antônio Caetano Xavier, registrada em 19/12/1874; Ata de exames dos alunos da aula pública de instrução primária da paróquia da cidade de Itabira, dirigida pela professora Ricardina Hermenegilda Hemetria (lavrada em 04/12/1874); Ata dos exames dos alunos da escola pública do sexo masculino da Freguesia do Rio de São Francisco, município de Santa Bárbara, dirigida pelo professor José Sabino Souza Braga (lavrada em 01/12/1879); ata de exames dos alunos da escola pública de instrução primária elementar da Paróquia do Inficionado, dirigida pelo professor João Manoel da Fonseca (lavrada em 04/12/1873); Ata Pública de instrução primária da primeira cadeira do sexo masculino da cidade de Ayuruoca (lavrada em 06/08/1888); Ata de exame da segunda cadeira do sexo feminino da cidade de Sant'Ana dos Ferros, regida pela professora D. Leopoldina Amélia Soares de Carvalho (lavrada em 04/08/1888);

<sup>37</sup> Cf. Decreto 1960 de 16/12/1906, art. 101.

<sup>38</sup> As notas de aplicação foram assim estabelecidas: 0- má; 1 a 5 – sofrível; 6 a 9 – boa e 10 – ótima. Cf. Decreto 1969 de 03/01/1907, art. 21, o professor manteria um livro de “Ponto Diário” no qual faria

ano ou série posterior. Pela legislação de 1907, os exames semestrais deveriam acontecer no último dia do mês de junho<sup>39</sup>. Cabia ao professor organizar as médias semestrais dos alunos e listar todos aqueles que tivessem mantido uma nota ótima, o que equivalia a 10 pontos. Essa lista era entregue ao diretor que, em reunião com todos os professores e o inspetor, promoviam os alunos, sendo os resultados registrados em ata e depois publicados. Esses procedimentos podem ser ilustrados em um trecho do relatório do diretor do Grupo escolar Domingos Bibiano, da cidade de Queluz, datado de 23/01/1913. Segundo o diretor,

no dia 30 de novembro, após o encerramento das aulas, presente o Ilmo. Dr. Inspetor Municipal, em sessão solene foram publicadas as listas de promoções, originadas na forma do regulamento.

Foram promovidos da turma A do 1º. ano atrasado para a turma D do mesmo adiantado 22 alunos; da turma B do 1º. ano atrasado para a turma D do mesmo adiantado, 14 alunos; da turma D do 1º. ano adiantado para o segundo ano, 45; do segundo ano para o terceiro ano, 29; e do 3º. ano para o 4º., 16. Por seu extraordinário adiantamento, foram diretamente promovidos ao 2º. ano, 2 alunos da turma A e dois da turma B, do 1º. ano. Passaram, pois, para o 2º. ano 49 alunos, para o 3º. 29 alunos e para o 4º. 16 alunos.

#### Exames

No dia 2 de dezembro deu-se começo aos exames do 4º. ano, a forma do regulamento, terminados os mesmos a 6 do dito mês. Compareceram 22 alunos. Destes foram aprovados com distinção – 12, plenamente – 8 e simplesmente –2. Uma aluna não compareceu. Não foram chamados 7: 1 por infreqüência e 6 por terem se retirado do estabelecimento (por mudança ou por julgarem suficientemente preparados, empregaram-se no comércio)<sup>40</sup>

Já os exames anuais, aconteciam após o encerramento do ano letivo (normalmente no mês de dezembro<sup>41</sup>) e tinham a finalidade de avaliar os alunos do

---

a chamada diária e anotaria no final do mês as notas de aproveitamento e procedimento, a partir das quais tiraria as médias trimestrais e semestrais, que seriam posteriormente, lançadas no Livro de Matrículas. Para avaliação dos alunos ainda deveria ser arquivado, nas classes, um caderno de trabalhos escritos de cada aluno, para verificação do adiantamento do aluno. As provas contidas nesse caderno deveriam ser rubricadas e datadas pelo professor, aluno. Cabia ao diretor dar o visto (art. 23). Esse caderno, conforme art. 50, seria considerado como prova para julgamento dos exames dos alunos no final do ano.

<sup>39</sup> Cf. Decreto 1969 de 03/01/1907, art. 53. Em 1911, o Decreto 3191 de 09/06 alterou essa data para o dia 30/11, através do capítulo IV, art. 242, ficando sob a responsabilidade do diretor e o inspetor a aprovação e promoção dos alunos.

<sup>40</sup> Cf. Relatório do diretor do Grupo escolar Domingos Bibiano, da cidade de Queluz, datado de 23/01/1913.

<sup>41</sup> Cf. Ata de exames realizados no Grupo Escolar da Cidade de São João Nepomuceno em 06/12/1912; Ata de exames realizados no Grupo Escolar Paula Rocha (s/d); Relatório do diretor do Grupo escolar de Santa Luzia do Rio das Velhas, expedido em 20/12/1912; Relatório enviado à Secretaria do Interior em 1916; Relatório do diretor do Grupo Escolar Dr. João Pinheiro na cidade do Serro, datado de 07/12/1912.

4<sup>o</sup> ano que seriam submetidos aos exames finais. Ao que tudo indica, os exames finais eram considerados os mais importantes, dada a pompa com que eram realizados, embora o número daqueles que deles participavam fosse reduzido, seja devido à evasão, falta de frequência ou por que muitos alunos não se encontravam preparados para realizá-lo. Havia, inclusive, certa preocupação dos diretores e professores sobre o problema da evasão e da falta de assiduidade. Um exemplo dessa preocupação pode ser percebido no relatório de 26/12/1910, do diretor do grupo Delfim Moreira, situado em Santa Rita do Sapucaí. Nesse documento, o diretor relata que dos 347 alunos matriculados, apenas 6 alunos prestaram exames finais naquele ano, enquanto 53 foram aprovados em exame de suficiência<sup>42</sup>. Preocupado com o grande número de evasões, de reprovação e o baixo número daqueles que estavam “prontos” para realizar as provas, o diretor mencionava a necessidade de fundar um curso técnico para que os alunos pudessem aprender uma profissão que os permitisse trabalhar e se sustentar. Ele acreditava que um curso profissionalizante seria útil, pois a maioria dos alunos era considerada pobre e aos pobres deveria ser ensinada uma profissão para que se sustentassem. Sem condições econômicas para prosseguir os estudos, dizia o diretor, os alunos pobres não aspiravam a uma condição mais elevada na sociedade, sendo preciso lhes possibilitar o acesso “às profissões compatíveis com as suas condições de pobres<sup>43</sup>”. É possível depreender da exposição do diretor que o problema da evasão e das infreqüências não era atribuído – pelo menos não encontramos registrado – aos resultados dos exames ou ao modo como os alunos eram avaliados, mas sim à pobreza.

De acordo com a legislação então vigente e as atas de exames encontradas no Arquivo Público, a avaliação, baseada nos exames orais, acontecia sob a direção de uma comissão composta por três membros, tendo o inspetor da escola como presidente ou outro por ele indicado e como examinadores o professor da cadeira e

---

<sup>42</sup> O exame de suficiência era um tipo de avaliação do conhecimento sobre determinada disciplina que o aluno não havia cursado. Caso fosse submetido ao exame e fosse aprovado, os créditos seriam computados em seu histórico, como se dela tivesse participado regularmente.

<sup>43</sup> Cf. Relatório do diretor do Grupo escolar “Delfim Moreira”, situado em Santa Rita do Sapucaí, o sr. José A. Raposo Lima. Relatório datado de 26/12/1910. Problema similar ao da baixa aprovação no Grupo Delfim Moreira também foi tratado no relatório do diretor do Grupo escolar Bueno Brasil, da cidade de Três Corações.

um convidado por quem iria presidir a comissão<sup>44</sup>. Do julgamento dessa comissão dependia o fracasso ou sucesso dos examinados.

Submetidos a provas escritas e orais<sup>45</sup>, que podiam durar vários dias, os alunos eram argüidos sobre todas as matérias, a partir de pontos que eram sorteados no ato do exame. Somente participavam dessa avaliação os alunos que tivessem, somadas as notas de todas as disciplinas, uma média anual de notas de aproveitamento superior a 4 pontos (Cf. art. 49 do Decreto 1969). Contudo, se depois do exame, somada a média anual mais a média das provas orais e escritas, o aluno não mantivesse uma nota igual ou superior à média 5, ele seria reprovado<sup>46</sup>. Tal procedimento indica que era possível a um aluno manter uma média anual favorável à sua aprovação, mas, ao ser submetido a exame, ser reprovado, devido a vários fatores. Dentre eles, figurava a avaliação subjetiva dos examinadores, o fator emocional do aluno, os critérios adotados pelo professor ao realizar as avaliações mensais, etc.

A entrega dos certificados aos alunos era realizada em sessão solene<sup>47</sup>, conforme determinava a lei, num ato de valorização e visibilidade das práticas escolares. Como uma espécie de incentivo para que alunos e professores se dedicassem mais às suas atividades, o governo estadual garantia uma premiação aos poucos alunos que se destacassem nos cursos primários do Estado<sup>48</sup>. Dentre os prêmios possíveis, constavam a admissão gratuita nos institutos agrícolas, profissionais e normais, viagem ao estrangeiro para estudo de agricultura, eletricidade, química e trabalhos manuais e medalhas de distinção. Dentre os documentos analisados, encontramos o relatório do Diretor do Grupo Escolar Dr.

---

<sup>44</sup> Cf. art. 103 do Decreto 1969 de 03/01/1907.

<sup>45</sup> Cf. art. 50 do Decreto 1969 de 03/01/1907. Ao que parece apenas nesse Decreto é determinado que as provas sejam somente orais. Antes de 1907 e nos Decretos posteriores ao de no. 1969, as provas escritas são consideradas parte dos exames. O Decreto no. 3191 de 1911, em seu art. 248, por exemplo, cita as provas escritas como parte do processo de avaliação. A legislação vigente ainda facultava aos examinadores a permissão para solicitarem, quando julgassem necessário a realização de provas práticas. A legislação de 1924 mantém as provas orais, escritas e práticas, com uma alteração: passam a ser públicas apenas os exames orais. As provas escritas constariam de ditados, redações e problemas de aritmética; as práticas de caligrafia, desenhos e trabalhos manuais, enquanto as orais englobariam todas as disciplinas. Mantém-se o sorteio dos pontos (art. 248).

<sup>46</sup> Cf. Decreto 3191, de 09/06/1911, em seu art. 249, parágrafo 2º. a legislação estabelecia o julgamento pelas notas anuais, que deveria constar da ata de exames e do certificado. Para média 5, o aluno seria aprovado simplesmente; média 6 a 9 – plenamente e média 10 – aprovado com distinção.

<sup>47</sup> Cf. art. 105 do Decreto 1969 de 03/01/1907.

<sup>48</sup> Cf. Lei 463 de 12/09/1907 e Decreto 3191, de 09/06/1911, art. 255.

João Pinheiro, da cidade do Serro, que bem ilustra a solenidade dos exames e a entrega dos certificados. Eis o que é relatado

(...) Em sessão solene que se realizou a 4 do corrente mês e de cuja ata se extraiu a cópia que remetemos em anexo, foram conferidos certificados de aprovação aos alunos que concluíram o curso primário, tendo-se feito também a distribuição de prêmios.

A ela assistiram as autoridades locais, grande número de famílias e muitos alunos, podendo-se dizer que ela foi uma verdadeira chave de ouro com que encerraram os trabalhos do grupo<sup>49</sup>

Também figurava entre os prêmios a admissão gratuita no Ginásio Mineiro. Para obter esse prêmio, além de ter sido aprovado com distinção, o interessado deveria se submeter a um concurso promovido por comissão indicada pelo próprio governo<sup>50</sup>. O que observamos é que o modelo de avaliação baseado nas provas dissertativas e nos exames se manteve durante as primeiras décadas do século XX.

Nem mesmo com a reforma do ensino mineiro nos anos vinte, inspirada nos princípios da nova mentalidade educacional que grassava no país – a Escola Nova – houve rupturas com o modelo tradicional de avaliação. A regulamentação do ensino primário realizada em 1927<sup>51</sup> não buscou extinguir os exames, mas, ao contrário, os manteve em uso paralelo aos novos instrumentos de avaliação que passaram a ser introduzidos nas escolas, como os testes pedagógicos e, principalmente, os psicológicos. Esse segundo tipo de teste foi largamente utilizado para a homogeneização das classes e verificação dos alunos “especiais”. Somente após a padronização dos testes pedagógicos é que os processos de avaliação, pautados no modelo tradicional, seriam abolidos<sup>52</sup>. Assim, a reforma mineira do ensino primário (1927) configurou-se como uma reforma que, ao mesmo tempo em que incorporou o “novo”, conservou o “velho”, tal como a manutenção dos princípios avaliativos tradicionais<sup>53</sup>, dentre eles o sistema de notas de aproveitamento e disciplina dos alunos, as médias anuais para os exames, o sistema de pontos sorteados, os meses estabelecidos para realização das provas, etc.

<sup>49</sup> Cf. Relatório do diretor do Grupo escolar Dr. João Pinheiro, da cidade do Serro em 07/12/1912.

<sup>50</sup> Art. 7º. da Lei 463 de 12/09/1907.

<sup>51</sup> Decreto no. 7970<sup>A</sup> de 15/10/1927,

<sup>52</sup> Cf. art. 348, do Decreto 7970<sup>A</sup> que diz “Depois de padronizados os tests pedagógicos, os atuais processos de exames serão substituídos pela aplicação dos tests

<sup>53</sup> Cf. art. 313, § 1º. do Decreto 7970A “Estas notas serão dadas do seguinte modo: de 1 a 5, sofrível; de 6 a 9, boa; 10, ótima; 0, má”..

Enfim, a análise da avaliação na escola primária do início do final do século XIX e início do século XX mostra que os exames, desde o início da escola primária mineira, eram práticas escolares legitimamente reconhecidas como instrumento de seleção e exclusão.

Para dar legitimidade às práticas escolares de avaliação, o momento de realização dos exames foi transformado em um ato público, em uma solenidade, em um show. Transformou-se em atração cultural, social e política que aglutinava em torno de si pais, professores, diretores, inspetores, alunos, autoridades locais, imprensa, curiosos. Eles representavam mais que uma platéia de meros ouvintes das cerimônias dedicadas à avaliação, pois, ali presentes, eram também os legitimadores das práticas ocorridas no interior da escola. Legitimação de um ensino centrado na preparação dos alunos para os exames, de uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Contudo, para o aluno submetido aos exames, a avaliação que se operava, baseada nos pontos tirados à sorte, na memorização de todo o conteúdo transmitido durante o ano, representava mais um jogo de azar do que a verificação de um saber. Aterrorizava. Nesse jogo era grande, como mostram os documentos analisados, o número daqueles que “perdiam”, que fracassavam. O resultado de cada fracasso era o esvaziamento das classes.

Aliada ao fator econômico, a avaliação centrada nos exames serviu de obstáculo para que muitos pudessem vislumbrar a possibilidade de sucesso e de prosseguir os estudos. Pautados em critérios subjetivos de distribuição de notas, os exames atribuíam à escola grande seletividade e exclusão. Por se constituir como uma avaliação baseada na “sorte”, muitos alunos eram classificados como “não preparados” e empurrados para fora da escola. O esvaziamento das classes, devido às constantes evasões, pode ser considerado como prova dessa exclusão.

Enfim, sob a justificativa de que o sucesso escolar era uma questão de mérito próprio, os exames contribuíram para legitimar o fracasso escolar de muitos indivíduos. Funcionou como um instrumento de seleção para aqueles que queriam prosseguir seus estudos em nível secundário e superior, restando-lhes os cursos profissionalizantes, supostamente em consonância com “suas condições de pobres”.

O sistema de avaliação baseado nos exames, tal como se caracterizava na Escola Humanista, constitui-se num instrumento para dar legitimidade a práticas escolares que reforçavam e justificavam desigualdades operadas no seio da sociedade brasileira da época. Nesse sentido, a análise das práticas avaliativas no período mostrou o quanto esses instrumentos, aliados às limitadas condições financeiras da maioria dos alunos que se mantinham na escola primária, tiveram grande peso na seleção e na exclusão de muitos alunos do sistema de ensino e contribuiu para aprofundar a dualidade da organização escolar brasileira.

### **3.3 A introdução dos testes na educação brasileira e a seleção de elites**

No Brasil, o movimento de divulgação dos testes mentais e de institucionalização da Psicologia experimental foi fortalecido e ganhou notoriedade na passagem dos anos vinte aos trinta do século XX, com a chegada do programa da Escola Nova ao país.

Contrários aos métodos de avaliação que consideravam “subjetivos”, por serem baseados em provas e em exames (sabatinas e argüições), os escolanovistas alegavam que os resultados de tais avaliações estavam condicionados à variação de humor do mestre ou à afeição que o mesmo nutrisse pelo aluno. Por isso, não eram confiáveis e nem transparentes. Além do problema da subjetividade, o sistema de promoção baseado em notas e exames não tinha critérios definidos de avaliação ou de pontuação (Teixeira, 1928).

Exemplos das críticas dirigidas pelos escolanovistas aos métodos de seleção que consideravam “subjetivos” podem ser identificados em diversos documentos de época, como é o caso do Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia, de 07/04/1925, e do Relatório do Serviço de Instrução Pública do Estado da Bahia, apresentado ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 20/02/1928, pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Anísio Teixeira. Em trechos desses dois documentos, Anísio Teixeira faz uma análise da situação caótica na qual se encontrava o ensino baiano antes de 1925, criticando duramente o sistema de avaliação então vigente e fazendo um balanço dos quatro anos em que esteve à frente da Instrução Pública daquele Estado. Ao final, deixa explícita sua

simpatia pelos testes, manifestando sua crença de que eles eram uma solução para os problemas ali encontrados.

Para Teixeira, não bastava que o programa escolar estivesse “devidamente organizado”, mas julgava ser necessário o estabelecimento de um sistema de avaliação “seguro e objetivo”. Denunciava que as altas taxas de repetência dos alunos eram resultantes da educação de base intelectualista e dos métodos subjetivos de avaliação, fundamentados “nas notas mensais e nos exames”, ambos emitidos segundo a “opinião do professor”. Em substituição a esse subjetivismo, Anísio Teixeira advogava a utilização de “testes bem construídos e bem estandardizados”, através dos quais seria possível verificar, de maneira objetiva, “os progressos” dos alunos da escola pública baiana (Teixeira, 1928).

A defesa da objetividade do sistema de avaliação escolar foi reforçada na década de trinta, quando esteve à frente da Secretaria da Instrução Pública do Ensino do Distrito Federal. No período, compreendido entre 1931 e 1934, Anísio Teixeira centralizou os serviços de matrícula, freqüência, obrigatoriedade escolar e aferição da aprendizagem. A aprendizagem dos alunos deveria ser verificada através de provas denominadas “testes de escolaridade”, sendo criado um serviço central responsável pela formulação e correção das provas, além da classificação dos alunos. Aos professores cabia apenas sua aplicação (Lemme, 1988, pp. 135-136). Anísio Teixeira acreditava que, agindo assim, garantiria maior objetividade à avaliação dos alunos.

Em substituição ao tradicional processo de avaliação baseado em exames e notas a juízo do professor, os escolanovistas defendiam a adoção de “medidas objetivas”, tais como os testes de escolarização e os testes mentais (psicológicos), como eram conhecidos os novos instrumentos de avaliação apresentados pelo programa da Escola Nova (Teixeira, 1928; Azevedo, 1976, p. 179).

Como afirma Monarcha (2001), a mudança de mentalidade sobre os instrumentos avaliativos acontece num momento de crescimento do “movimento dos testes” no interior das Escolas Normais e Diretorias-Gerais da Instrução Pública, que veio a fortalecer a psicologia aplicada à educação. Esse movimento tinha o objetivo de diagnosticar e prever as aptidões do indivíduo, utilizando para isso provas curtas em forma de questionários, as quais permitiriam a seleção e formação das classes “homogêneas”, de “retardados” e de “superdotados” (Monarcha, 2001, p. 15).

Movidos pela efervescência dos debates sobre o tema, muitos intelectuais, psicólogos “autodidatas” e educadores, dentre eles representantes dos Pioneiros, que se encontravam à frente das Diretorias de Instrução Pública de vários Estados, se dedicaram ao estudo e à divulgação dos testes, vindo a engrossar a fileira daqueles que aderiam ao movimento. Sintonizados com as novas técnicas e experiências da psicologia experimental, eles criticavam o sistema de avaliação da escola “tradicional”, acreditando poder introduzir o “espírito científico” no ambiente escolar e, assim, produzir medidas de seleção e avaliação objetivas e não “subjetivas”. Estados como os de São Paulo, Pernambuco, Minas Gerais e o Distrito Federal foram os que mais reforçaram tal movimento, a partir das reformas do ensino (Monarcha, 2001, p.14).

Em Minas Gerais, a reforma do ensino e a instituição dos testes contaram com a participação da ex-aluna e assistente de Édouard Claparède, Helena Antipoff. Convidada pelo governo mineiro, ela veio ao Brasil em 1929 para participar da reforma do ensino conhecida como “Reforma Francisco Campos” e da instalação da Escola de Aperfeiçoamento – a primeira escola de formação de nível superior na área de educação. Nessa escola para formação das normalistas e que se tornou modelo para todo o país, Antipoff<sup>54</sup> foi incumbida por Francisco Campos de prepará-las de maneira que se tornassem comprometidas com os novos métodos educativos (Campos, 2003, pp. 209-216).

No Laboratório de Psicologia experimental, criado na Escola de Aperfeiçoamento, Antipoff desenvolveu diversas pesquisas sobre o desenvolvimento mental da criança, o que, segundo Campos, permitiu a introdução dos testes mentais na escola primária mineira, além da criação de “classes homogêneas”<sup>55</sup> e das “classes especiais”, que eram formadas por nível de inteligência.

Contudo, com a burocratização da educação durante os anos trinta, Antipoff viu os testes que desenvolvera ser utilizados de forma contrária aos objetivos inicialmente propostos (Campos, 2003). Assim, no início do ano letivo, eram aplicados testes cujos resultados “transformaram-se nas mãos dos tecnocratas em

---

<sup>54</sup> Além de professora de Psicologia, Antipoff também acumulava a função de coordenadora do Laboratório de Psicologia e de assessoria no sistema de ensino e aplicação de testes de inteligência (Campos, 2003, p. 217)

<sup>55</sup> O método das classes seletivas que havia defendido nas escolas públicas dos anos trinta, será abandonado por Antipoff na década de 50, quando atuando na Fazenda do Rosário, passará a utilizar o método de turmas heterogêneas (Campos, 2003, p. 224)

‘profecias autocumpridas’”, levando muitas crianças ao fracasso escolar. As “classes especiais” para atendimento de crianças com dificuldade de aprendizagem enfrentaram super-lotação e o sistema tornou-se mais seletivo e excludente (Campos, 2003, pp. 219-220).

Mas o que viriam a ser as “profecias autocumpridas”? Uma resposta<sup>56</sup> a essa questão foi apresentada por Maria Angélica de Castro, ex-assistente de Helena Antipoff. Segundo Castro, embora a experiência com os testes nos grupos escolares de Belo Horizonte tivesse iniciado em 1928, foi somente a partir de 1931 que os mesmos foram utilizados em larga escala, sendo aplicados, inclusive, em algumas escolas do interior de Minas (Castro, 1936, p. 17). Na sua opinião, os testes tinham a função de diagnosticar “o quanto de desenvolvimento mental” apresentava cada criança que ingressava na escola. Por isso, eles eram aplicados no início do ano e permitiam que os alunos fossem separados em classes especiais, chamadas de “classes homogêneas” (Castro, 1936, pp. 18, 24). Em Belo Horizonte, os alunos eram separados em 4 classes (A, B1, B2, C), de acordo com a pontuação alcançada nos testes (Castro, 1936, p. 38). O número de questões acertadas pelos alunos determinava sua idade mental. Numa comparação à idade cronológica, o avaliador estabelecia o diagnóstico de sua inteligência (Castro, 1936, p. 18).

Foi das experiências realizadas com os testes nos anos de 1931, 1932 e 1933, diz a autora, que os avaliadores passaram, não apenas a diagnosticar o nível de inteligência das crianças, mas também a criar prognósticos. Passaram a “prognosticar, com certa probabilidade, a porcentagem das promoções nas classes do 1º ano”. Era estabelecida a relação entre os valores do coeficiente mental, avaliado no teste aplicado no início do ano e o número de alunos promovidos pelo teste aplicado no final do ano letivo. Assim, os avaliadores determinavam a porcentagem de aprovação que deveriam ser esperadas em cada classe. De acordo com Castro, cada classe deveria corresponder, aproximadamente, às seguintes porcentagens de aprovação: classe tipo A – 86% de aprovados; classe B – 42% de aprovados e classe C – 12% de aprovados (Castro, 1936, p. 42). É esse o prognóstico que Campos (2003) diz ter se transformado nas mãos dos dirigentes, em “profecias auto-cumpridas”, uma vez que os professores eram obrigados a atingir

---

<sup>56</sup> Em artigo intitulado “A organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte”, publicado em 1936 Boletim n.º 19, da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1936.

as porcentagens pré-fixadas, sob pena de serem punidos. Como resultado disso, muitos alunos diagnosticados no início do ano como fracos, mas que tinham um desenvolvimento acima do esperado, eram retidos nas classes especiais, provocando uma superlotação. Os argumentos de Castro sobre os testes reforçam as explicações dadas por Campos ao afirmar que os prognósticos se tornaram “auxiliares valiosos” nas mãos dos dirigentes do ensino, pois permitiam um maior controle na avaliação dos resultados finais e do trabalho dos professores (Castro, 1936, p. 42).

Ao analisar a reforma do ensino primário, proposta por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 (Decreto n. 3281 de 23 de janeiro de 1928), Moreira (1955) afirma que, para serem promovidos e concluir seus cursos, os alunos desse nível de ensino deveriam ser submetidos a dois tipos de testes: mentais e de escolaridade. Os testes mentais teriam a finalidade de medir as aptidões dos alunos, no início do ano, e agrupá-los em classes homogêneas, nas quais receberiam uma educação adaptada à sua capacidade. Já os testes de escolaridade, seriam realizados em maio, agosto e novembro, compondo-se de três provas que seriam julgadas pelo diretor da escola e dois professores adjuntos (Moreira, 1955, p. 107).

Por sua vez, em São Paulo, Lourenço Filho seguia a orientação da Psicologia experimental e as idéias de figuras importantes da Escola Nova, tais como Claparède, Alfred Binet e Th. Simon, e apregoava que as aptidões dos estudantes deveriam ser avaliadas de maneira objetiva e científica, através dos testes psicológicos (Lourenço Filho, 1931, pp. 254-255).

Lourenço Filho foi responsável pela tradução e pelo prefácio de várias obras que versavam sobre os testes na educação e que tiveram grande circulação entre o professorado, principalmente o paulista, tais como *Psicologia Experimental* (1927), de Henri Piéron; *A escola e a psicologia experimental* (1928), de Edouard Claparède; *Educação e Sociologia* (1928), de Émile Durkheim; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929), de Binet e Th. Simon e *Tecno-psicologia do Trabalho Industrial* (1928), de Leon Walther. Além disso, Lourenço Filho também foi responsável pela elaboração dos “Testes ABC”, um modelo de teste mental criado a partir de pesquisas iniciadas em 1925, nos Laboratórios de Psicologia da Escola Normal de Piracicaba e da Escola Normal de São Paulo (Lourenço Filho, 2002, p. 41).

Os testes ABC estavam fundamentados no conceito de maturação e eram compostos por oito pequenos exercícios. Ao fazer os exercícios, a criança era analisada sob o ponto de vista de sua capacidade de realizar a discriminação visual das formas geométricas; discriminação das formas geométricas pela reprodução dos movimentos; coordenação visual-motora; discriminação de sons na pronúncia das palavras; memória imediata visual ou auditiva; memória compreensiva; atenção e fatigabilidade.

Com a aplicação dos testes ABC, seu criador esperava que tais provas fossem capazes de racionalizar o trabalho no interior da escola, através da realização do diagnóstico individual de cada aluno, a fim de verificar seu grau de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita; a triagem dos alunos novatos, em especial dos “anormais”, que eram aquelas crianças suspeitas de problemas visuais, emocionais e audição (deficiência de visão, audição, gagueira, dificuldade de adaptação, etc.); um conhecimento prévio dos alunos, para criação das classes seletivas, entre as quais eram distribuídos os alunos “fortes”, “fracos” e médios, etc (Lourenço Filho, 1967, pp. 56-57).

As classes seletivas, de acordo com Lourenço Filho, eram turmas que concentravam grupos homogêneos de crianças, selecionados segundo a semelhança do grau de maturidade intelectual, que seria determinado por fatores intrínsecos ou extrínsecos ao desenvolvimento biológico da criança, como por exemplo, a alimentação (Lourenço Filho, 1967, pp. 143-146). Nessas classes os alunos eram agrupados, conforme explica o autor, pelo número de pontos obtidos no teste; depois eram classificados, segundo suas diferenças individuais, em “fortes”, “fracos” e “médios”. De acordo com Lourenço Filho

(...) o material é o mais reduzido possível, e a notação, facilíma. O exame completo se faz, em média, em oito minutos para cada criança. A equivalência numérica dos resultados permite fixar um score global de todas as provas, e reunir os alunos em grupos menos heterogêneos, ou seja, em grupos de velocidade de aprendizagem muito aproximada, sem atenção a qualquer outra informação que não seja o número de pontos (Lourenço Filho, 1933, p. 56).

Os testes ABC, segundo seu criador, foram largamente utilizados para a criação das classes seletivas nas escolas do ensino primário, a partir da década de

trinta. O objetivo era o de deter os altos índices de reprovação, principalmente no primeiro ano desse nível do ensino, estabelecendo uma nova organização escolar, que resultasse no aumento do rendimento dos alunos e na maior eficiência da administração escolar. De acordo com os resultados dos testes, os alunos que apresentassem algum “defeito” ou fossem considerados imaturos seriam submetidos a um trabalho de natureza médica ou de cunho pedagógico, para correção. Em seguida, seriam enviados para instituições especializadas ou para as turmas mais lentas (Lourenço Filho, 1967, p. 58). A estadia dos alunos nas turmas mais lentas funcionaria como um período preparatório para que as crianças pudessem ingressar no ensino regular de leitura e de escrita. Submetidos à reclassificação, geralmente no mês de julho, era feita uma triagem para verificar quais eram os alunos que iniciariam a aprendizagem da leitura e da escrita e quais eram aqueles que permaneceriam nas classes preparatórias (Lourenço Filho, 1967, pp. 157-161). Uma decisão que, ao nosso ver, em parte, apenas transferia os problemas da repetência, ocorridos no primeiro ano do ensino primário, para as classes preparatórias.

Lourenço Filho defendia que a desigualdade de desempenho dos alunos poderia ser explicada pela psicologia experimental, a partir da detecção de diferenças biológicas e psicológicas. A utilização dos testes permitiria identificar as diferenças de rendimento dos alunos, que, para o autor, eram conseqüência das diferenças individuais de aptidão e de maturação para a aquisição da leitura e da escrita. Seguindo orientações desenvolvidas no âmbito da medicina, Lourenço Filho acreditava que o grau de maturidade revelado pelos testes ABC era influenciado por um “certo equilíbrio orgânico, da saúde em geral e condições de nutrição”. Assim, bastaria ofertar uma “alimentação compensatória” aos alunos achados “imaturos” para que a grande maioria tivesse sua capacidade de aprendizagem normalizada (Lourenço Filho, 1967, p. 146).

Os Testes ABC foram aplicados no Brasil e no exterior. Nunes (1998) atribui o grande sucesso desses testes à sua utilização em massa nos grupos escolares de São Paulo. Na capital paulista, Lourenço Filho teria realizado a “maior organização psicológica de classes até então tentada na América Latina”, envolvendo cerca de 20.000 crianças. Somado a esse pioneirismo, Lourenço Filho também teria conseguido estabelecer um diálogo com os maiores e mais avançados centros de

Psicologia da época, por intermédio de especialistas como Henri Piéron, Leon Walther.

Em São Paulo, os testes ABC foram uma referência para a criação de três classes seletivas, em 1930, no Grupo Escolar da Barra Funda, em São Paulo. Dois anos depois, os testes foram utilizados por Isaías Alves, que estava à frente do Serviço de Testes e Escalas, órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Na ocasião, o teste foi aplicado em 2410 crianças analfabetas, com o intuito de verificar o seu grau de maturidade para a alfabetização. Contudo, diferentemente do que ocorreu em São Paulo, no Distrito Federal só foram criadas classes seletivas na escola primária do Instituto de Educação e na Escola Argentina. Em 1934, por determinação de Anísio Teixeira, que então era Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, os testes ABC foram novamente aplicados às crianças do ensino primário (Lourenço Filho, 1967, pp. 39-40; pp. 112-113). Em Belo Horizonte, Helena Antipoff também os utilizou nas classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento (Lourenço Filho, 1967, p. 113).

Os testes mentais, portanto, consistiram num mecanismo para avaliar as aptidões dos estudantes com a finalidade de proceder à sua seleção dentro do sistema escolar. Avaliação e seleção se complementam dentro de um processo de diferenciação da escola. Na década de vinte, o uso de testes, apoiado na institucionalização da Psicologia experimental, foi largamente divulgado, sendo adotado principalmente no ensino primário. Mas foi na década de trinta que os testes ganharam maior visibilidade, com a ampla difusão do ideário da Escola Nova. É nessa época que aparecem as contradições entre a democratização da escola, com a inclusão de setores da sociedade que ainda não tinham acesso à educação, e a seleção, com a exclusão daqueles considerados sem aptidões para prosseguir estudos de nível superior. O binômio democratização (inclusão) - seleção (exclusão) fica claro no *Manifesto* em defesa da Escola Nova: de um lado, a proposta de escola comum ou “única”, fundamentada no princípio de que todos, independente da classe social, deveriam ter acesso à educação; de outro, o estabelecimento de critérios bio-psicológicos para definir quem poderia, de acordo com sua capacidade e aptidão, chegar à universidade

Assentado no princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única" (*Manifesto...*, 1984, p. 413).

Dessa maneira, o fracasso ou sucesso escolar do indivíduo era determinado por critérios de mérito, por meio dos quais aos estudantes caberia a responsabilidade de poder ou não continuar seus estudos até o nível universitário, aonde são elaborados os quadros intelectuais que podem ser assimilados ao grupo dominante. Os escolanovistas consideravam que o uso de testes que mediam as aptidões inatas dos estudantes era um avanço em relação ao modelo de seleção anterior, da "escola tradicional", porque em vez de se basear em critérios econômicos, de classe social, se baseava em critérios biológicos e psicológicos (*Manifesto...*, 1984, p. 420).

Conforme a interpretação de Dore Soares (1982) sobre o programa da Escola Nova, os Pioneiros julgavam necessário democratizar a escola a fim de ampliar as bases de seleção social para a formação de quadros técnicos e intelectuais. Trata-se de uma perspectiva que se insere no projeto de hegemonia da burguesia do final do século XIX. Quando a escola é democratizada, aumenta o número de pessoas que são incluídas pelo sistema escolar e que podem admitir que sua trajetória educacional alcance a universidade, aonde são preparados os quadros dirigentes. A idéia de que a escola é democrática, aberta, com a ampliação de oportunidades para todos, reforça a hegemonia do grupo dominante. Todos acreditam que podem, através da educação, conquistar um "lugar ao sol". No entanto, como a sociedade capitalista se baseia na divisão entre governantes e governados, essa divisão aparece na organização da escola. Uma escola que prepara quadros intelectuais que podem ser incluídos entre o grupo dirigente e outra escola, de caráter profissional, com interesses práticos imediatos, para preparar quadros para o exercício de funções instrumentais. Por isso, tem lugar a adoção de mecanismos para selecionar quem pode ser assimilado ao grupo dos governantes e quem permanecerá na condição de governado. Os escolanovistas consideravam que os testes criados pela Psicologia experimental constituíam o instrumento "democrático" para operar a seleção escolar (Dore Soares, 1982, p. 127). Com o seu

uso, os indivíduos são incluídos e excluídos, já que o processo de inclusão e exclusão faz parte da “malha fina” que compõe a tessitura do sistema escolar, indo desde o nível elementar até o superior. E os que são excluídos pelos testes o são por uma questão supostamente intrínseca à sua conformação bio-psicológica. A escola, ao contrário, é tida como aberta, democrática. E o indivíduo que não consegue galgar os níveis superiores da hierarquia escolar é porque não reúne condições para ser assimilado ao grupo dirigente. Os testes são tidos como “científicos” e, por isso, permitem identificar, de maneira objetiva, as diferenças de “aptidões” dos indivíduos, para que recebam uma educação “adaptada” às suas próprias capacidades. Aos “mais capazes” estaria reservado o ingresso na universidade, enquanto aos demais seria dado o ensino profissionalizante.

A ampliação das bases de seleção social da escola, como uma das dimensões do exercício da hegemonia, fica clara no *Manifesto* dos Pioneiros. Ali, os escolanovistas consideram a escola primária como uma “pirâmide de base imensa”, na qual se encontravam tanto os filhos da classe média, quanto os da classe trabalhadora. Por isso, a escola primária é vista como o momento de unificação do ensino. Afirmavam, porém, que era dessa base que, através de um processo de diferenciação das capacidades, seriam selecionados os “mais capazes”, os “melhores”. Ao Estado caberia a responsabilidade de possibilitar às massas populares o acesso à escola, a fim de selecionar as novas elites, a partir da expansão da educação comum. Todavia, se, por um lado, as elites “deveriam ser abertas”, dando a impressão de que todos poderiam, segundo seu esforço e aptidão, fazer parte delas, por outro, essa possibilidade era restrita apenas aos “melhores”, cujo desempenho era revelado pelos testes. A escola primária passa a ser objeto de um novo conceito de avaliação, tido como muito mais justo e democrático, pois funcionaria como uma espécie de “peneira” a impedir que os indivíduos entrassem para a elite apenas devido às suas condições econômicas (os “privilégios”) e não por suas capacidades de dirigente. E aqui o perfil de dirigente é desenhado em consonância com as exigências de uma sociedade moderna e industrializada, permeada por tensões sociais que deveriam ser bem governadas, bem administradas. Por isso, os Pioneiros advogavam que a nova estrutura social

(...) repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades

novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social. (*Manifesto...*, 1984, p.420).

Como diz o *Manifesto*, "o problema fundamental das democracias" é a educação das classes subalternas. Por isso, o mais justo seria propiciar a todos, segundo a sua escolha e não por determinação de instrumentos de avaliação construídos "a priori", uma "educação comum", desde a educação infantil até a universidade. Uma educação que não fosse limitada por barreiras econômicas ou bio-psicológicas, mas que permitisse a todos o acesso a uma formação integral. A formação integral se daria através de uma educação ativa e orientada pelos princípios científicos de observação, pesquisa e experiência, na qual trabalho manual e intelectual se articulasse, de maneira a se complementar entre si e não a se dividir. Da forma como a educação é defendida no *Manifesto* - uma educação comum no ensino primário, para uma "posterior bifurcação (...) em seção de preponderância intelectual e outra seção de preferência manual (...) destinada à preparação às atividades profissionais", o que se observa é a ênfase dos Pioneiros na seleção a partir da "diferenciação das capacidades" (*Manifesto...*, 1984, pp. 418-419). Uma seleção que ganha a legitimidade da ciência então em expansão, como a Psicologia experimental, que definirá os rumos de cada aluno dentro do sistema educativo, de acordo com sua aptidão. Ao classificar os indivíduos em "mais capazes" e "menos capazes", além de rotulá-los, determinando-lhes o destino tanto educacional quanto profissional, os novos instrumentos de avaliação propostos pelos Pioneiros re-propõem e reforçam a dualidade e não a unicidade da escola. Trata-se de uma forma de exclusão social, legitimada através da crença cega nos instrumentos científicos de avaliação e colocada em execução através da dualidade do sistema educacional: a escola de "preponderância intelectual" para a elite e outra de preparação às atividades profissionais para os demais indivíduos.

Esse tipo de diferenciação escolar também foi discutido por Gramsci (2004), ao analisar as transformações educacionais pelas quais passava a Itália nos anos vinte, que resultaram na predominância das escolas de tipo profissional sobre a escola formativa, desinteressada, de tipo clássico. Como já dissemos em capítulos anteriores, suas reflexões, embora realizadas num contexto diverso do brasileiro e elaboradas há quase quatro décadas, possuem uma universalidade e atualidade que nos permitem utilizá-las para compreender também a realidade brasileira nesse período.

Em 1922, devido à crescente industrialização italiana e à crise por que passava a educação tradicional no país, o Ministro da Educação Giovanni Gentile, desencadeia uma ampla reforma da educação. O objetivo da reforma do ensino italiano foi o de “substituir a escola tradicional, neste momento em crise, pela escola liberal” (Jesus, 1989, p. 107).

Como resultado da reforma Gentile, passou-se a enfatizar a formação científica e humanista para as elites e o treinamento técnico (escola profissionalizante) para as classes populares. Além disso, reintroduziu, de forma obrigatória, o ensino religioso católico nas escolas, primeiramente na escola elementar e, posteriormente, no ensino médio.

De acordo com estudos de Mochcovitch (1992), a implantação de um sistema educacional dual na Itália e o direcionamento das escolas de treinamento técnico para as classes populares foi justificado pela concepção que Gentile possuía das mesmas. A autora chama a atenção para o fato de que o Ministro da educação italiana considerava os indivíduos das classes subalternas como seres autômatos, sem consciência, que não necessitavam de uma escola para a vida, nem tampouco da filosofia ou qualquer outra cultura. Para ele, prossegue a autora, propiciar o acesso das classes subalternas à cultura seria como jogar pérolas aos porcos; achava que era suficiente propiciar-lhes o acesso ao ensino religioso e profissionalizante, dada a sua incapacidade de absorver qualquer ensino de tipo mais nobre (Mochcovitch, 1992, p. 60).

Gentile, observa Mochcovitch, considerava que só a classe dirigente era de fato aquela que possuía homens conscientes que precisavam estar inseridos numa escola para a vida, para que se tornassem parte atuante da sociedade e garantissem o seu controle político. Esse pensamento, nitidamente elitista e

discriminatório, dava a marca das mudanças que vinham ocorrendo na educação italiana, e entrava em conflito com o que Gramsci concebia como sendo o ideal para uma escola transformadora. Tais diferenças fizeram com que o revolucionário sardenho não poupasse críticas ao novo modelo educacional introduzido na Itália (Mochcovitch, 1992, p. 61).

Gramsci (2004) destaca que, após a reforma Gentile, houve uma multiplicação da escola profissional na Itália. Tratava-se da introdução de uma formação técnica moderna para que o trabalhador se adequasse às exigências que tinham emergido com as transformações do mundo capitalista. Para ele, o mais grave nesse tipo de ensino era que sua expansão crescente foi apresentada aos trabalhadores como se fosse uma forma de democratizar as chances de “subir na vida”. Isso, entretanto, assinala Gramsci, não passava de uma “ilusão”, pois a democracia não consiste apenas em dar condições ao proletariado de se qualificar profissionalmente, mas também de lhe oferecer condições de ser dirigente. Ao contrário disso, o desenfreado crescimento das escolas profissionalizantes de diversos tipos fortalecia o elitismo e a discriminação social, pois essas escolas eram destinadas unicamente às classes populares e destituídas da cultura geral, humanista e formativa, essencial ao exercício de funções dirigentes (Gramsci, 2004, pp. 49-50).

Para o autor, a Escola Humanista era criticada de elitista e excludente, não por seus métodos de ensino, orientados para a formação de dirigentes, e sim porque era “fechada” e destinada a um grupo social específico. Na concepção gramsciana, a criação de escolas diferenciadas para cada classe social dava a marca social da escola e cristalizava as desigualdades entre os indivíduos, mantendo uns na função de dirigentes e outros na condição de dirigidos (Gramsci, 2004, p. 48).

Na análise de Gramsci, a proliferação das escolas de tipo profissional para as classes populares não fazia mais que manter as desigualdades sociais, uma vez que os princípios educativos mais importantes que a escola elementar proporcionava às classes subalternas, como as primeiras noções de ciências naturais e de cidadania, tinham sido suprimidos pela reforma de Gentile, limitando sua educação a uma formação instrumental (Gramsci, 2004, p. 49).

Segundo Gramsci, um sistema educacional não é democrático apenas porque permite a um operário se qualificar profissionalmente, mas por lhe dar

possibilidades de receber uma formação técnica e política que possa torná-lo “governante”. Por isso defendia que, ao invés de multiplicar e hierarquizar as escolas profissionais, era necessário criar um modelo de escola na qual, desde o primário até o ensino médio, fosse ministrada uma formação ampla para todos, que envolvesse as dimensões técnico e política. Gramsci acreditava que, com essa formação, os indivíduos aprenderiam “a pensar, dirigir e controlar quem dirige”, adquirindo condições de elevar-se culturalmente e influenciar os rumos da sua própria história (Gramsci, 2004, pp. 49-50). Destarte, a escola deveria, além de ensinar as classes populares a ler, escrever, fazer contas, noções de história e geografia, estar também comprometida em lhes proporcionar uma visão mais ampla do mundo natural e social. Para isso, a importância que Gramsci atribuía aos direitos e deveres do cidadão, que no momento da reforma estavam sendo negligenciados. A consciência desses direitos é que poderia permitir aos indivíduos a aquisição de elementos importantes para superar o senso comum, o folclore, as visões religiosas e mágicas das quais estavam impregnados os indivíduos da classe proletária. É nessa perspectiva de superação do senso comum que Gramsci concebe o processo de elevação cultural das massas populares, criando as bases que permitissem organizar a hegemonia do proletariado. É nessa perspectiva que ele elabora a proposta da escola unitária, um modelo de escola que, ao elevar culturalmente as classes subalternas, rompe com uma cultura elitista reduzindo as desigualdades sociais. Sob a hegemonia do proletariado busca promover a inclusão social, rechaçando, assim, subterfúgios, que mesmo em nome da ciência, impliquem a seleção e a exclusão dos indivíduos.

No caso brasileiro, o modelo de escola – a escola única –, que os Pioneiros queriam introduzir no país no início do século XX, ao contrário da proposta socialista de Gramsci, foi um modelo liberal. Como modelo liberal, e, portanto, orientado por princípios como o da livre concorrência e da meritocracia, o modelo escolanovista brasileiro não pretendeu erradicar as desigualdades sociais, nem elevar todos à condição de dirigentes. Ao contrário, reforçou as desigualdades sociais ao defender que somente os “mais capazes”, identificados através dos métodos de avaliação baseados nos testes psicológicos, receberiam uma formação de dirigente e fariam parte das elites brasileiras. Nesse sentido, ao classificarem os indivíduos segundo suas “aptidões” e determinarem seus rumos na pirâmide educacional, os testes

funcionaram como um instrumento avaliativo, seletivo e excludente, voltado a manter as diferenças sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar os métodos avaliativos que passaram a vigorar na educação brasileira, no início do século XX, e que estavam inextricavelmente associados à difusão do projeto da Escola Nova no Brasil.

Tomamos como referência a noção de que a escola, inserida na sociedade civil, como explica Gramsci, é um aparelho de hegemonia. Como tal, ela funciona como uma trincheira de um encarniçado campo de batalha, no interior do qual circulam diferentes concepções de mundo, tanto das classes dominantes quanto das classes subalternas. Como uma trincheira na guerra “ideológica”, circulam na escola diversas concepções de mundo de classes e grupos sociais distintos, formuladas por seus representantes – os intelectuais. Como organizadores da cultura e difusores de concepções de mundo, os intelectuais trabalham no sentido de obter o consentimento dos grupos adversários à direção cultural e política do grupo ao qual estão vinculados.

Orientando-nos pela concepção de que há uma estreita relação entre as mudanças que se dão na estrutura social e as que ocorrem no interior da escola, procuramos reconstituir o quadro histórico e social do período que definimos para a análise desta pesquisa e, assim, situar a escola nesse contexto. Assim, examinamos as transformações pelas quais passou o Brasil, no início do século XX. Marcado por um movimento de renovação econômica, cultural e política, vimos como o país passou de uma economia agrário-exportadora, baseada na exportação do café, para uma economia industrial. As mudanças operadas na sociedade brasileira também se expressaram na escola.

A emergente economia de base industrial criava novas tarefas técnicas que passavam a exigir a formação de um novo perfil para os trabalhadores que deveriam atuar na produção fabril. Mas o estreitar-se das relações entre a indústria, a técnica e a ciência também criava a exigência de um novo perfil para os quadros intelectuais. No quadro das mudanças que tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século passado, surgiram alguns intelectuais que passaram a defender, no plano da sociedade civil, a formação dos novos quadros técnicos e intelectuais demandados pela sociedade industrial. Assim, passaram a defender a formação de um “novo

homem”, com características que a escola então existente (humanista) não estava estruturada para preparar. A formação da Escola Humanista estava em consonância com um outro contexto sócio-histórico, que demandava para o perfil do dirigente político qualificações relacionadas à erudição e à eloquência.

Por isso, a formação que ela oferecia passa a ser criticada pelos representantes da burguesia industrial emergente, que a acusam de “ultrapassada”, “intelectualista”, elitista. Na figura dos Pioneiros, os liberais e representantes da burguesia industrial apresentaram uma proposta de modernização da escola, através da implantação, em nível nacional, da “escola única”, laica, pública e obrigatória. Era uma modernização iniciada pelos Pioneiros de maneira isolada, em Estados como São Paulo, Distrito Federal, Ceará, dentre outros, que passou a ser indicada como uma referência para reformar a educação em todo o país.

Como homens de seu tempo, os Pioneiros foram portadores de uma mentalidade moderna. Defenderam a democratização do ensino, a organização de um novo modelo de escola que fosse capaz de articular trabalho e cultura. Criticaram a Escola Humanista, cuja metodologia, para eles, estava baseada na memorização, no ensino livresco e descolado da atividade prática. Consideraram também que os métodos de avaliação da Escola Humanista, baseados nas provas e exames eram excludentes. Nesse sentido, a proposta dos Pioneiros tinha um caráter democrático, pois propunha a ampliação de oportunidades de acesso à escola a um público mais abrangente. Por isso, sustentavam a defesa da escola comum, isto é, uma escola em que todos, independente da classe social ou condições econômicas, teriam “as mesmas oportunidades” para se educar. Contudo, a defesa de uma educação pública e principalmente, laica não encontrou pleno apoio entre as classes dominantes, mas ao contrário, resultou em uma acirrada luta ideológica entre dois grupos antagônicos: católicos e liberais.

Como vimos no capítulo I, as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil na década de vinte deram origem a um processo de modernização, nos moldes de uma revolução passiva, do qual não participaram as classes populares. Foi, portanto, um processo de renovação promovido pelo “alto”, por um Estado oligárquico e industrial, composto tanto pelas frações da burguesia agrária quanto da emergente burguesia industrial. Essa nova relação de forças foi necessária tendo em vista que nenhuma das duas burguesias tinha condições de

assumir, sozinha, o controle do processo de modernização brasileiro. Por um lado, a burguesia industrial, sem condições políticas e financeiras, não era capaz de realizar, sozinha, as transformações necessárias para inserir o país nas sendas do progresso. Por sua vez, a fração agrária estava debilitada politicamente, devido aos movimentos políticos da década de vinte, como as greves fabris, Coluna Prestes, movimento tenentista, que acabaram por levá-la a uma crise de hegemonia.

É a partir dessa debilidade de ambas as frações da burguesia de incluir em seu projeto de governo, as classes populares e da necessidade de controlá-las que o Estado, na figura de Vargas, firma uma aliança com a igreja católica.

Da aliança firmada com o Estado, a igreja católica vislumbra a possibilidade de atuar na arena política, recuperando sua influência na sociedade brasileira, perdida com o advento da República. Nesse sentido, buscou o grupo católico influir sobre as políticas educacionais, apresentando uma proposta que reforçava seu próprio projeto ideológico, a partir da defesa do ensino privado, da liberdade de ensino e a introdução da educação religiosa nos diversos níveis do ensino. De maneira estratégica, o grupo católico também procurou alcançar os seus objetivos, através da ação de intelectuais conservadores e ligados à igreja católica, como Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso.

É nesse contexto de luta ideológica entre católicos e liberais para tornar hegemônica sua visão de mundo que os Pioneiros apresentam sua proposta modernizante e inclusiva de escola. Porém, de maneira contraditória, embora tenham criticado o método avaliativo da Escola Humanista, considerando-o excludente, suas propostas não representaram uma concreta ruptura com ele. Ao contrário. Nossos estudos mostram que não apenas os antigos métodos avaliativos foram mantidos, como também foi introduzido um novo instrumento de avaliação ainda mais excludente: os testes psicológicos. Nesse sentido, os Pioneiros se valeram de novas concepções de avaliação advindas dos desenvolvimentos da Psicologia, especialmente a psicologia experimental. Como “ciência”, a Psicologia vinha justificar as desigualdades sociais a partir das diferenças individuais. Com a ajuda da psicologia experimental, foi desenvolvida uma concepção de avaliação que interpretava as diferenças econômicas e sociais a partir das chaves de leitura das diferenças biopsicológicas. Desenvolve-se um critério interpretativo segundo o qual as carências econômicas e sociais dos indivíduos são lidas como “deficiências”

psíquicas e biológicas. É essa a referência que se desenvolve para o conceito de avaliação, juntamente com a proposta da Escola Nova. Na base dessa associação, está a idéia de objetividade e cientificismo do processo avaliativo. No entanto, essa idéia foi posteriormente questionada por alguns intelectuais escolanovistas como, por exemplo, Helena Antipoff.

Os testes psicológicos foram aplicados aos alunos dos primeiros anos do ensino elementar e tinham a função de avaliar e selecionar os estudantes, classificando-os em “fortes”, “médios”, “fracos” e retardados. Essa classificação tinha por fim agrupar os alunos em classes “especiais”, nas quais receberiam um ensino segundo suas capacidades/aptidões. Aos “mais capazes” seria ministrado um ensino “mais forte”, enquanto aos “menos aptos” era dado dar-se-ia o mínimo possível de ensino intelectual, a fim de que se ocupassem dos trabalhos práticos. Finalmente, àqueles alunos considerados sem qualquer possibilidade de educação eram reservados os asilos. Como compreender que tal diferenciação do ensino pudesse promover a “igualdade social”, como advogavam os Pioneiros? Em nosso entendimento não pode haver igualdade social se as desigualdades de conhecimento são mantidas e aperfeiçoadas pela escola.

Por sua vez, no ensino secundário, conforme os Pioneiros defendiam no *Manifesto* que publicaram em 1932, os testes teriam a função de avaliar e selecionar, definindo os rumos de cada estudante no processo educativo: aos “melhores”, que eram uma minoria, o destino era seguir até a universidade. Ali, através de uma educação voltada a formar dirigentes, os “mais aptos” teriam possibilidades de desenvolver suas capacidades “inatas”, ampliando suas oportunidades de compor as “elites culturais” do país. Aos demais, intelectualmente “menos capazes”, era reservada a formação profissional, para que se inserissem no mercado de trabalho. Assim, o discurso da seleção desloca-se do campo das desigualdades sociais ou econômicas para o campo das aptidões, no qual são ressaltadas capacidades biológicas. Os Pioneiros justificam as diferenças e desigualdades no interior da escola afirmando que elas são o reflexo do mérito que é atribuído a cada estudante. Dessa maneira, embora condenem a dualidade da Escola Humanista, acabam por reafirmá-la, ainda que em moldes diversos daquele que condenavam.

Antes dos anos trinta, a escola das “mãos”, ou seja, a escola técnica e profissional, estava completamente fora do sistema educacional. E é para isso que se dirige a crítica de Anísio Teixeira. O projeto da Escola Nova defende a incorporação da escola técnica ao sistema de ensino, em nome da “escola única”, da “escola comum”. Seria, assim, rompida a dualidade que os Pioneiros condenavam. No entanto, a escola profissional – mesmo dentro da aparente “unidade” proposta para a escola – continuará a ser uma escola para as “mãos”. É a dualidade que se consolidará no Brasil a partir de Vargas. A diferença é que, tendo sido elevadas as demandas de qualificação para o desempenho das atividades industriais, passou a ser requerido das “mãos” um novo tipo de preparação. Afinal, é preciso também levar em conta que os Pioneiros não pretendiam romper com a divisão entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados. Essa é uma divisão intrínseca à sociedade capitalista, que não era questionada pelo projeto da Escola Nova. Mas o discurso dos Pioneiros sobre a democratização da escola representa um elemento importante para constituir a hegemonia burguesa: o alargamento das bases de seleção social para compor os quadros intelectuais e dirigentes. E é com relação a essa complexa combinação econômica (a demanda de novos perfis para formar quadros técnicos e intelectuais); política (a formação de dirigentes e dirigidos) e ideológica (a ilusão de que a democratização das oportunidades de escolarização coincide com a elevação de oportunidades de ocupar postos de direção na sociedade) que podemos ler as propostas de seleção e de avaliação que emergem no bojo do projeto escolanovista.

São essas contraditórias características do projeto da Escola Nova que dificultam sua compreensão na historiografia brasileira. Ora são acentuados os seus aspectos democráticos, o que é muito justo, pois ela representou de fato uma das mais contundentes defesas da escola pública no Brasil. Ora são acentuados os seus aspectos conservadores, porque, através da introdução de novos critérios de avaliação e seleção re-propõe a dualidade escolar – educação “das mãos” X educação intelectual. O problema, contudo, é o de compreender que se trata de um projeto que tem tanto elementos progressistas quanto reacionários. Mas são poucas as interpretações da Escola Nova e de suas propostas que a vêem como uma perspectiva contraditória. E é nessa dimensão que podemos ler o problema da avaliação e da seleção na Escola Nova. Por que? Porque ele se desenvolve através

de um processo transformista, no qual é assimilada parte das reivindicações das classes dominadas, com o intuito de mantê-las sob a hegemonia das classes dominantes. Ao mesmo tempo em que a proposta de escola dos Pioneiros contempla os anseios da classe subalterna por uma educação pública, laica e que articula cultura e trabalho, ela limita a educação dos indivíduos ao defender que somente os “mais capazes” terão acesso a uma educação de dirigentes. Como resultado, mantém-se o *statu quo*, com suas desigualdades sociais e intelectuais. Por isso a concepção de avaliação que surge da proposta dos Pioneiros está fundamentada na idéia de que tudo deve ser mudado, para continuar como está. A escola deve passar por um processo de democratização, dando a impressão de que todos podem chegar aos mais altos níveis de educação, mas o que de fato não ocorrerá, pois não há lugar para todos os tipos na universidade. Afinal, a universidade é um lugar para a formação dos diagnosticados como, cientificamente, “melhores”. A esses está reservado o pleno desenvolvimento, de maneira a se tornarem uma elite.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## TESES E DISSERTAÇÕES

DORE SOARES, Rosemary. *Formação dos técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1982.

HAMDAN, Juliana Cesário. *O perfil do docente do ensino técnico Industrial no Brasil (1930-1945): a formação "pelo alto"*. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *A reforma educacional Francisco Campos - Minas Gerais, governo presidente Antônio Carlos*. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

SANTOS, Vera Cristina Machado. *A matemática escolar nos anos 1920: uma análise de suas disciplinas através das provas dos alunos do Ginásio da Capital do Estado de São Paulo*. (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

SOARES, Ademilson de Sousa. *Hegemonia política e cultural: a escola pública nas páginas do jornal Estado de Minas (1930-1934)*. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VARGAS, Maria do Carmo de Oliveira. *A concepção de universidade no programa da Escola Nova no Brasil*. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

**LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS**

AGGIO, A. *et al.* *Política e sociedade no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Annablume, 2002.

AGGIO, Alberto. *A revolução passiva como hipótese interpretativa da história política latino-americana*. In: AGGIO, Alberto. *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora Unesp, 1998, pp.161-176.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo: MELHORAMENTOS, 1976, p. 179.

\_\_\_\_\_. *Novos caminhos e novos fins: A nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BINET, Alfred e SIMON, Theodore. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*. São Paulo: Melhoramentos, (1929?).

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 10ª ed. São Paulo:EDUSP, 2002.

BEIRED, J.L.B. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, A. (Org). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, pp. 121-132

BUYSE, R. *La experimentación en pedagogia*. Barcelona: Labor, 1937, pp. 72-90.

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 2003, pp. 196-207.

\_\_\_\_\_. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson; NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 103-127.

\_\_\_\_\_. Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci. In: AGGIO, Alberto. *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. pp. 15-36.

DESCOEUDRES, Alice. *Educação das crianças retardadas: seus princípios, seus métodos. O que todas as crianças podem dela aproveitar*. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi, 1936, pp. 7-64.

DORE SOARES, R. A pesquisa educacional no Brasil sobre o programa da Escola Nova. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). *Currículo e Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2003. pp. 63-104.

\_\_\_\_\_. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. In: Revista Educação e Sociedade, nº 54, janeiro/1996, pp. 141-160.

\_\_\_\_\_. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

DORE Soares, R. ; PAIVA, C. M. Anormalidade infantil e democratização da escola. In: I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância Porto: Portugal. Anais do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Portugal, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. v. 1. pp. 57-66.

FOULQUIÉ, Paul. *As escolas novas*. São Paulo: Nacional, 1952.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

- GOMES, W. Avaliação psicológica no Brasil: Tests de Medeiros e Albuquerque. In: *Revista Avaliação Psicológica*, 3(1), 2004. pp. 59-68.
- GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, pp. 15-53.
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GRYNSZPAN, Mario (1999). *Ciência, política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 256p.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e Hegemonia: no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KENSKI, V.M. Memória e ensino. In: *Cadernos de pesquisa*. Nº 90, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, ago/1994. pp. 45-51.
- LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez, vol.2, 1988.
- LAMBERT, Levindo F. As provas escritas. In: *Revista do Ensino*, nº 77, ano VI. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 01/dez/1932, pp. 66-67.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1930 (1933).
- \_\_\_\_\_. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Edições Melhoramentos, 6ª. Ed., Vol. 3, 1967.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 2. ed. rev. São Paulo: Nacional, 1963.
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 65(150):407-425, maio/ago., 1984.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. pp. 65-90.
- MARX, Karl. Contribuições à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1977. pp. 217-219.

MAYER, Arno J. Sociedade política e classes governantes: a base do Antio Regime. In: MAYER, Arno J. *A força da tradição: a persistência do antigo regime (1848-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, pp. 133-317.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. Estado: Ática, 3ª edição, 1992.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda. In: AGGIO, Alberto. *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. pp. 65-102.

\_\_\_\_\_. Os anos 30 e a nova forma do Estado. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, pp. 34-35.

NUNES, Clarice. *História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos*. In: Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica Editora, 6, 1992, pp. 151-182.

PEIXOTO, Anamaria C. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978 (1991).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 1983.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Curso de Psicologia e Pedagogia: Noções de Didática Geral*. 4ª. ed., vol. 6, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

SCHAFF, Adam. *Historicismo e relativismo*. In: SHAFF, Adam. *História e verdade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1987, pp.187-199.

SECCO, Lincoln. *Gramsci e a Revolução*. São Paulo: Alameda, 2006.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, pp. 69-99.

SILVEIRA, Noemy. A orientação profissional nos Estados Unidos. In: *Revista Escola Nova*. São Paulo: E.G. Irmãos Ferraz, vol III, Maio-junho/1931, pp. 8-85.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis-São Paulo, Editora da UFSC-Cortez, 1995. pp. 50-79.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Arquivos escolares virtuais. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: Editora Autores Associados, Jul-Dez, no. 10, 2005. pp. 176-191.

VIANNA, Heraldo. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: *Revista Estudos em avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, Jul-dez, no. 16, 1997.

VIANNA, Luiz Werneck. Caminhos e descaminhos da revolução passiva à brasileira. In: AGGIO, Alberto (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. pp. 185-202.

\_\_\_\_\_. Liberalismo e Sindicato no Brasil. 4a. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 31-35.

XAVIER, Maria Elizabeth S.P. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

#### DOCUMENTOS ON-LINE:

BINET, Alfred. *Les enfants anormaux* : guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement. 1907. Disponível em: < <http://web2.bium.univ-paris5.fr/livanc/?cote=77264&p=121&do=page> > , Página visitada em: 06/10/2007.

BINET, Alfred. *La fatigue intellectuelle*. 1995. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k772192.item>>, Página visitada em: 05/10/2007.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. *Os arquivos escolares como fonte para a história da educação*. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: Editora Autores Associados, Jul-Dez, no. 10. 2005. pp. 193-220. Disponível em : <[www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br)> . Página visitada em 22/07/2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. Estudos Avançados, 2003, vol.17, nº 49, ISSN 0103-4014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013)>. Página visitada em 01/03/07.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n.1, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100013&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013&lng=es&nrm=iso)>. Página visitada em 05/05/07. Pré-publicação

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. *Memória da educação em Pernambuco: verificação do rendimento escolar*, 1989. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=490&textCode=3869&date=currentDate>> Página visitada em 10/07/07.

DEL ROIO, Marcos. *A mundialização capitalista: o conceito gramsciano de revolução passiva*, 2007. Disponível em: <<http://www.gramscitalia.it/html/del%20roio.pdf>>. Página visitada em 01/07/07.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisio Teixeira/eng/livro7/anisio4.html>>. Página visitada em 17/05/2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. Organização: Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 2a. edição, Brasília: MEC/Inep, 2002. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/colecao\\_lourenco\\_filho/Miolo\\_Tendencias%20da%20Educ%20Brasileira\\_Louren%C3%A7o6.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/colecao_lourenco_filho/Miolo_Tendencias%20da%20Educ%20Brasileira_Louren%C3%A7o6.pdf)>. Página visitada em 28/03/2007.

MENESES, Jaldes Reis. *Gramsci e a revolução passiva*. 2000 Disponível em <[http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/5/art\\_08.PDF](http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/5/art_08.PDF)>. Página visitada em 19/04/2007.

MENESES, Jaldes. *Gramsci e Tocqueville*. 2004. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?id=169&page=visualizar>>. Página visita em 03/04/07.

MOGARRO, Maria João. *Arquivos e educação: a construção da memória educativa*. In: Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, Jul-Dez, no. 10, 2005. pp. 75-100. Disponível em : < [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br) > . Página visitada em 21/07/07.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933). Brasília-DF: Inep/MEC, 2001. (Monografia). Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao\\_lourenco\\_filho/psicologia\\_aplicada\\_educacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho/psicologia_aplicada_educacao.pdf)>. Página visitada em 26/03/07.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A defesa da educação como direito de todos*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso)>. Página visitada em 30/05/07. Pré-publicação.

SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, set/dez. 2006, pp. 373-391 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Página visitada em 09/10/07.

SANTOS, Miriam de Oliveira. A Imigração italiana para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. In: *Revista Histórica*. São Paulo, n. 9, abr/06, 2006. Disponível em <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao09/materia01/>>. Página visitada em 01/02/07.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". In: *Revista do Ensino*. Salvador, v.1, n.3, 1924. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/visita.htm>>. Página visitada em 01/04/07.

TEIXEIRA, Anísio. *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 7 abr. 1925. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/programa.html>>. Página visitada em 01/04/07.

\_\_\_\_\_. *Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia*. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisoteixeira/fran/artigos/summario.html>>. Página visitada em: 01/04/07.

## **DOCUMENTAÇÃO DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO:**

BRASIL. Arquivo Público Mineiro. Atas (Instalação de escolas, congregações de professores, exames de alunos e visitas de Inspetores). IP 3/4.

BRASIL. Arquivo Público Mineiro. Correspondência referente à Instrução Pública (nomeação de professores, requisições de inscrição para cadeiras da Instrução Pública, provas, listas de alunos e pedidos de licença). SI 2725, 1899.

\_\_\_\_\_. Correspondência referente à Instrução Pública (relatórios de grupos escolares). SI 3030, 1910.

\_\_\_\_\_. Relatórios de Instrução Pública (baixas escolares, pedidos de licença, efetuação de matrícula, exames finais, despesas escolares, comemorações). SI 3383, 1912.

\_\_\_\_\_. Correspondência referente a Inspetores Escolares (nomeações, confirmação de pedidos de material escolar, negação de pedidos de exoneração, regulamentações para exames). SI 3494, 1914.

\_\_\_\_\_. Correspondência recebida pela Secretaria do Interior referente à Instrução Pública (atas de exames de alunos, atestados de aprovação escolar, concessão de posse, comunicações da conclusão de cursos e pedidos de posse). SI 3700, 1917.

\_\_\_\_\_. Correspondência referente aos grupos escolares da cidade de Bueno Brandão, Delfim Moreira. SI 3729, 1918.

\_\_\_\_\_. Correspondências referentes à Inspeção de Ensino 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Circunscrições. SI 3958, 1899.

**OUTRAS FONTES:**

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Anísio Teixeira: Itinerários. In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Política Educacional", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira.

JAMES, W. Pragmatismo. Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1974. pp. 9-46.