

SÉRGIO TÚLIO GENEROSO DE MATTOS

A NOÇÃO DE INTERESSE NA ESCOLA NOVA:
FORMULAÇÕES TEÓRICAS E A INTERPRETAÇÃO DE
ANÍSIO TEIXEIRA DE 1924 a 1932.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Bernardo Jéfferson de Oliveira (FaE - UFMG)

Belo Horizonte – MG
Faculdade de Educação - UFMG

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

A dissertação intitulada “A NOÇÃO DE INTERESSE NA ESCOLA NOVA: FORMULAÇÕES TEÓRICAS E A INTERPRETAÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA DE 1924 a 1932”, de autoria do mestrando Sérgio Túlio Generoso de Mattos, foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Bernardo Jéfferson de Oliveira – FaE/UFMG – Orientador

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos – FaE/UFMG

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC-MINAS

Belo Horizonte, 10 de julho de 2008

Esta dissertação é dedicada aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Para que chegássemos até aqui, muitas foram as pessoas que contribuíram de forma significativa nesse caminho. Assim, expresso meus agradecimentos especialmente:

Ao Bernardo, pelo apoio, pela parceria e, principalmente, pela compreensão no que tange às minhas inclinações filosóficas.

À Bárbara, pelos deslocamentos filosóficos de seu bárbaro olhar.

Aos professores da FaE que nesses dois anos de contato me ajudaram a melhor compreender alguns especiais significados da pesquisa acadêmica em educação.

Aos professores de Filosofia da Fafich que contribuíram com a minha formação filosófica e humana.

A todos os professores e professoras que, sensibilizados com a dificuldade desse desafio, contribuíram com sugestões e materiais para consulta, especialmente a professora Stela Borges de Almeida e o professor Marcus Vinícius da Cunha.

À Célia, amiga, companheira e confidente acadêmica, que soube, como ninguém, partilhar algumas angústias desse período de buscas.

À Cleide, que, mesmo em rápidos questionamentos de corredor, soube me indicar caminhos menos problemáticos.

À todos aqueles que, nesse período de significativas mudanças, me ajudaram a me compreender na diversidade de seus olhares.

“Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida! É bonita e é bonita!
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz . . .”

Gonzaguinha

RESUMO

O presente estudo procura discutir a noção de interesse no pensamento educacional de Anísio Teixeira (1900 – 1971). Anísio Teixeira é considerado por muitos estudiosos como um dos principais responsáveis por trazer para o Brasil as formulações teóricas do filósofo e educador estadunidense John Dewey. Não obstante, o pensamento educacional de Anísio Teixeira não pode ser reduzido apenas a influência norte-americana, pois, antes dessa, Teixeira também teria recebido influências do pensamento educacional europeu. Em nossas investigações, percebemos que pouco se estudou sobre esse período em que Teixeira transita entre essas duas influências, principalmente no que diz respeito à noção de interesse e sua relação com a noção de liberdade. Em 1932, Teixeira denuncia uma inadequada aplicação da moderna teoria da educação, o que teria levado a um desvirtuamento do escolanovismo. No nosso estudo, essa foi a principal motivação e, ao mesmo tempo, o marco final de nossas pesquisas, uma vez que buscamos compreender as causas e origens dessa denúncia. No desenvolvimento de nossas pesquisas, pudemos identificar que muito do que aconteceu com Teixeira não teria sido possível se não tivesse, em 1924, assumido o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, o que acabou por constituir-se, então, nosso marco inicial. No período em questão, apesar das influências da Europa, Teixeira assume explicitamente a influência norte-americana, principalmente de John Dewey e William Kilpatrick. No entanto, ao aprofundamos nossos estudos em Dewey, percebemos que esse, apesar da originalidade de suas formulações, tinha como base de seu pensamento a oposição que faziam entre si às teorias de Johann Herbart e William Harris, as teorias do interesse e do esforço, respectivamente. No que diz respeito às influências européias, percebemos, ora explicitamente ora não, um grande diálogo de Teixeira com as formulações teóricas de Ovídio Decroly, Maria Montessori e Edouard Claparède, o que nos levou a dedicar parte do nosso estudo a eles. Se várias são as concepções de interesse, etimologicamente, a palavra interesse é constituída pela preposição latina *inter*, que significa entre, e *esse*, que designa pessoas, coisas e fatos do mundo. Em outras palavras, interesse é o que pode ser suscitado na relação entre as pessoas e as coisas do mundo. Ao final do trabalho, foi possível concluir que a noção de interesse em Anísio Teixeira não se limitou a uma reprodução das idéias deweyanas, uma vez que teve, também, inspirações em pensamentos educacionais da Europa, o que o fez ir além de Dewey.

Palavras-chave: Interesse - Liberdade - Escola Nova - Anísio Teixeira - Educação

ABSTRACT

The present study aims to argue the notion of interest in the educational thought of Anísio Teixeira (1900 – 1971). Anísio Teixeira is considered by many scholars one of the major contributors to bring the American philosopher and educator John Dewey's theoretical formulations to Brazil. Despite this, Anísio Teixeira's educational thought cannot be reduced to only the North American influence, for before it, Teixeira would have also been influenced by the European educational thought. In our trials, we noticed that little had been studied about the period when Teixeira goes between these two influences, particularly regarding the notion of interest and its relatedness to the notion of freedom. In 1932, Teixeira denounces an unsuitable application of the modern education theory, which would have led to a misconstruction of the New School. This was the main motivation in our study and, on the other hand, the final milestone of our researches, since we attempted to understand the causes and origins of such denunciation. Throughout the development of our researches, we could identify that much of what happened to Teixeira would not have been possible if he had not taken over the position of General Teaching Inspector of Bahia in 1924, which happened to constitute our initial milestone. In such period, despite the European influences, Teixeira blatantly takes the North American influences, especially those of John Dewey's and William Kilpatrick's. However, as we studied Dewey more deeply, we realized that, in spite of his formulation originality, he had Johann Herbart's and William Harris's theories opposition to each other, the theories of interest and of effort respectively, as the framework of his thought. Regarding the European influences, we noticed, sometimes explicitly sometimes not, a great dialogue between Teixeira and the theoretical formulations of Ovídio Decroly, Maria Montessori and Edouard Claparède, which made us dedicate part of our study to them. If many are the conceptions of interest, etimologically, the word interest is constituted of the latin preposition *inter*, that means between, and *est (esse)*, which designates people, things and facts of the world. In other words, interest is what can be raised in the relationship between the people and the things in the world. At the end of this work, it was possible to conclude that the notion of interest in Anísio Teixeira had not been limited to a reproduction of the deweyan ideas, since he had also been inspired by educational thoughts of Europe, which made him go beyond Dewey.

Key words: Interest – Freedom -New School - Anísio Teixeira - Education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	O movimento da renovação escolar	10
1.2	A noção de interesse em Herbart, Harris e Dewey	12
1.3	O movimento renovador no Brasil: compreensões e incompreensões	15
2	A ESCOLA RENOVADA	20
2.1	Gênese e desenvolvimento da Escola Nova	20
2.2	A noção de liberdade e a noção de interesse	24
2.3	O movimento renovador no Brasil	27
2.4	A psicologia e a noção de interesse	28
3	FORMULAÇÕES TEÓRICAS DA NOÇÃO DE INTERESSE	32
3.1	O interesse despertado e polarizado	32
3.2	Herbart e os passos formais: a teoria do interesse	34
3.3	William Harris e a teoria do esforço	41
3.4	A noção de interesse em John Dewey	43
3.5	O interesse na educação funcional de Claparède	52
3.5.1	A crítica e o reconhecimento de Claparède à Herbart	56
3.6	As concepções de interesse de Maria Montessori e Ovídio Decroly	58
3.6.1	Os interesses naturais de Maria Montessori	59
3.6.2	Os centros de interesse de Decroly	68
4	A NOÇÃO DE INTERESE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA	75
4.1	A crítica de Anísio Teixeira: a pseudo-escola nova	75
4.2	A sistematização da escola renovada na década de 1920	76
4.3	Anísio Teixeira e a noção de interesse	78
4.3.1	A noção de interesse no primeiro quadriênio: 1924 a 1928	79
4.3.2	A noção de interesse no segundo quadriênio: 1928 a 1932	89
5	CONCLUSÃO	99
	REFERÊNCIAS	103

1. INTRODUÇÃO

Quando nos debruçamos numa análise um pouco mais detalhada no uso da palavra interesse, percebemos que ela assume diferentes significados, mas, quase sempre, os enunciados parecem atribuir características aos objetos como algo independente dos sujeitos e das relações que esses estabelecem com aqueles. Por exemplo, quando uma pessoa lê um livro e gosta, costuma dizer “que o livro é interessante”. Ou então, quando alguém se surpreende com alguma inovação tecnológica que promete facilidades e conforto, escutamos com frequência: “Isso é muito interessante!”. Por outro lado, quando alguém tenta, por exemplo, aprender a jogar xadrez e tem uma experiência frustrante, poderá dizer: “Esse jogo não é nada interessante!” Nesses exemplos, podemos ver que, de certa forma, o objeto é que assume (ou não) a qualidade de ser interessante.

Na prática educacional, as discussões em torno do interesse não parecem ser muito diferentes. Não raramente, o tema do interesse parece ganhar mais destaque quando os educadores acusam os educandos de indisciplinados e desinteressados. No mais das vezes, numa tentativa de apaziguamento dos conflitos educacionais, tais compreensões têm levado os educadores a adotar estratégias para “tornar as coisas mais interessantes”. Entretanto, assim como podemos observar nos exemplos acima, poderíamos afirmar que o interesse estaria somente nas coisas que são *tornadas* interessantes? E se considerarmos o extremo oposto, os educandos é que teriam que achar uma “matéria” interessante? Em outras palavras, as coisas é que são interessantes ou são as pessoas que as consideram interessantes? Afinal, o que é *interesse*?

De acordo com o dicionário de filosofia Ferrater Mora, a palavra interesse tem um significado bastante amplo. Segundo Mora, “tem-se interesse por algo quando a ele se orienta a apetência, o desejo ou a vontade” (MORA, 2001, p. 1542). Etimologicamente, a palavra interesse é constituída pela preposição latina *inter*, que, em meio a outros, significa entre, e *esse*, que designa pessoas ou coisas (HOUAISS, VILLAR, 2001, p.1631 e 1242, respectivamente). Em outras palavras, interesse é o que ocorre, surge ou pode ser suscitado na relação entre pessoas, ou entre as pessoas e as coisas do mundo (fatos e ações).

Mas não é apenas a palavra interesse que é cercada de várias significações. No campo da educação, muitas foram as formulações teóricas que buscaram compreender o interesse e

como ele se relaciona com a *curiosidade* da criança por alguma coisa. Vários pensadores buscaram compreender a complexidade desse fenômeno, a princípio, muito simples e corriqueiro, mas muito importante para os estudos que surgiram. Tendo em vista as diversas concepções que nesse trabalho iremos levantar, adotamos a expressão genérica “noção de interesse” (COUSINET, 1976 e LOURENÇO FILHO, 2002).

Segundo Oliver Reboul, a noção de interesse teve uma mudança significativa a partir da obra *Emílio ou da educação*, de J.J. Rousseau. Para Rousseau, a criança, como ela é, não era conhecida. A seu ver, os sábios “procuravam sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é, antes de ser homem”. Dessa forma, sentencia Rousseau: deve-se começar “estudando melhor vossos alunos” (ROUSSEAU, 1995, p.6). Essa teria sido, então, uma virada na história da educação, a qual foi chamada por Claparède como “Revolução copernicana” na pedagogia (REBOUL, 1934, p.62; COUSINET 1976, p.30).

Essa perspectiva aludida por Rousseau teria suscitado muitas discussões em torno da educação. Uma das conseqüências dessas discussões foi um movimento de renovação da escola que surgiu lentamente e que fez oposição ao que se convencionou chamar de escola tradicional.

1.1. O movimento da renovação escolar

Em um texto de 1929, ao fazer uma referência aos educadores “avanguardistas de hoje”, Lourenço Filho afirmou que “são eles legião”, pois havia, já naquele tempo, um amplo espectro de educadores, psicólogos, filósofos e sociólogos que estudavam e escreviam sobre um tema que teve sua gênese tão pulverizada na história: a renovação escolar (LOURENÇO FILHO, 1952, p.5).

No decorrer dessa renovação escolar, várias formulações teóricas estiveram em debate, sendo que uma delas foi o estudo da personalidade da criança, a qual ocupou um lugar de destaque. Mas para que a personalidade infantil pudesse ser melhor compreendida, também surgiram várias discussões em torno da noção de liberdade, pois, somente desimpedida de obstáculos é que a personalidade infantil poderia manifestar livremente os seus próprios interesses.

Assim, as noções de interesse e de liberdade se integram e passam a constituir uma das principais discussões entre aqueles que se dedicaram a pensar a educação. A fim de entender como isso se deu, neste trabalho procuraremos examinar o desenvolvimento dessas noções e como foi compreendida por teóricos do movimento brasileiro da Escola Nova¹, nuclearmente em Anísio Teixeira.

O movimento escolanovista vem sendo analisado em diversos aspectos, sendo que um dos principais estudos sobre a Escola Nova é de Lourenço Filho. Segundo as autoras do texto *Lourenço Filho, a escola nova e a psicologia*, o qual abre a 14ª edição desse estudo (2002), Lourenço Filho teria sido um dos “líderes de maior expressão” do movimento escolanovista. Sua obra *Introdução ao estudo da escola nova*, a qual foi publicada pela primeira vez em 1930, tornou-se uma das principais fontes de divulgação desse movimento (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Até 2002, essa obra de Lourenço Filho teve 14 edições. Da primeira à sexta edição, Lourenço Filho acrescentou vários comentários em forma de rodapé e, em 1961, 31 anos depois da 1ª publicação, ele fez uma revisão para a publicação da 7ª edição, que ocorreu em 1963 (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.20 e 21). Na apresentação dessa nova edição, a Edições Melhoramentos, afirma que este é “um livro novo, com o texto reescrito à luz da mais recente documentação e novas conclusões da experiência” (EDIÇÕES MELHORAMENTOS, 1961, p.10).

Na análise de Lourenço Filho, o movimento da renovação escolar teria surgido “por múltiplas formas, por vezes coerentes, por vezes contraditórias”. É nesse sentido que Lourenço Filho afirma que a escola renovada “não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.59 e 58, respectivamente). Nesse contexto de grande pluralidade, as bases científicas para as reformas vieram, principalmente, das contribuições da biologia, da sociologia e da psicologia.

¹ Segundo Fernando Azevedo, o uso da expressão Escola Nova pode trazer problemas se for associada a meras cópias de grandes pensadores. Para ele não há uma fonte única de inspiração, uma vez que são múltiplas, contraditórias e conflitantes. O que se buscou com essa expressão genérica foi um fundo comum, coerente e sólido (AZEVEDO *apud* SERRANO, 1932).

Assim, o nosso estudo, que busca compreender alguns dos princípios que questionaram o ensino tradicional, procura aprofundar na noção de interesse a partir das formulações teóricas desenvolvidas por Johann Herbart, William Harris, John Dewey, Édouard Claparède, Maria Montessori e Ovídio Decroly, uma vez que, em seus trabalhos e aplicações na educação, a noção de interesse foi um elemento relevante.

Para que possamos melhor compreender tais formulações, assim como os seus aspectos convergentes e divergentes, utilizaremos as considerações de alguns intérpretes do movimento renovador, como as de Roger Cousinet, Adolphe Ferrière e Lourenço Filho, os quais nos ajudam a entender como teria sido construída, ao longo dos séculos, a complexa malha de movimentos e influências históricas da renovação escolar.

1.2. A noção de interesse em Herbart, Harris e Dewey

Apesar da centralidade na criança ter sido objeto de teorias anteriores, é a partir das formulações teóricas de Herbart, Harris e Dewey que a noção de interesse passa a ser considerada central na educação renovada. Os estudos realizados pelo filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) na área da educação são relevantes no que diz respeito ao interesse na criança. Sua teoria do interesse segue um modelo do “poder abstrato” que as idéias têm para se ligarem entre si a partir de observações claras até chegar a um método de aplicações práticas. Suas idéias refletiram significativamente em procedimentos didáticos, utilizados principalmente nos Estados Unidos, a partir de 1860 (LOURENÇO FILHO, 2002). Segundo Hernandez Ruiz (1960, p.1), a idéia da intuição associada ao interesse é muito antiga como valor pedagógico. Entretanto, a idéia significada pela palavra interesse não havia se tornado objeto de investigação e reflexão até Herbart.

No entendimento de Lourenço Filho, Herbart desenvolveu um sistema de ensino fundado na associação de modelos ideais aplicados a situações práticas, obedecendo “a fases bem estabelecidas, ou a *passos formais*” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.229). Para que essa associação ocorresse harmoniosamente, ou seja, animando a inteligência dos alunos, Herbart percebeu que haveria a necessidade de um elemento funcional, que chamou de *interesse*.

Segundo Lourenço Filho, a noção herbartiana de interesse existia apenas no plano das idéias (LOURENÇO FILHO, 2002, p.230).

No entanto, alguns educadores norte-americanos, desconfiados das formulações de Herbart e de seus seguidores, iniciaram um movimento de oposição à teoria do interesse, a qual ficou conhecida como a teoria do esforço. Dirigido pelo filósofo estadunidense William Torrey Harris (1835-1909), esse movimento acusou os defensores da teoria do interesse de forjarem uma teoria que apenas “tornava as coisas interessantes”. Para esses opositores, tornar as coisas interessantes faria com que as crianças se tornassem mimadas e de caráter fraco. Para os defensores da teoria do esforço, apenas por intermédio da força externa é que uma criança poderia se tornar um ser forte (KILPATRICK, 1957, p.256).

Na visão do filósofo e educador John Dewey (1859-1952), essas duas teorias apresentavam problemas e, assim, elabora uma posição intermediária, a qual foi publicada em seu ensaio *O interesse em relação à vontade*, em 1895. Nesse texto, Dewey acusa de equivocadas as teorias até então desenvolvidas e afirma que o interesse ocorre na relação entre a criança e o mundo. Em 1898, Dewey apresenta sua nova versão desse texto com o título *Interesse e esforço*, com o qual fica posteriormente conhecido. É nesse texto que Dewey desenvolve com profundidade sua noção de interesse, que a seu ver não poderia ser compreendida independentemente da sua noção de esforço.

Para vários analistas, essa formulação deweyana teria sido um novo deslocamento da noção do interesse, que foi chamado por alguns estudiosos como um *novo giro* da noção de interesse (REBOUL, 1974, p. 62; CLAPARÈDE, 1947, p.18; CORALLO, 1950, p.552). Nas palavras de Larroyo, Dewey foi “o primeiro que, com profunda visão, se opôs à pedagogia herbartiana” (LARROYO, 1974, p.724).

Uma outra perspectiva que nos ajuda a compreender melhor a noção do interesse em Dewey e sua relação com Herbart está na análise de Gustavo Cirigliano (1969). Segundo Cirigliano, a atividade é um ponto de coincidência entre as teorias do interesse de Herbart e Dewey, entretanto, com diferenças marcantes. Para Cirigliano, Herbart acreditava que o interesse seria uma atividade espontânea na qual haveria uma relação externa de dependência do indivíduo em relação ao objeto. Já em Dewey, o interesse assumiria uma relação de mediação, a qual

seria constituída por duas fases: o interesse e o esforço. Na interpretação de Lourenço filho, interesse e esforço não seriam duas fases, como diz Cirigliano, mas “duas faces de uma mesma realidade” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.296). Não obstante, nas palavras de Cirigliano, essa perspectiva possibilitaria “demonstrar o erro dos que interpretaram o interesse de fora, pelas coisas interessantes, como se essas fossem as depositárias do interesse” (CIRIGLIANO, 1969, p.177).

Em uma análise semelhante, Boyd Bode (1967) afirma que a tradição anterior a Dewey se equivocou quando pensava que haveria a possibilidade de haver uma *transferência dos interesses*. Para Bode, a transferência de interesses, uma das grandes críticas de Dewey, ocorria quando ingenuamente se acreditava que era possível despertar um interesse nas crianças, e também quando se supunha que era possível *transferir* o interesse do adulto para a criança. Para Dewey, afirma Bode, esta transferência se torna problemática na medida em que pressupõe que o adulto do futuro encontrará a mesma realidade, o que seria desconsiderar as grandes e complexas mudanças econômicas e sociais. Concordando com Dewey e discordando de Rousseau, Bode afirma que “não há nem um santo e nem um sábio pré-formados na natureza da criança a espera que se retirem as envolturas para que se veja com clareza” (BODE, 1967, p.26).

Lourenço Filho considera que, se na concepção herbartiana, o ensino deveria criar interesses, em Dewey, o interesse não era um simples artifício criado pelo esforço, uma vez que não pode ser desconsiderado “o caráter ativo do interesse, como reflexo de necessidades vitais” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.232). A nosso ver, isso parece estar balizado na perspectiva do próprio Dewey, segundo a qual “não há nada de novo ou sensacional nessa concepção de atividade como um princípio educativo”. O problema nas concepções anteriores teria sido apenas a sua interpretação formal, isto é, como “um ideal estéril” (DEWEY, 1959a, p.138).

Foi, então, a partir das formulações de Herbart, Harris e Dewey que a noção de interesse teve um grande desenvolvimento. Não obstante, outros estudiosos tiveram a noção de interesse como fator relevante em suas formulações teóricas, dentre os quais Claparède, Montessori e Decroly.

Em Claparède, a noção de interesse foi associada à sua compreensão de *necessidade*, uma das principais idéias de sua *educação funcional*. Segundo Claparède, a educação funcional caracteriza-se como um instrumento destinado a realizar as aspirações do indivíduo. No que diz respeito à necessidade, Claparède tem como ponto de partida não apenas os seres humanos e a educação, mas todos os organismos vivos em geral, para chegar, então, à sua concepção de interesse. Segundo Claparède, todo organismo vivo está em constante busca de um estado de equilíbrio. Havendo uma ameaça ou rompimento desse equilíbrio surge a *necessidade* de retornar ao estado anterior e, assim, o indivíduo adota uma conduta que visa a satisfação dessa necessidade através de um determinado objeto. A relação entre o indivíduo e esse objeto é o que Claparède chama de interesse, concepção que adota, então, para os seres humanos (CLAPARÈDE, 1940, p.55 a 60).

Uma outra contribuição importante na discussão sobre a questão do interesse adveio dos estudos e experiências que Maria Montessori (1870-1952) e Ovídio Decroly (1871-1932) realizaram, inicialmente, com crianças consideradas “anormais”. Montessori e Decroly graduaram-se em medicina e iniciaram seus estudos a partir da observação de crianças que tinham crescimento e desenvolvimento irregulares, o que veio a significar para a escola renovada uma nova contribuição.

Nos dois casos, a formação em medicina trouxe relevantes contribuições da biologia para a base de suas formulações em educação, sendo por isso considerados *vitalistas*. Na avaliação de Lourenço Filho, a concepção vitalista tem como pressuposto a liberdade para a criança viver e expandir a vida (LOURENÇO FILHO, 2002, p.271 a 273).

1.3. O movimento renovador no Brasil: compreensões e incompreensões

No que diz respeito ao Brasil, o ideário do movimento renovador foi consolidado através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932. Tal documento teve como signatários importantes nomes da história da educação da primeira metade do século XX, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, o qual foi o redator do “Manifesto” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.38).

Em *Educação e sociedade na primeira república* (1976), Jorge Nagle faz uma análise que nos ajuda a compreender o movimento renovador brasileiro, o qual teria sido constituído por duas grandes fases. A primeira, que coincide com o surgimento da República e vai até 1920, teria sido apenas uma “preparação de terreno” para a “sistematização”, característica marcante da segunda fase, que tem seu momento máximo com o “Manifesto”. Nessa interpretação de Nagle, Anísio Teixeira foi um dos pensadores que muito contribuiu no período da sistematização, uma vez que trouxe para o debate da educação brasileira influências consideráveis, tanto européias quanto norte-americanas.

Entretanto, como várias influências estavam em jogo nesse período de sistematização, as interpretações das formulações teóricas também parecem ter se multiplicado, o que caracterizaria uma divergência interna do escolanovismo. Na análise de Anísio Teixeira, tornada pública em *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola* (1932), o ideário do movimento renovador já havia sido descaracterizado e nela afirma discordar de algumas práticas pedagógicas que se auto-denominavam escolanovistas. Para ele, já naquela época, teria havido uma deformação da teoria moderna da educação, surgindo em seu lugar uma “pseudo-escola nova”, a qual somente em aparência seria antagônica à escola tradicional. Na visão de Teixeira, circulavam nas escolas algumas “estranhas teorias”, as quais teriam sido fruto de equivocadas interpretações das propostas defendidas pelo movimento renovador.

Segundo Teixeira, essa deformação, que aqui passaremos a chamar de *denúncia*, teria ocorrido em virtude da incompreensão dos “falsos renovadores” na relação entre as noções de interesse e liberdade. Teixeira considerava que um dos principais equívocos dos pseudo-renovadores era o de terem partido do princípio que para o homem não há exigência de nenhuma ordem, que se pode viver “entregue aos vaivens da sua fantasia, do seu capricho e de sua vontade desgovernada por falta de estímulos sérios e fortes” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1)²².

Até onde nossas pesquisas puderam alcançar, a denúncia de Teixeira parece não ter repercutido o suficiente para suscitar estudos mais aprofundados sobre as práticas por ele

²² As pesquisas às obras de Anísio Teixeira foram realizadas a partir do sitio www.prossiga.br/anisioteixeira, acessado entre junho e dezembro de 2007. Assim, não serão indicadas as páginas, mas apenas referências da parte da obra, como capítulo, por exemplo.

consideradas dissonantes do movimento renovador. É certo que, na época, Teixeira, alcunhado, entre outras coisas, por “verdoso educador”, talvez não fosse considerado merecedor de tanta atenção. Mas, passados tantos anos e depois de ter sido reconhecido por muitos estudiosos como uma pessoa que muito contribuiu com a educação brasileira, por que suas denúncias ainda carecem de pesquisas mais aprofundadas? As denúncias de Teixeira poderiam ainda estar padecendo de limitadas discussões ideológicas de um passado recente?

Para Paulo Ghiraldelli, uma interpretação excessivamente sociológica e ideológica na educação, tanto de direita quanto de esquerda, teria levado Anísio Teixeira a ser alcunhado por “escolanovista”, “tecnicista”, “americanista” e “liberal”. Como Anísio Teixeira era considerado uma das maiores influências de John Dewey no Brasil, o que se passou negativamente com aquele também teria sido estendido a este, o que teria levado ao desestímulo do estudo de sua teoria da educação. Até mesmo Paulo Freire, garante Ghiraldelli, por ter sido classificado de “escolanovista” por Dermeval Saviani, teria procurado não se comprometer com as idéias de Dewey e de Teixeira. Segundo Ghiraldelli, “nada pior para um intelectual do que ser descaracterizado, ser . . . *roubado de sua verdade*” (Ghiraldelli, 2000, p. 24).

No entanto, com esse trabalho não temos a intenção de devolver a Teixeira algo que supostamente dele tenha sido retirado. O que procuraremos fazer é apenas trazer para o debate uma denúncia que, ao que parece, foi eclipsada por outras perspectivas, e que também são importantes. Mas, se considerarmos que o movimento renovador, o qual teve origem nas formulações teóricas que se opuseram à escola tradicional, e que, por sua vez, colocaram no centro das discussões a busca pela compreensão da personalidade da criança e os seus mais legítimos interesses, deveríamos continuar a negligenciar as denúncias de Teixeira?

Uma outra possibilidade que pode nos ajudar a melhor compreender divergências internas do escolanovismo estaria no *psicologismo* descrito por Marcus Vinícius da Cunha, na obra *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje* (1995). Nesse texto, Cunha traz a reflexão de alguns pensadores brasileiros, os quais acreditam que teria havido uma inadequada associação do ideário renovador brasileiro a um psicologismo, isto é, quando os saberes científicos da psicologia ganham predomínio sobre outros para definir as finalidades da educação (CUNHA, 1995).

A partir da interpretação possibilitada pelo psicologismo, a centralidade na criança teria sido destituída de relação “social e cultural” para o educando. O desenvolvimento da psicologia, pela aplicação da matemática e da estatística, fez com que a Psicologia passa-se a ser conhecida como uma “ciência instrumental”, o que teria permitido, pela “tecnologia dos testes”, identificar os “interesses da criança” (CUNHA, 1995).

Mas a centralidade na criança e a identificação dos seus interesses não teriam se limitado apenas ao psicologismo. Em uma análise anterior, Lourenço Filho compreendia que, no movimento renovador, a centralidade na criança teria sido, inicialmente, caracterizado pelo menos por duas fases. Na primeira, os estudos concentraram-se mais nas áreas da psicologia e a da biologia, como aqueles relativos “ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais”. Numa segunda fase, houve uma influência dos “estudos sociais e uma *nova filosofia*” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 59 - grifo nosso).

Como sabemos, essa temática poderia ser explorada em diversas perspectivas historiográficas que vem, sobretudo nas últimas décadas, se afirmando com a renovação dos objetos de análise e o alargamento e a diversificação das fontes.

Sem desprezar as contribuições reflexivas possibilitadas pela abordagem da história cultural, nosso estudo tem como foco as fundamentações teóricas e a interpretação delas por Anísio Teixeira. No nosso entendimento, tal perspectiva não poderia ser equiparada ao que ficou conhecido como história das idéias. Como lembra Francisco Falcon, foram também os grandes pensadores que contribuíram para abalar as idéias e os conceitos que a tradição, limitada às idéias, insistia em considerá-los fixos e precisos, dentre os quais John Dewey (FALCON, 1997).

Nesse sentido, acreditamos que o estudo das formulações teóricas desenvolvidas por pensadores do passado podem contribuir enormemente para que possamos melhor compreender o movimento da renovação escolar e a origem de dilemas educacionais contemporâneos, o que procuramos fazer em relação à noção de interesse. No período em questão, vários textos, revistas e enciclopédias já manifestavam a percepção da centralidade

da noção de interesse para a compreensão da personalidade da criança. Sem desconhecer esses e outros meios de formação, neste trabalho procuraremos focalizar formulações teóricas que serviram para legitimar o interesse como questão central para a educação.

Por tudo que foi dito acima, antes de iniciarmos o estudo de Anísio Teixeira, analisaremos as formulações teóricas que deram origem ao movimento renovador assim como estudaremos algumas importantes concepções sobre a noção de interesse e sua relação com a noção de liberdade. Na seqüência, aprofundaremos no movimento renovador brasileiro para que, então, possamos passar às interpretações dessas noções de interesse em Anísio Teixeira.

2. A ESCOLA RENOVADA

2.1. Gênese e desenvolvimento da Escola Nova

A ênfase do interesse como elemento fundamental no processo cognitivo e educativo tem uma longa história, que remonta à Época Moderna. Diferentes autores apontam diferentes origens para o início desse difuso processo. Segundo Adolphe Ferrière (1879-1960)³, se em Comenius (1592-1671) encontramos inspirações em Francis Bacon (1551-1626), em J.J.Rousseau (1712-1778) encontramos inspirações em John Locke (1632-1704).

Para o médico e psicólogo Édouard Claparède (1873-1940), a origem do deslocamento atribuído a Rousseau teria origem ainda anterior. No séc. XVI, Rabelais e Montaigne já haveriam protestado “contra a camisa de força escolástica, contra a violência que deforma a criança que se desejaria ‘formar’” (CLAPARÈDE, 1940, p.2).

Para o educador francês Roger Cousinet (1881-1973)⁴, as contribuições de Rabelais e Montaigne estariam ainda presas a uma tradição que compreendia a educação como preparação para vida adulta e que não pode ser confundida com o que veio a ser conhecido como Escola Nova. Segundo Cousinet, tanto em Rabelais quanto em Montaigne, e para todos aqueles que antecederam Rousseau, a infância é “um estado sem valor em si, um estado transitório, passageiro que precede o estado adulto e cujo papel se limita unicamente a prepará-lo”. Para Cousinet, o mesmo não ocorreu com as propostas de uma educação renovada em Rousseau, pois esse acreditava que a criança tem *necessidades* próprias e que “a infância não é de forma alguma uma via de acesso, uma preparação, mas que possui um valor em si, um valor positivo” (COUSINET, 1976, p.28 e 29, respectivamente). Para aqueles que eram contrários a uma renovação, afirma Cousinet, cabia ao professor “arrastá-la [a criança], empurrá-la, despertar-lhe a curiosidade, prender-lhe e dirigir-lhe a atenção”, isso sem descuidar-se da orientação ao objetivo final, ou seja, prepará-la para a vida adulta. (COUSINET, 1976, p.28).

³ Adolphe Ferrière foi um pedagogo suíço e teórico da escola ativa (BASSAN, 1978, p.124).

⁴ Roger Cousinet é considerado um dos últimos pioneiros da escola renovada. Em cooperação com P.Chatelain, “Cousinet funda a Escola nova francesa e padroniza a fundação da escola nova” (BASSAN, 1978. p.137).

Ainda nos antecessores de Rousseau, o filósofo empirista inglês John Locke teria contribuído de forma significativa para a formação do pensamento renovador, afirma Claparède. Apesar de conhecido pela sua teoria da tábua rasa, a qual considera a inexistência de qualquer conhecimento anterior à experiência, sendo os sentidos a fonte única do saber, Locke não deixou de observar que na criança haveria “grande número de disposições ou poderes inatos, como a curiosidade, inclinações diversas, ‘paixões dominantes’ e um ‘temperamento’”. Segundo Claparède, essa não seria uma contradição no pensamento de Locke, mas apenas o Locke observador da natureza humana, que “reintroduz em seu sistema uma concepção biológica que a famosa doutrina da tábua rasa fez esquecer”. Na visão de Claparède, a história da pedagogia deixou de lado a obra de Locke que continha “páginas consagradas à curiosidade, à maneira de ligar a alguma tendência instintiva” (CLAPARÈDE, 1940, p.10).

Segundo o próprio Locke, os homens são diferentes entre si, ou pela natureza ou pela educação. Em *Pensamientos acerca de la educación*, obra de sua maturidade, o teórico da tábua rasa, inicia seu texto afirmando:

Reconosco que algunos hombres tienen una constitución corporal y espiritual tan vigorosa y tan bien modelada por la naturaleza, que apenas necesitan del auxilio de los demás; desde su cuna son arrastrados por la fuerza de su *genio natural* a todo lo que es excelente, y por privilegio de su constitución son aptos para las empresas admirables (LOCKE, 1966, p.3 e 4 – grifo nosso).

Mas, para Locke, apenas um em cada dez homens teria tal favorecimento da natureza. Assim, para aqueles que não são naturalmente fortes, nem física nem espiritualmente, são as impressões recebidas na tenra infância que fazem dos homens o que são, sendo, para esses, a educação ainda mais importante do que para homens fortes.

Uma outra análise que nos ajuda a melhor compreender como é difusa a origem do movimento renovador é a que faz Georges Snyders (1977), segundo o qual o primeiro exemplo dos “métodos novos” teria sido, na prática, a partir da iniciativa de Jean-Baptiste de La Salle, em 1715, na escola de Saint-Yon. Por “métodos novos”, Snyders compreende como matéria essencial a língua materna, ou seja, “línguas vivas” e

o mundo que cerca a criança, as atividades que diante dela de desenrolam, o que se quer ensinar já lhe *desperta* a curiosidade, já lhe excita o *interesse*; torna-se possível, então, ao professor, inscrever seu projeto na própria linha de *inclinações espontâneas* da criança (SNYDERS, 1977, p.293 – grifos nosso).

Entretanto, afirma Snyders, essa experiência seria apenas um complemento prático nessa escola, pois esse novo método seria somente um conhecimento do que é “preciso saber para sair-se bem no comércio e na indústria”, o que teria limitado tal iniciativa (SNYDERS, 1977, p.294).

Como podemos verificar, há diferentes interpretações sobre a gênese do movimento renovador. Entretanto, os estudiosos desse tema consideram que o marco teórico inovador estaria mesmo em Rousseau, na centralidade da criança (FERRIÈRE, 1952; COUSINET, 1976; CLAPARÈDE, 1940, LOURENÇO FILHO, 2002).

Apesar dessa convergência, não se pode afirmar que o movimento renovador teve um início preciso. Em um colóquio realizado na Universidade de Genebra, em 1992, “Soëtard caracterizou a Escola Nova como ‘um imenso sonho da humanidade que a pedagogia foi então encarregada de realizar’” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.15). Essas palavras sintetizam o desafio encontrado pelo movimento renovador para lidar com a expressiva produção de conhecimento na extensa faixa temporal em que se deu.

O desenvolvimento científico na biologia, na psicologia e na sociologia contribuiu significativamente com a educação, criando bases mais sólidas para seu crescimento. Nessa movimentação, a educação, enquanto agente desse processo de transformações sociais, começou a caracterizar algumas práticas educativas como tradicionais e, identificando-as como ultrapassadas, passou a fazer oposição a elas.

Assim, as iniciativas dessa oposição ficaram conhecidas por diversas denominações, sendo *Escola Nova* a que reúne as principais críticas à escola clássica e intelectualista, a qual caracterizou-se pela mera transmissão de conteúdos e memorização (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.16). Já nos Estados Unidos, o movimento renovador ficou conhecido como *escola progressiva*, sendo John Dewey um dos principais iniciadores do movimento naquele país. Nesse nosso estudo, considerando as várias possibilidades, temos adotado o nome genérico de *movimento renovador* ou *renovação escolar* por consideramos que abrigam as várias tendências surgidas ao longo da história da educação, como será visto.

Se por um lado temos várias expressões associadas a uma escola antiga e tradicional por outro lado temos um sortimento não menor para o movimento renovador. Em Ferrière, expressões como “*mera instrução*” ou “modernos [Época Moderna] sistemas escolares” ou “velho sistema” estão associados à idéia de uma escola tradicional. Por sua vez, a escola renovada foi associada a uma “rica produção literária teórica, destinada a colocar a psicologia no lugar que lhe cabe no sistema educativo”, o qual deve fazer “compreender o valor e a importância dos métodos e dos princípios da nova ciência educativa” (FERRIÈRE, 1952, p.13). Como podemos observar, para Ferrière os métodos e princípios científicos, em especial os da psicologia da época, foram os grandes responsáveis pelo “atual sistema educativo”, os quais deram sustentação teórica às “escolas-novas”.

Na obra *A educação nova*, Cousinet traz expressões como “antiga pedagogia”, “empirismo sem pretensões”, a escola que se limita a “preparar a idade adulta” ou apenas “tradicionalismo” para fazer referência à escola não renovada. Por outro lado, expressões como “pedagogia nova”, “inovador” ou “*método ativo*” são associadas a uma escola renovada, para a qual ele prefere a expressão “educação nova”. Na introdução dessa obra, Cousinet sintetiza a sua compreensão do movimento renovador por um deslocamento de “substituição do ensinamento do professor pela aprendizagem do aluno” (COUSINET, 1976, p. 7).

Ainda no que diz respeito à origem da denominação, Claparède entende que na obra *Sobre a pedagogia* (1786), do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), é que podemos encontrar a gênese do nome escola ativa. Segundo Kant, “o melhor modo de compreender é fazendo” (KANT, 2002, p.70). Para Claparède, “toda a escola ativa estava em germe nessa frase” (CLAPARÈDE, 1940, p.282).

Na análise de Claparède, a escola tradicional é aquela que “se mata” por obter dos alunos aquilo que é contra a sua própria natureza e a faz recorrer a inúmeros esforços, como, punições, notas baixas, recompensas, exames, ameaças etc. Na visão de Claparède, essa escola tem como base atos que não correspondem a nenhuma necessidade; logo, atos sem causa. Por outro lado, a escola ativa é baseada no *princípio da necessidade*, ou seja, aquele que deriva naturalmente da lei fundamental dos organismos, os quais buscam, pelo equilíbrio, manter-se vivos (CLAPARÈDE, 1940, p.194).

Mas independentemente do nome ou das características que se possa atribuir ao movimento renovador, a centralidade na personalidade da criança é que esteve em questão. Mas para que a personalidade da criança pudesse ser melhor compreendida, a noção de liberdade ganhou proeminência, uma vez que somente livre de obstáculos é que a criança poderia manifestar os seus mais legítimos interesses. Assim, passaremos a analisar com mais detalhes as relações entre a noção de interesse e a noção de liberdade.

2.2. A noção de liberdade e a noção de interesse

Historicamente, muitos foram os usos e concepções de liberdade na educação. Para alguns estudiosos da educação, a noção de liberdade passou por transformações desde que as escolas tradicionais passaram a ser questionadas. Aos poucos, percebeu-se que a liberdade para a manifestação espontânea da criança foi sendo identificada como meros caprichos, os quais tornavam as crianças tirânicas e arbitrárias. Na análise de Cousinet, a liberdade é “um problema de primordial importância para a pedagogia nova”, que provoca controvertidas interpretações desde Rousseau (COUSINET, 1976, p.44).

A discussão em torno da liberdade das crianças coincide com a oposição à escola tradicional. Na medida em que eram recusadas as práticas de mera memorização, automatismo e passividade do educando, as iniciativas próprias do educando passaram a ser identificadas como mais próximas do respeito à sua personalidade, ou seja, a liberdade de ação adequada às atividades do nível de seu desenvolvimento e à vida real (LOURENÇO FILHO, 2002, p.298).

Segundo Lourenço Filho, as características acima tiveram como ponto de partida princípios comuns. Dos quatro princípios por ele citados, três apresentam relações entre o interesse e a liberdade do educando, a saber. O primeiro princípio trata do respeito à personalidade e à liberdade do educando. Liberdade não é abandono, muito menos indulgência ou mero capricho. É a possibilidade de desenvolver-se conforme sua própria capacidade, recursos, ação e esforço individual. O segundo princípio relaciona-se com os impulsos e interesses, os quais ensinarão a disciplina e o esforço. No terceiro princípio, Lourenço Filho atribui à responsabilidade com a coletividade o limite para a liberdade individual. Nesse princípio,

Lourenço Filho identifica que, para que o educando chegue a afirmar a sua própria personalidade, ele terá de adquirir algo que lhe seja pessoal e também algo que seja comum, para que com os outros possa ser compartilhado (LOURENÇO FILHO, 2002, p.356 e 357).

Como pode ser observado, os três princípios acima comunicam-se pelo respeito à personalidade do educando, a qual tem, em sua base, a liberdade para realizar seus impulsos e interesses, mas no limite da responsabilidade social. Dessa forma, o interesse e a liberdade foram considerados como elementos relevantes na gênese do movimento renovador, como poderemos ver a seguir, na perspectiva de alguns pensadores.

Em seus escritos sobre a educação no século XVII, o pensador inglês John Locke já apresentava algumas considerações na relação entre a liberdade e a educação. Para Locke, o fortalecimento do espírito segue as mesmas orientações do corpo. Deixar as crianças fazer o que querem desde pequenas é mimá-las e corromper os princípios da natureza, pois, assim como o corpo, o espírito foi feito para ser capaz de resistir a fadigas. Locke não quer dizer como isso que os pais não devam tratar seus filhos com certa indulgência ou ternura. A seu ver, o problema estava na excessiva liberdade e complacência, quando a submissão aos caprichos, vontades e desejos poderia fazer da criança um adulto que não sabe seguir sua “própria razão” (LOCKE, 1966, p.54-58).

Na mesma linha, Kant afirma que “a primeira perdição das crianças está em curvarmo-nos ante sua vontade despótica, de modo que possam conseguir tudo com seu choro” (KANT, 2002, p.45). Apesar de Kant afirmar que o homem “não tem instinto”, ele considera que há uma certa inclinação à liberdade que precisa ser educada. Segundo Kant, o homem “é a única criatura que precisa ser educada”, uma vez que “é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica”. Por isso, é necessário “recorrer cedo à disciplina; pois, de outro modo seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, “todos os seus caprichos” (KANT, 2002, p.12 e 13).

Em uma discussão semelhante, Herbart compreende que o controle e a liberdade não devem ser excessivos. Quando há o controle excessivo, a tendência das crianças é a de se “acomodarem a uma monótona e indiferente mudança de tarefas estabelecidas, que evitam tudo que é elevado e raro e que preferem entregar-se a tudo o que é cômodo e comum”. Por

outro lado, a excessiva liberdade poderá comprometer a formação da criança, pois “o caráter, que só age a partir da vontade própria, ficará fraco ou deformado” (HERBART, 2003, p.34 e 35, respectivamente).

Até mesmo o criador da tão comentada escola Summerhill, o inglês Alexander Neill (1883 - 1973), vê problemas no excesso de liberdade na educação. Para ele, a incompreensão de liberdade é que torna a “criança estragada”; é a criança que “teve licença, em lugar de liberdade” (NEILL, 1976, p.285).

Para Ferrière, a liberdade é uma questão que está relacionada aos instintos, pois “o homem que só atende a seus instintos é seu escravo, ao passo que quem disciplina suas forças, com vistas num alto objetivo, é senhor de si próprio, é livre” (FERRIÈRE, 1952, p. 19). A idéia de liberdade associada a fazer o que se quer, ou ceder a caprichos, não faz parte dos ideários da escola renovada, garante Ferrière. Ele lembra que, ao contrário do que se poderia imaginar, para Montesquieu a “liberdade é possibilidade de fazer o que se deve” (MONTESQUIEU *apud* FERRIÈRE, 1952, p. 20).

Numa discussão contemporânea, Snyders considera que, quando há complacência exagerada do adulto ao choro do bebê “tudo está perdido se seus prantos [do bebê] se transformam em ordens, pois a criança será logo um pequeno tirano” (SNYDERS, 1977, p.298). Na análise de Snyders, Rousseau “põe à luz certas ilusões”, pois haveria, já naquela época, certos equívocos, quando “os interesses particulares [da criança] se confundem com o interesse geral [da educação]” (SNYDERS, 1977, p.296).

As considerações acima sobre a relação entre a noção de liberdade e a noção de interesse também podem ser melhor compreendidas pela seguinte narrativa. Conta Lourenço Filho que, ao fazer uma visita a uma escola, Claparède foi questionado se as crianças ali faziam o que queriam e respondeu: “Não, as crianças não fazem o que querem; simplesmente elas querem o que fazem” (CLAPARÈDE *apud* LOURENÇO FILHO, 1930, p.214).

Essa resposta reflete bem o que Claparède compreende por liberdade. Não se trata apenas de um jogo de palavras, mas é sim uma crítica dirigida àqueles que, diferentemente dele, achavam que liberdade é deixar as crianças fazerem tudo aquilo que a imediatidade do

impulso ordena. Afinado com os pensadores apresentados, Claparède nos remete a necessárias reflexões sobre a relação entre a noção de liberdade e a escola renovada, nuclearmente a partir do estudo que faremos da noção de interesse.

Em uma análise semelhante, Anísio Teixeira demonstra o quanto estava em sintonia com os princípios de Lourenço Filho, descritos anteriormente. Entretanto, Teixeira entende que teria havido uma inadequada interpretação das teorias da escola renovada. Para Teixeira, o educador não deve ser “arreatado pela sedução da liberdade pela liberdade” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Na visão de Teixeira, a centralidade na criança e uma melhor compreensão da noção de interesse e da noção de liberdade, todos em conexão, é que seriam os pontos centrais do movimento renovador. Não obstante, para Teixeira, a *forma* dessa centralidade, adotada por “estranhas teorias”, contraria aqueles que pensaram, escreveram e interpretaram o movimento renovador, principalmente no Brasil, sobre que passaremos, agora, a fazer uma breve análise.

2.3. O movimento renovador no Brasil

Nos últimos anos do século XIX e nos primeiros decênios do século XX, o mundo passou por profundas transformações. Foram crises econômicas agudas, duas Guerras Mundiais, regimes políticos autoritários, bipolarização ideológica e um imensurável avanço científico. No Brasil, as transformações do século XX também foram muito grandes. A população tornou-se caracteristicamente urbana, houve um grande fortalecimento do parque industrial nacional e a economia, apesar das crises, sobreviveu e cresceu.

Na história da educação brasileira, o *movimento renovador* foi um ator político que produziu pensamentos, escritos e teorias que buscavam interpretar as formulações teóricas que rapidamente surgiam. Segundo Anísio Teixeira, esse teria sido um momento de grandes mudanças e, como ocorre em momentos como esse, surgem críticas, algumas coisas passam a ser consideradas inadequadas, buscam-se culpados e as escolas não escaparam das críticas, pois, “se há crise nas letras, se não se escreve como dantes, se a língua evolui e perde antigos

sabores primitivos e ingênuos, é que as escolas já não são as mesmas e urge reformá-las” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Nesse processo de grandes mudanças, algumas áreas do conhecimento contribuíram significativamente com suas bases teóricas, sendo a psicologia uma das principais. Assim, passaremos a analisar a relação entre a psicologia e a noção de interesse no interior do movimento renovador, principalmente a partir da compreensão de Anísio Teixeira e de alguns intérpretes dos ocorridos nas décadas de 1920 e 1930.

2.4. A psicologia e a noção de interesse

Segundo Lourenço Filho, a relação entre a educação e a psicologia surgiu nos limites dos métodos biológicos. A biologia contribuiu significativamente com a educação quando forneceu noções úteis relativas ao crescimento, maturação e condicionamentos nervosos. Gradativamente, a biologia e a psicologia passaram a ser identificadas por suas especificidades. Enquanto a biologia se limitou ao estudo “*de coisas*” a psicologia ampliou seu espectro de análise, passando a considerar também o estudo “*de pessoas*” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.111). Nesse processo, o universo infantil passou a ser visto não apenas no limite de um ser isolado, mas também passou a se considerar o mundo em torno da criança, de influência recíproca, como parte significativa no desenvolvimento de sua personalidade. Assim, as teorias em torno da personalidade da criança puderam “transitar de uma compreensão mecânica para outra, de cunho mais dinâmico” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.134).

A partir desse avanço, a psicologia, a fim de compreender o comportamento do educando, passou a colocar vários termos em conexão, como faculdade, aptidões, hábitos, personalidade, necessidade, impulso, motivo, incentivo e interesse. Como veremos adiante, a noção de interesse foi compreendida inicialmente na perspectiva interna do indivíduo, depois passou a ser externa e posteriormente passou, com a noção deweyana, a ser concebida numa relação entre ambos. Foi a partir desse genérico esquema que a escola tradicional cedeu lugar a uma psicologia dinâmica, o que passaremos a analisar a partir da “objetividade da psicologia”.

A busca pela objetividade no campo da psicologia levou alguns estudiosos a desenvolver instrumentos de diferenciação e classificação através de testes. Apesar da mera observação indicar que todos os indivíduos diferem entre si, os testes permitiram a identificação de padrões de comportamento e a conseqüente possibilidade de se falar de “normas de idades”. A partir dessas normas, pôde o “educador prático encontrar pontos de referência extremamente úteis à compreensão das possibilidades de cada grupo homogêneo de educandos, e das técnicas a serem utilizadas com cada um deles” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.125).

Em *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*, Marcus Vinícius da Cunha procura uma melhor compreensão de como a objetividade da psicologia teria chegado à educação. Segundo ele, “a grande difusão do uso de medidas psicológicas em âmbito internacional ocorre por ocasião da 1ª Guerra, quando se torna premente a seleção de indivíduos para a ocupação de postos adequados a suas capacidades” (CUNHA, 1995, p. 81). Assim, a “tecnologia dos testes” passa a ganhar destaque e “penetra rapidamente no terreno da educação escolar”, fazendo da educação uma “prática científica, isto é, previsível e livre das flutuações da personalidade” (CUNHA, 1995, p.85). A fim de que possamos melhor compreender esse processo, Cunha, citando Lourenço Filho, faz a seguinte reflexão: “a criança, antes um ‘enigma’ a ser resolvido ‘pelo critério de cada mestre ou de cada pai, por avaliação inteiramente subjetiva, começa a ser desvendado ‘de modo muito mais preciso e impessoal’” (LOURENÇO FILHO *apud* CUNHA, 1995, p.85).

É, então, a partir dessa previsibilidade possibilitada pela “tecnologia dos testes” que se fortalece a mentalidade da objetividade da psicologia, na escola renovada. Para Cunha, as “idéias escolanovistas no Brasil defenderam uma Escola Nova *socializadora*, tendo sido explicitamente contrários ao que se denomina *psicologização* da escola” (CUNHA, 1995, p.97).

Segundo Cunha, a psicologização da escola apresentou-se sob diversas formas. A mais comum assumiu a forma de diagnóstico na fala informal dos professores diante da dificuldade de verem realizados seus “objetivos pedagógicos”. Para Cunha, trata-se de um discurso justificador desse fracasso, o qual atribui ao educando [centralidade] a incapacidade de aprender. Há também uma outra forma, um pouco mais elaborada da psicologização, a qual amplia esse fracasso ao ambiente de vida do educando. Para esses professores, a causa do

fracasso no processo de aprendizagem estaria nas “camadas mais pobres da população”, que sofrendo privações materiais, seria egressa de famílias que não teriam provido a criança de “experiências apropriadas ao bom desenvolvimento psicológico”. Como o problema estaria na criança, seja nela em si mesma ou no meio em que ela vive, caberia à escola trazer para si “a tarefa de recuperação dos males psíquicos”, identificado por Cunha como um “psicologismo transformador” (CUNHA, 1995, p. 12 e 13).

Seria, então, a partir dessa visão psicologista, empreendida por alguns “esclarecidos”, que os educandos teriam sido colocados como aqueles que unicamente determinam o processo educativo, independentemente do ambiente social. A liberdade concedida a esse “*ser psicológico*” seria baseada “exclusivamente nas atividades espontâneas dos educandos”, as quais não considerariam “quaisquer fins sociais a serem alcançados” na adoção dos “programas de ensino” (CUNHA, 1995, p.14).

Sem dúvida, essa seria uma perspectiva da centralidade na criança, máxima tão defendida pelo movimento renovador. Entretanto, na análise de Clarice Nunes, tal psicologização não pode ser associada aos “clássicos da renovação educacional”, o que equivaleria a uma inadequada rotulação “ao pensamento escolanovista desenvolvido no Brasil”. A seu ver, isso não passaria de um clichê advindo de “análise generalizante”, as quais apenas trariam dificuldades para a “nossa compreensão do passado” (NUNES, 1995, p. 7 e 8).

Em *Educação e o mundo moderno* (1969), ou seja, quatro décadas após ter se pronunciado contra a “pseudo-escola nova”, Anísio Teixeira retoma sua avaliação afirmando que teria havido uma “precipitada aplicação” da ciência na educação renovada, principalmente através de testes de inteligência, que passaram a identificar no educando seus gostos, aversões e desejos, ou seja, os seus interesses.

Nessa obra de 1969, Teixeira avalia que as ciências biológicas foram as “ciências-fonte” da medicina e da educação, sendo que nessa última teria ocorrido principalmente através da psicologia. Na compreensão de Teixeira, tanto a medicina quanto a educação são formas de arte, mas “artes que se podem fazer científicas”. Essa equiparação à arte não as colocaria num patamar inferior à ciência, pois, a seu ver, “arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência” (TEIXEIRA, 1977, p.44). Teixeira também não quer

significar com isso que a ciência seja inútil, apenas entende que sua aplicação exige cuidado. A ciência não deve ser o limite, uma vez que há diversos outros aspectos que devem ser considerados na educação.

Assim, os desejos, gostos e interesses dos educandos não podem estar adstritos a uma “regra operatória”, como teria ocorrido com outras ciências no passado. Segundo Teixeira, não ocorreu na educação o mesmo processo que teria ocorrido nas ciências matemáticas e na física, as quais tiveram um processo lento e progressivo até que pudessem ser aplicadas a casos práticos. Julgando passíveis de aplicação direta na escola, a educação renovada tomou de empréstimo as “técnicas de medida e experiência das ciências físicas”, sobretudo da psicologia e da sociologia, considerando-os “verdadeiros conhecimentos” (TEIXEIRA, 1977, p.47). Na educação renovada, escreve Teixeira, o educador deve compreender que o educando não aprende uma habilidade isolada. Há um todo complexo de gostos, aversões, desejos, inibições e inabilidades que devem ser consideradas em conjunto, onde não cabem aplicações imediatas e nem comportamento uniforme e rígido (TEIXEIRA, 1977, p. 58).

Pelo exposto, podemos observar que os avanços na psicologia foram significativos para a educação renovada, mas que devem, também, ser vistos com ressalvas. O nosso estudo procura compreender como esse processo refletiu no período de 1924 a 1932, especificamente a partir das considerações de Anísio Teixeira, quando a noção de interesse esteve associada a uma “pseudo-escola nova” e a um tipo de liberdade não teorizada pelos pensadores que estudaremos. A nosso ver, essa denúncia é o resultado de uma confluência de fatores que Teixeira vinha percebendo e amadurecendo já havia alguns anos, o que podemos observar já a partir do texto *A propósito da “escola única”* (1924), que será estudado em detalhes após melhor compreendermos as formulações teóricas sobre a noção de interesse, o que passamos a fazer.

3. FORMULAÇÕES TEÓRICAS DA NOÇÃO DE INTERESSE

3.1. O interesse despertado e polarizado

Na história da educação, a noção de interesse esteve associada a várias perspectivas na renovação escolar. Algumas formulações compreendiam que o interesse teria uma característica de pré-existência, sendo possível apenas acordá-lo para que manifestasse. Outras consideravam o ambiente como fator preponderante, seja como uma força externa ou como condição de possibilidade para o interesse. De certa forma, essas duas perspectivas, as quais estão em pólos opostos, ou no sujeito ou no ambiente, indicam que bastaria algum tipo de estímulo para que o interesse fosse despertado. Como veremos ao longo do nosso estudo, a perspectiva do interesse despertado talvez constitua-se como um dos pontos centrais na discussão sobre a noção de interesse.

Nesse sentido, antes de adentrarmos às formulações teóricas sobre a noção de interesse, faz-se necessário compreendermos um pouco mais sobre o interesse despertado e também sobre o interesse polarizado, uma vez que ambos estão muito presentes nas teorias que serão analisadas.

Em *Sobre a pedagogia*⁵, Kant afirmava que “em nossa alma há qualquer coisa que chamamos de interesse”. Caberia, então, à educação “fazer os jovens conhecerem esse interesse para que eles possam por ele se animar” (KANT, 2002, p.106). Considerando o enunciado kantiano, na obra *A lei biogenética e a escola activa* (1952), Ferrière faz uma detalhada análise da relação entre o movimento escolanovista e o interesse. Segundo Ferrière, a escola tradicional não considerava “suficientemente a personalidade física e psíquica da criança” assim como não a preparava “para a vida prática”. Esse “velho sistema”, afirma Ferrière, “obriga-a [a criança] a uma imobilidade quase completa, durante horas e horas”, além do que impõe à criança horas de dedicação a um programa preestabelecido por uma “longínqua autoridade escolar” (FERRIÈRE, 1952, p.14). Na análise de Ferrière, a criança tem necessidade de mover-se, de

⁵ Segundo Snyders, a obra pedagógica de Kant pode parecer “produção menor”. Entretanto, apesar de não ter atingido “o renome das três ‘críticas’”, a pedagogia kantiana teria exercido grande influência no século XIX, a qual buscava no “filósofo do Dever os fundamentos justificativos de uma educação leiga” (SNYDERS, 1977, p.324).

mudar de lugar; tem necessidade de espontaneidade, de intercâmbio intelectual, vivo e imediato, o que não ocorria com a escola tradicional.

Assim, para Ferrière, a escola renovada buscou “substituir o sistema educativo que atuava de *fora para dentro por meio de autoridade*, pelo que desperta e desenvolve as faculdades inatas da criança, permitindo-lhe um desenvolvimento *do interior para o exterior*”. Para Ferrière, se na escola tradicional a matéria em estudo prejudicava a liberdade do espírito da criança, a escola renovada valeu-se de um processo de ensino vivo, o qual estimula o trabalho que “desperta o interesse”, permitindo a cada criança aprender o que está de acordo com a sua “natureza”. Por outro lado, “os antigos métodos didáticos consideravam como perda de tempo o despertar do interesse no aluno” (FERRIÈRE, 1952, p.16 e 21 respectivamente).

A partir dessas considerações, podemos perceber que em Ferrière está presente a polarização do interesse. Se ele considera negativo uma imposição externa, o que vem de dentro para fora é positivo. Outra observação que poderíamos fazer é que, em Ferrière, o interesse assume uma característica de pré-existência, ou seja, para que o interesse possa surgir, bastaria apenas ser despertado.

Em sentido semelhante, a educação funcional de Claparède também considera importante o movimento de dentro para fora. Segundo ele, se nos métodos antigos eram “necessárias ameaças ou promessas, punições ou recompensas”, na sua concepção deve-se substituir “esses móveis exteriores por móveis interiores infinitamente mais poderosos” (CLAPARÈDE, 1940, p.182).

Na visão de Cousinet, o ato de despertar o interesse não pode ser associado apenas ao movimento renovador, uma vez que, em teorias pedagógicas mesmo anteriores a Rousseau, tais características também tinham valor, pois se acreditava que cabia ao professor “despertar-lhes [na criança] a curiosidade” (COUSINET, 1976, p.29).

Feitas as considerações acima sobre o ato de despertar o interesse e da sua polarização, passemos ao estudo das formulações teóricas sobre a noção de interesse.

3.2. Herbart e os passos formais: a teoria do interesse

Johann Friedrich Herbart nasceu em 1776, em Oldenburg, Alemanha. Muito antes de desenvolver suas concepções pedagógicas, Herbart demonstrou ter especiais talentos para a arte, principalmente na música. Em tenra idade, recebeu lições de violino, violoncelo, harpa e piano, sendo que a partir dos 11 anos já dava concertos em reuniões familiares (FRITZSCH, 1932, p. 11).

Herbart publicou muitas obras. Sua primeira publicação foi um opúsculo intitulado *Sobre a prova da existência de um Deus eterno*, aos 13 anos de idade. Aos 16 anos, as idéias morais de Herbart passam por uma significativa experiência ao ter contato com a obra *Fundamento da metafísica dos costumes*, de Immanuel Kant. Segundo Fritzsich, a influência inicial de Kant no pensamento de Herbart teria sido tão importante que esse teria declarado que “jamais esqueceria esta impressão” (HERBART *apud* FRITZSCH, 1932, p. 11).

Segundo Joaquim Ferreira Gomes, professor catedrático da Universidade de Coimbra, o período de maior importância na produção pedagógica de Herbart inicia em 1817, quando passa a fazer parte do corpo docente das instituições de Fallenberg, e termina em 1831, momento em que se sente “profundamente magoado por não ter sido escolhido para suceder a Hegel, na Universidade de Berlim” (GOMES, 2003, p. XXI e XXII).

Academicamente, a vida de Herbart inicia aos 18 anos, quando abandona sua cidade natal e ingressa no curso de Direito, na Universidade de Iena. Em Iena, Herbart torna-se aluno de Fichte e com ele expande seu gosto musical. Posteriormente, Herbart compõe algumas sonatas e chega a dar concertos de piano. Apesar das fortes influências que Herbart recebeu de seus compatriotas, a maior foi a do pedagogo suíço Pestalozzi, que foi, sem dúvida, “a maior fonte do pensamento pedagógico herbartiano” (GOMES, 2003, p.XVII).

Efetivamente, as obras pedagógicas iniciais de Herbart demonstram a grande influência de Pestalozzi. Em 1801, Herbart publica *Idéias sobre um plano pedagógico para os estudos superiores*, que trata sobre um plano de reforma do Ginásio de Bremen. Em 1802, a partir de uma obra de Pestalozzi, Herbart publica *Sobre o recentíssimo escrito de Pestalozzi: “Como Gertrudes educa os seus filhos”*, na qual elabora um confronto de suas idéias com as de

Pestalozzi. Segundo Gomes, é a partir dessa obra que Herbart propõe-se dar a conhecer as concepções de Pestalozzi, assim como passa a “integrá-las e corrigi-las com base na sua própria experiência e reflexões” (GOMES, 2003, p.XVII).

Mas foi somente em *A idéia de Pestalozzi de um ABC da intuição*, publicada em 1802, que aparecem os conceitos fundamentais da pedagogia herbartiana, como o de interesse e o de graus formais (GOMES, 2003). É no apêndice da 2ª edição dessa obra (1804), intitulado *Sobre a representação estética do mundo como missão capital da educação*, que Herbart apresenta a “medula de sua pedagogia” (FRITZSCH, 1932, p. 29). Para Herbart, a formação do caráter humano se obtém a partir de um juízo estético, ou seja, pela determinação ao jovem espírito do que é elogiável e do que é censurável. Nas palavras de Herbart

Fazer que o aluno encontre a si mesmo como escolhendo o bem, e rechaçando o mal: a formação do caráter é isso ou não é nada. Esta elevação à personalidade consciente de si mesma deve apresentar-se sem dúvida na alma do aluno e operar-se mediante a própria atividade do mesmo (HERBART apud FRITZSCH, 1932, p.29).

Nesse apêndice, explica Gomes, Herbart apresenta dois princípios fundamentais de sua pedagogia: os juízos estéticos, que são as “normas absolutas da conduta”, e as representações, que são os conteúdos desses juízos estéticos. A moralidade dependerá da convergência desses dois princípios, a qual constituirá na representação estética do mundo, tarefa principal da educação (GOMES, 2003. p. XIX e XX).

Entre a primeira e a segunda edição da obra citada acima, Herbart publica *Ditados de pedagogia*, provavelmente fruto dos anos letivos de 1802-1803. É nessa obra que Herbart dedica-se demoradamente a dissertar sobre a “multiplicidade do interesse”, tema retomado mais tarde em *Pedagogia geral*, publicada em 1806 (GOMES, 2003, p. XVIII).

Na análise de Gomes, a obra *Pedagogia geral* não pode ser considerada o ponto acabado do pensamento pedagógico de Herbart, tão pouco da sua noção de interesse. É somente nas obras *Esboço de lições de pedagogia* (1835) e *Cartas pedagógicas* (1841) que estão representadas “o último período da evolução pedagógica de Herbart – período da maturidade” (GOMES, 2003, p. XXII). Nesse período de grande maturação, a noção de interesse herbartiana aparece na 2ª edição do *Esboço*, quando são acrescentadas três seções: “governo”, “disciplina” ou “cultura moral” e “instrução”. Segundo Gomes, é na 3ª seção, ou seja, na *instrução*, que

Herbart “desenvolve a sua concepção de interesse, uma vez que a instrução deve tender para a formação da multiplicidade do interesse” (GOMES, 2003, p.XIX).

Apesar desse detalhamento, Gomes reconhece que é mesmo em *Pedagogia geral* que Herbart apresenta analiticamente a sua concepção de multiplicidade do interesse, conceito central na sua noção de interesse. Assim, para que possamos melhor compreender a noção de interesse em Herbart, devemos começar pela multiplicidade do interesse. Esse caminho nos pareceu ser o mais adequado uma vez que, segundo Ruiz, a noção de interesse “não se encontra definido em Herbart mediante fórmula concreta”, assim como “não está definido expressamente em parte alguma” (HERNANDEZ RUIZ, 1960, p.22 e 23). Não obstante, Gomes procura analisar em detalhes a complexidade dessa formulação herbartiana, o que passaremos a tratar.

Herbart afirma que “o interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*” (HERBART, 2003, p.59). Para ele, a multiplicidade deveria ser compreendida como uma vida humana, rica de infinitos e diversos elementos que, entrelaçados, constituem uma cadeia de relações, que, assim formada, “receba e mantenha o contributo de cada um deles [os elementos]” (HERBART, 2003, p.22). Mas Herbart lamentava que a multiplicidade da época em que vivia já não apresentava um “ideal de homem” que pudesse servir como modelo aos jovens. Por isso, Herbart busca na Odisséia, de Homero, a riqueza das figuras e sentimentos que deveriam interessar as crianças e que teriam a capacidade de ser compreendidas, “seja qual for a distância espacial ou temporal” (GOMES, 2003, p.XXVIII).

Essa busca pelo melhor a ser ensinado é o que Herbart compreende como “ciência e a capacidade intelectual” da educação, que inicia a partir da consideração da “realidade próxima” (tudo que a criança já sabe) e que se completa com a “instrução” (HERBART, 2003, p.19 e 1966, p.67, respectivamente). Assim, esse ponto de partida pode ser melhor compreendido pelas explicações que constam da obra *Esboço de lições de pedagogia*, na qual Herbart indica como pré-requisito da educação a consideração a duas fontes principais de representações: a experiência e o “trato social” (HERBART, 1966, p.29).

Por experiência, Herbart entende que são todos os conhecimentos que tiveram origem no contato com a natureza, mas que se organizam de forma descontínua e tosca, e que podem

produzir erros, exaltações e extravagâncias de toda ordem. Já o “trato social” tem origem nas relações com os homens, das quais surgem os sentimentos, mas nem sempre aceitáveis, uma vez que freqüentemente são censuráveis. A instrução aparece, em Herbart, como uma necessidade para completar a experiência e o “trato social”, pois ela organiza essa realidade próxima e coloca-a em conexão com aquilo que é elogiável e censurável, ou seja, as normas absolutas de conduta (HERBART, 1966, p.29 e 67).

Se por um lado Herbart nos apresenta algumas possibilidades de sua concepção de multiplicidade do interesse, por outro lado nos mostra algumas oposições para que melhor possamos compreendê-la, tais como a particularidade, a parcialidade e a unilateralidade. Na análise de Ruiz (1960), a particularidade relaciona-se com uma tendência exclusivista; um particularismo que exclui possibilidades múltiplas. De um modo geral, os interesses particulares não devem excluir quaisquer interesses; devem, na perspectiva da pessoa, “pertencer a uma consciência”. A parcialidade, por sua vez, refere-se a uma pessoa “terminantemente fechada” a qualquer objeto que lhe seja apresentado. Pode ser compreendida como uma consciência que nega a conhecer ou compreender. Na interpretação de Ruiz, esta é a “pessoa parcial”, pois apenas aquilo que é próximo é algo “absolutamente valioso”. Finalmente, a unilateralidade, que se assemelha ao indivíduo egoísta, se refere a uma relação limitada “ao círculo estreito no qual vive e pensa”. (HERNANDEZ RUIZ, 1960, p.23 e 24).

Em suma, a multiplicidade do interesse exige que nada seja perdido; tudo deve ser considerado. Nem mesmo o conhecimento do mau deve ser negado à criança, afirma Herbart. O mau deve ser apresentado à criança como uma “narrativa interessante” e com uma “rigorosa verdade psicológica”, sem a pretensão de apresentar o melhor ou o pior. Deve-se ter apenas um certo tato suave para que uma “moralidade latente faça o possível para que o interesse pela ação transite do pior para o bem e para o justo” (HERBART, 2003, p. 20 e 21).

Com isso, Herbart nos mostra que é no “conceito dinâmico de interesse, e não no conceito estático de proximidade, que pode fundar-se uma eficaz ação educativa” (GOMES, 2003, p.XXVIII). Esse é, então, o entendimento de Herbart do “todo”, onde nem mesmo os exemplos de corrupção e questões ainda incompreensíveis devem ser evitados para as crianças, erro comum nas histórias infantis. Para Herbart, não se deve construir um mundo

infantil onde, falsamente, o mal não exista, mas apenas o bem. Negar o mau faria apenas com que ele fosse bem-vindo (HERBART, 2003, p.21).

Como a multiplicidade é um princípio de não exclusão do saber, Herbart reconhece que o todo não pode ser conhecido de uma só vez. Em *Pedagogia geral*, ao mesmo tempo em que coloca esse problema para a pedagogia, Herbart o resolve propondo os quatro *passos formais*: clareza, associação (ou apercepção), sistema e método. Os passos formais são constituídos a partir da concepção herbartiana de que a “alma está em movimento contínuo”. Esse movimento é às vezes rápido, às vezes quase não perceptível e aprofunda-se reflexivamente a partir de um “modo de progresso” próprio, e que está “envolvido em segredo” (HERBART, 2003, p.65).

O início desse “modo de progresso”, ou o primeiro dos quatro passos formais, se dá pela clareza detida, pura e elevada que o indivíduo percebe das partes isoladas do todo. O aprofundamento desse processo leva ao segundo passo, quando a imaginação, no uso de sua potência unificadora, percebe as relações das várias coisas entre si e as associa, mesclando o novo com o antigo, ao que chamou Herbart de “apercepção”. Com o progresso da reflexão, o terceiro passo ocorre com o aprofundamento das relações e a criação de novos elos, constituindo um sistema de relações. Finalmente, o último passo formal proposto por Herbart é o método, que, a partir do retorno ao sistema de relações, há a aplicação desse sistema à situações práticas (LOURENÇO FILHO, 2002, p.229 e 230; FRITZSCH, 1932, p.193 e 194; HERNANDEZ RUIZ, 1960, p.25).

Em *Esboço de lições de pedagogia*, ao retomar a questão da multiplicidade, Herbart detêm-se menos no conceito de cada uma das etapas para dedicar-se um pouco mais na relação entre elas. Assim, Herbart afirma que não se pode criar um modo rápido na educação múltipla, mas deve “adquirir-se sucessivamente” (HERBART, 1966, p.54). Entendido como um processo, as etapas não devem excluir-se mutuamente, mas devem seguir-se umas as outras em torno daquilo que se pretende ensinar. Deve-se começar lentamente com pequenos passos, pois, para o principiante, essa é a forma mais segura. Deve-se deter em cada ponto o necessário para compreender justamente o particular, e com clareza. O papel do mestre é essencial nesse momento, afirma Herbart, pois é ele que vai decompor o objeto em partes necessariamente pequenas à compreensão do aluno, para que saltos inconscientes não ocorram.

Herbart salienta que a associação não deve acontecer, inicialmente, de forma sistemática. A melhor forma para a associação é a conversação livre, afirma Herbart, pois o aluno pode investigar, modificar e multiplicar as relações, podendo “apropriar-se ao seu modo do apreendido” (HERBART, 1966, p.57). Se na associação deve haver liberdade, o mesmo não ocorre na sistematização, quando cada ponto tem um lugar determinado em relação aos “pensamentos capitais”. O sistema deve revelar a vantagem do conhecimento ordenado e a conseqüente produção de conhecimentos. Herbart acrescenta que “os alunos não sabem apreciar nenhuma de ambas coisas quando se emprega prematuramente a exposição sistemática” (HERBART, 1966, p.57).

Para encerrar esse processo, Herbart afirma que é na prática que o aluno adquirirá a reflexão metódica. A reflexão metódica ocorre por meio da solução de problemas em trabalhos realizados pelo próprio aluno, quando poderá ser constatado se o aluno compreendeu ou não os pensamentos capitais, e se tem condições de voltar ao que conhece para aplicar aos problemas que encontra.

Uma vez apresentada sua idéia da multiplicidade do interesse, passaremos ao detalhamento do conceito herbartiano de interesse. No *Esboço de lições de pedagogia*, Herbart conceitua o interesse com a seguinte assertiva: “Interesse é atividade espontânea. O interesse deve ser múltiplo; exige-se, portanto, uma múltipla atividade espontânea” (HERBART, 1966, p.59). Entretanto, Herbart afirmava que nem toda atividade espontânea é desejável. A seu ver, só é considerada desejada a atividade espontânea que estiver em sintonia com a sua compreensão de instrução, caso contrário não seria necessário educar as crianças, bastaria abandoná-las si mesmas.

Na análise de Hernandez Ruiz, em Herbart, esse conceito de interesse se dá positivamente apenas nessa passagem, e, na sua interpretação, de forma “bastante vaga” (HERNANDEZ RUIZ, 1960, p.28). Bassan acrescenta que o interesse herbartiano é involuntário e está ligado unicamente aos objetos de experiência e de saber, precedendo a eclosão dos desejos que desencadeia a ação. Na análise de Bassan, o interesse herbartiano “reside nas coisas; é um produto do meio, das ações e das reações das idéias” (BASSAN, 1978, p. 19).

Na interpretação de Hernandez Ruiz, a atividade espontânea citada por Herbart deve ser compreendida como tendo um caráter mental, pois é um processo psíquico concomitante entre os passos formais e os quatro momentos nos quais o interesse se desenvolve: *atenção, espera, demanda e ação*, os quais estão em conexão pela apercepção e a atenção. A atenção ocorre como resultado daquilo que é observado quando o interesse é despertado no indivíduo. A espera se dá quando aquilo que é observado apaga ou obscurece o que é antigo e não afim. Como não há uma forma imediata de associação, a consciência entra em um estado de espera aguardando que a consciência desperte essa possibilidade. Como se trata de possibilidade para uma nova associação, a mente, no futuro, fará uma exigência, a qual Herbart chamou de demanda. Finalmente, “a demanda, quando se pode servir dos órgãos, manifesta-se em ação” (HERNANDEZ RUIZ, 1960, p.29).

Assim como ocorre na multiplicidade do interesse, Herbart também conceitua o interesse por oposições (HERNANDEZ RUIZ, 1960; FRITZSCH, 1932). Para Herbart, o interesse não se assemelha ao apetite e à vontade, pois, ao contrário desses, aquele não dispõe do objeto, mas dele depende, uma vez que ocupa uma posição intermediária. Segundo Gomes, Herbart compreende que

somos, com efeito, interiormente ativos enquanto nos interessamos por alguma coisa, mas exteriormente passivos até que o interesse se transforme em apetite ou em vontade. O interesse ocupa um lugar intermediário entre o mero contemplar e o conceber. Esta observação ajuda a precisar uma diferença a que é importante atender, a saber: o objeto do interesse nunca pode ser o mesmo que do apetite. Com efeito, o apetite, enquanto pode conceber, aspira a algo de futuro, que não possui ainda; pelo contrário, o interesse desenvolve-se na observação e é conexo com a coisa presente observada (GOMES, 2003, p.XXXII).

Como foi visto, é a instrução que completa as representações adquiridas na experiência e no “trato social”. Em Herbart, essas duas representações também são o ponto de partida para sua classificação de seis tipos de interesse: empírico, simpático, especulativo, social, estético e religioso, todas caracterizadas por sua unilateralidade. Assim, a experiência corresponderia ao interesse empírico e, segundo Herbart, apresenta-se como unilateral quando acolhe apenas a classe de objetos já experimentados, excluindo os demais. O “trato social” corresponderia ao interesse simpático, que também é unilateral quando se limita ao universo de relações do indivíduo, permitindo-o viver apenas com pessoas da mesma classe social, compatriotas ou familiares, desprezando outros homens.

O interesse especulativo também é apresentado como limitado quando se inclina apenas para a lógica ou para a matemática, ou unicamente para a metafísica. Em suma, o interesse especulativo é unilateral quando se persegue apenas uma hipótese. Por sua vez, o interesse social é unilateral quando há uma entrega egoísta; quando apenas se pensa em proveito próprio. Já o interesse estético se apresenta como unilateral quando se aprecia apenas a poesia, ou a escultura, ou a qualquer outra forma de arte, e dentro dessa, apenas uma espécie determinada. Finalmente, o interesse religioso é unilateral quando, a partir de um certo dogma, se despreza quem pensa de forma diversa. Herbart conclui afirmando que constitui falta grave colocar em oposição interesses que devem ser complementados pela instrução. Na compreensão de Herbart, não se deve esperar que ocorram simultaneamente todas as classes de interesse, mas que há uma multiplicidade exigida na instrução, para que possam ser despertados com igual energia todos os interesses (HERBART, 1966, p.74 a 76).

Como foi possível observar, a noção de interesse herbartiana é bastante ampla. A influência do pensamento de Herbart foi tão grande que vários grupos foram constituídos por simpatizantes de sua teoria pedagógica. Inicialmente surgiram os grupos de Leipzig e Iena e, depois, fora da Alemanha, “desde o Japão até os Estados Unidos da América”, onde foi, em 1892, fundado um clube herbartiano que, em 1895, se transformou na *National Herbart Society for the Study of Teaching*, cujo livro do ano publicou muitos estudos de inspiração herbartiana (GOMES, 2003, p.XXIV).

A teoria pedagógica de Herbart foi objeto de muitas críticas pelo seu formalismo e rigidez. Dentre os principais críticos estão John Dewey, que inicialmente pertenceu a grupos herbartianos, e Édouard Claparède, que terão suas correspondentes noção de interesse analisadas mais à frente.

3.3. William Harris e a teoria do esforço

Para que possamos compreender melhor as críticas à Herbart é importante nos determos na intervenção de Harris no debate em torno da temática da noção de interesse. William Torrey Harris nasceu em 1835, nos Estados Unidos da América, e tornou-se um importante filósofo da educação e defensor da escola pública. Harris iniciou sua carreira em 1857 como professor

da educação elementar, no sistema de escola pública de St. Louis. Em 1867, Harris fundou o *Jornal de filosofia especulativa* e começou a fazer parte de um pequeno grupo de estudiosos e educadores que estudavam o filósofo alemão Friedrich Hegel, grupo esse que se tornaria conhecido como o movimento filosófico de St. Louis. O jornal que fundou, o qual também era por ele editado e que teve 21 anos de duração, contou com a contribuição de vários pensadores, dentre os quais John Dewey, William James e Charles Pierce (HLEBOWITSH, 19--).

Harris teve um importante papel na discussão sobre a noção de interesse, pois foi o responsável por liderar um movimento de educadores que teriam feito oposição à teoria do interesse, nome dado à teoria desenvolvida por Herbart. Segundo Kilpatrick, essa teoria foi introduzida na América do Norte por volta de 1890 e, não muito tempo depois, começou a ser vista com desconfiança, pois, nela, uma criança somente poderia aprender alguma coisa se tivesse uma “base prévia de interesse”, assim como era necessário “fazer interessantes as coisas” (KILPATRICK, 1957, p.255 e 356, respectivamente).

Na avaliação de Kilpatrick, a interpretação de Harris às idéias de Herbart pode ser considerada um exagero, o que teria levado a uma “deformação” da teoria herbartiana do interesse. O movimento liderado por Harris não se limitou apenas à criticar Herbart, mas também fez surgir a teoria do esforço, a qual defendia a idéia de que “só o esforço conduz à força, e que o caráter sem esforço seria débil”. Kilpatrick ainda acrescenta que tais educadores, em sua oposição, teriam justificado a submissão de seus alunos ao esforço com o propósito de “salvar suas almas” (KILPATRICK, 1957, p.256).

No curto espaço de aproximadamente cinco anos, a oposição de Harris aos herbartianos logo se transformaria em apoio a uma nova posição que surgia; uma posição intermediária, formulada por John Dewey: a teoria do interesse e do esforço. Em 1896, William Harris publica um artigo intitulado *A doutrina do professor Dewey do interesse em relação a vontade*, no qual apresenta uma detalhada análise da proposta deweyana. Neste artigo, Harris afirma que o texto de Dewey foi “uma das mais valiosas discussões de tudo que apareceu sobre este importante assunto” e que este lhe parece “uma das mais valiosas contribuições para a pedagogia” (HARRIS, 1992, p.266).

A teoria do esforço de Harris teve pouco destaque se a considerarmos em si mesma, uma vez que foi muito pouco divulgada e estudada no Brasil. Entretanto, sua relevância está justamente em ter sido um dos contrapontos que John Dewey utilizou na sua teoria do interesse e do esforço, a qual teve significativos reflexos no pensamento educacional de Anísio Teixeira, que oportunamente analisaremos.

3.4. A noção de interesse em John Dewey

As pesquisas em história, a partir das novas compreensões da história cultural, têm possibilitado significativos avanços no conhecimento sobre a história da humanidade. Tais abordagens têm um caráter de renovação do *corpus*, pois, como afirma Winock “a redescoberta de pensadores esquecidos é uma maneira de refrescar o conhecimento do passado” (WINOCK, 1996, p.276). No mesmo sentido, John Childs entende que o principal problema em relação às idéias é de não serem conhecidas, sendo que “um dos infortúnios de Dewey é que ele tem sido discutido, debatido, deplorado e devotadamente louvado, muito mais do que sido lido” (CHILDS, 1968, p.189). Dessa forma, se as concepções teóricas do filósofo e educador estadunidense John Dewey não foram suficientemente discutidas, o nosso propósito aqui é o de aprofundar o estudo da sua noção de interesse, procurando identificar algumas possibilidades de convergências e divergências em relação a outras concepções de interesse na educação.

John Dewey nasceu em Burlington, estado de Vermont, a 20 de outubro de 1859. Em 1879 concluiu seu bacharelado em artes e, em 1884, doutorou-se em filosofia, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Segundo Mirian Warde, Dewey organizou suas idéias sobre a educação a partir de várias influências, sendo que a principal referência teria sido a do seu próprio país, que estava em processo acelerado de desenvolvimento das forças produtivas (WARDE, 1986, p.86).

Inicialmente, Dewey deu aulas no ensino secundário, e com o crescimento do seu interesse pela filosofia, procurou divulgar o que pensava. Na biblioteca da Universidade de Vermont, ele conheceu o *Jornal de filosofia especulativa*, um dos periódicos assinados pela biblioteca, e que era dirigido por William T. Harris. Apesar de considerar temerário, Dewey toma a

decisão de enviar um ensaio ao jornal e pede a Harris “conselho sobre o modo de encarar sua própria carreira” (MILLS, 1968, p.294). Nesse momento, Dewey ainda não sabia a importância que o pensamento de Harris teria para as suas próprias formulações teóricas, pois a teoria do esforço desenvolvida por Harris se tornaria um dos pólos para a sua noção de interesse.

Assim, em 1895, Dewey apresenta o texto *O interesse em relação à vontade*, que mais tarde ficaria conhecido como *Interesse e esforço*, marco inicial da sua noção de interesse. Na análise de Lourenço Filho, a noção do interesse deweyana é constituída por dois aspectos, pois, para Dewey, “interesse e esforço não se contrapõe um ao outro”, uma vez que são “duas faces de uma mesma realidade”. O que Dewey chama de

interesse é o aspecto interno da experiência, o que move o educando e assim é por ele sentido; o que chama *esforço* é o aspecto externo pelo qual podemos observar a situação funcional resultante. Na realidade, não há interesse sem dispêndio de energia, em ação continuada para alcançar um alvo; reciprocamente, o esforço é o interesse em ação, sob forma ativa, ou dinâmica (LOURENÇO FILHO, 2002, p.296).

Nesse sentido, *síntese* nos parece ser a palavra mais adequada para descrever a noção de interesse em Dewey. Segundo Claparède, no texto *The reflex arc concept in psychology*, de 1896,⁶ Dewey mostra que, “na conduta de um ser, a unidade primordial não é nem a sensação nem a reação, e sim a ‘função’, a síntese dos dois” (CLAPARÈDE, 1940, p.28). O que podemos observar é que em Dewey não há isoladamente nem a teoria do interesse e nem a teoria do esforço, mas uma síntese de ambas.

A obra *O meu credo pedagógico* (1897) traz a idéia de síntese que tão bem caracteriza a noção de interesse de Dewey. Vejamos:

É necessário não ceder aos interesses nem reprimi-los. Reprimir os interesses significa colocar o adulto na situação de criança e enfraquecer assim a curiosidade e vivacidade existentes; significa ainda suprimir o poder de iniciativa e eliminar o interesse. Ceder ao interesse é substituir o transitório pelo permanente. O interesse é sempre indício de um poder subjacente; o importante é descobrir este poder. Ceder ao interesse significa malograr esse trabalho de descoberta, o que terá como resultado certo a substituição do capricho pelo verdadeiro interesse. (DEWEY, 1976, p.63).

⁶ Conforme Claparède, “DEWEY, *The reflex arc concept in psychology*, Psychol. Rev., 1896”. (CLAPARÈDE, 1940, p.28 - Nota 37).

Vários pensadores creditam a Dewey um papel fundamental na história da educação. Para Cousinet, a filosofia deweyana foi uma das maiores contribuições para a educação nova, principalmente com a sua noção de interesse. Segundo Cousinet, Dewey não acreditava que a escola devesse ser uma preparação para a vida, uma vez que é vida. Mas para que seja vida é necessário que a criança seja colocada nas condições de vida “em que a atividade é determinada pelo *interesse*. É esta noção de interesse que domina toda a pedagogia de Dewey e que tanto se aproxima da noção da *necessidade* de Rousseau” (COUSINET, 1976, p.62). Apesar de Cousinet fazer essa aproximação entre Dewey e Rousseau, ele acredita que “existe na verdade em toda a pedagogia de Dewey uma sistematização totalmente estranha à vida livre de Emílio”. Para Cousinet, “Dewey não é um discípulo de Rousseau, mas Rousseau teria aderido plenamente aos seus famosos princípios” (COUSINET, 1976, p.63).

Na análise de um dos maiores tradutores e seguidores das idéias de John Dewey, Anísio Teixeira entende que coube a Dewey a formulação mais demorada e mais completa de um método voltado para a educação, pois Dewey

muito se esforçou para afastar as confusões e desinteligências, e sua contribuição foi decerto das maiores, se não a maior, na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação e na constante de suas conclusões (TEIXEIRA, 1977, p.21).

Na análise de Warde, a influência do pensamento deweyano na educação brasileira não pode ser desconsiderada. Segundo Warde, desde o início do século XX, a influência de John Dewey através de alguns pensadores, como Anísio Teixeira, “criou raízes profundas que vão desde a legislação de ensino até os cursos de formação do magistério, passando pela produção teórica em diversas áreas da pedagogia” (WARDE, 1986, p.86).

Outro pensador que se destaca juntamente com Dewey é William Kilpatrick, que, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, foi um grande colaborador de Dewey. Na visão de Anísio Teixeira, se Dewey diz o que fazer, Kilpatrick mostra como se pode fazer, em educação (TEIXEIRA, 1959, p.33). Uma outra consideração que nos ajuda a perceber a importância de Kilpatrick para compreendermos a teoria de Dewey é feita por Larroyo. Segundo ele, vários pensadores se encarregaram de aprofundar e estender a obra deweyana,

mas talvez o que mais possa ser aproximado das propostas de Dewey tenha sido William H. Kilpatrick, o criador do método de projetos (LARROYO, 1974, p.727).

John Dewey foi um pensador que muito produziu. Alguns textos estão ainda sendo conhecidos e outros tantos estão sendo submetidos a novas análises e estudos (BARBOSA, 2001). No que diz respeito à noção de interesse, o pensamento deweyano está presente em várias de suas obras, sendo que a formulação teórica e as problematizações que dela decorreram podem ser bem compreendidas a partir da análise de três obras. A primeira delas é *Vida e educação* (1930). Essa é uma obra que reúne, em volume único, duas monografias de John Dewey: *Interesse e esforço* (1895) e *A criança e o programa escolar* (1898), ambas com tradução de Anísio Teixeira.

A segunda obra, *Democracia e educação*, de 1916, foi considerada por muitos intérpretes como obra central do pensamento deweyano sobre filosofia e educação. E, finalmente, *Experiência e educação* (1938), tida como a última obra de Dewey sobre a educação. É importante salientar que essas três obras foram traduzidas por Anísio Teixeira, sendo que *Democracia e educação* contou com a participação de Godofredo Rangel.

A partir de uma ampla análise das obras deweyanas, Charles Mills considera que várias delas caracterizam-se pelo que chama de obras “X e Y”, como as citadas acima. Segundo Mills, esse é um “estilo genérico de enfoque” que Dewey adota para colocar no mesmo plano “posições polarizadas”, não limitado a uma estratégia conveniente de relacionamento ou de convivência, mas como uma tendência que revela “combinação e vinculação conceitual de diferentes campos”. Mills apresenta como exemplo exatamente o texto *Interesse e o esforço*, que, no seu entendimento, “consiste na ‘criação’ de uma continuidade entre conceitos opostos ou hipóteses antagônicas”, a qual funcionaria como um “termo mediador” (MILLS, 1968, p.326).

Assim, Dewey procura demonstrar em *Interesse e esforço* que as teorias tradicionais da educação adotavam distintamente ou a teoria do interesse ou a teoria do esforço, nos dois casos com muitos problemas. Segundo Dewey, a teoria do interesse é aquela que prima em querer provocar no aluno o interesse (ou a atenção) com algo externo a ele, como fatos, idéias, objetos e tudo mais. Nas palavras de Dewey, estas seriam iniciativas que “buscam tornar uma

coisa interessante pelo método de rebouçá-las de açúcar” (DEWEY, 1959a, p.111). Dessa forma, ao manter o aluno atento, estaria garantida a assimilação do que se pretende ensinar. Segundo Dewey, a teoria do interesse erra ao tentar mostrar que algo é interessante por si só.

Em *A criança e o programa escolar*, a crítica de Dewey à teoria do interesse é ainda mais aguda. Nas escolas, afirma Dewey, há uma dificuldade de se abandonar as “velhas teorias”, pois se são “expulsas pela porta, entram pela janela” (DEWEY, 1959a, p.76). Segundo Dewey, a teoria do interesse foi concebida por “*artifícios e truques* de método” que tende a deixar tudo como está, pois, com ela

desperta-se o interesse infantil, torna-se o material interessante; cobre-se com açúcar; esconde-se-lhe a esterilidade com material intermediário sem relação; e, finalmente, obtém-se que a criança engula a pílula desagradável enquanto sente o gosto de coisa completamente diversa (DEWEY, 1959a, p.79).

Por sua vez, a crítica de Dewey à teoria do esforço, apresenta, pelo menos, duas características indesejadas. A primeira é aquela que parte do pressuposto de que a atenção do aluno deve ser forçada e imposta externamente, a partir da qual o interesse seria despertado. A segunda é aquela que considera que é somente através de um esforço excessivo que a criança desenvolverá. Para Dewey, “esforço, entendido como simples dispêndio de força e energia, não é, porém, o que deve preocupar o educador” (DEWEY, 1959a, p.122). Para Dewey, os defensores desta teoria consideravam que a pressão e o medo do aluno pelo professor é que poderiam levar a criança a aprender, o que Dewey não concorda.

A noção de interesse deweyana deve ser compreendida, como ele mesmo diz, a partir da própria etimologia do termo interesse, ou seja “estar entre”. Segundo Dewey, “interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto” (DEWEY, 1959a, p.97). Em Dewey, como em uma síntese, a noção de interesse se integra à de esforço, o qual “nunca degenerará em trabalho forçado ou fadiga nervosa prejudicial e vã, porque o interesse o inspira inteiramente” (DEWEY, 1959a, p.95). Em um outro trecho dessa mesma obra, Dewey afirma que “o esforço, como interesse, é alguma coisa que acompanha uma atividade que se expande ou se desenvolve” (DEWEY, 1959a, p.122). O que podemos verificar é que, para Dewey, o interesse é indissociável do esforço, pois sempre que houver interesse na realização de uma atividade, o esforço estará presente.

Não podemos nos esquecer que na teoria do interesse também há uma demanda de energia para a realização das atividades. Mas, no entendimento de Dewey, esse seria um tipo de energia que muito se diferencia daquela que ele compreende como adequada. Segundo Dewey, a teoria do interesse procura envolver artificialmente a criança com diversões e prazeres momentâneos, que, no fundo é mera “dissipação de energia” (DEWEY, 1959a, p.86). Recorrer a algo externo a criança para que ela se mantenha atenta é, ao mesmo tempo, excitá-la e desviar a energia que ela empenharia na relação com o mundo. Encerrada a excitação inicia-se a apatia, ou seja, a teoria do interesse torna a criança dependente de sugestões externas a ela para agir.

É nesse sentido que, para Dewey, o interesse das crianças “não é alguma coisa que esteja quietamente esperando que a *acordem e excitem* de fora” (DEWEY, 1959a, p.98 - grifos nosso). Tanto “acordar” quanto “excitar” são perspectivas negadas na noção do interesse deweyana, pois se na primeira supõe-se a pré-existência de algo, pois bastaria acordá-la, na segunda tornaria a criança dependente de algo externo a ela.

A fim de melhor caracterizar os erros e confusões das teorias do interesse e do esforço, há, em *Interesse e esforço*, duas passagens que ilustram bem o que Dewey quer significar. Primeiramente, Dewey nos lembra da velha e conhecida prática escolar de deixar a criança presa depois do horário da aula, a fim de fixar um determinado conteúdo. Segundo Dewey, essa seria uma prática da teoria do esforço, e assim justifica, em nota de rodapé:

Tenho ouvido afirmar com toda seriedade que uma criança detida depois da aula, para estudar, muitas vezes adquire um interesse pela aritmética ou a gramática ou geografia, que não tinha antes, provando-se assim a superioridade da teoria da “disciplina”[esforço], contra a do interesse. (DEWEY, 1959a, p.103 - N.A. 1).

No mesmo sentido, Dewey afirma que, “o velho método inglês de fazer seguir de um ‘cascudo’ cada sílaba em latim, é um processo da mesma natureza, pelo qual se procurava *despertar interesse* nas dificuldades dessa língua” (DEWEY, 1959a, p.103 – grifo nosso).

Nesses dois exemplos, fica claro a pressuposição de algo pré-existir e, por isso, necessitar ser despertado. No primeiro caso, foi usada a teoria do esforço para justificar a manutenção da criança depois da aula, quando efetivamente procurou-se despertar um interesse, ou seja, é a

prática do esforço para se adquirir interesse. No segundo exemplo, o “cascudo” é a forma do método inglês para acordar um suposto interesse que estaria ali, latente, somente precisando ser acordado.

Segundo Dewey, se a teoria do interesse pode levar as crianças a tornarem-se adultos sem cor e sem vontade, por outro lado, a teoria do esforço pode criar seres estreitos e fanáticos, pois fazer apenas o que não quer pode transformar a criança em um ser mecânico e rígido, “onde falta a seiva vital do interesse” (DEWEY, 1959a, p.85). Adotar uma ou outra teoria, garante Dewey, leva as crianças à perda da relação entre elas e suas ações. Seja pelo interesse provocado externamente, seja pela pressão exercida externamente, a criança é tomada como um sujeito passivo no processo educativo. Para Dewey, as duas teorias compartilham de um equivocado princípio comum, ou seja, aquele que considera que “o objeto, ou a idéia, ou o fim que tem de ser conquistado, conhecido ou realizado, é *exterior* ao indivíduo” (DEWEY, 1959a, p.88).

Assim, na noção de interesse deweyana aquilo que é exterior ao indivíduo deve ser considerado com cautela, principalmente no que diz respeito ao ambiente externo. Na noção de interesse de John Dewey, ao mesmo tempo em que o interesse não se estabelece independentemente de objetos, preparar o ambiente pode equivaler a adotar a teoria do interesse. Segundo Dewey, a seleção prévia de material pode reduzir o método de ensino a “artifícios mais ou menos externos de *preparação de material*, de si mesmo sem relação com a criança, a fim de conseguir qualquer pequena soma da atenção”. Por outro lado, e uma coisa bem diferente, é, garante Dewey, “a seleção do material de ensino, tendo em vista as experiências, forças e necessidades presentes na criança” (DEWEY, 1959a, p.102).

Nesse sentido, antes de passarmos adiante, faz-se necessário compreendermos o que, na formulação deweyana, significa experiência. Em Dewey, a simples atividade não pode ser considerada como experiência se limitada a uma mera dispersão ou dissipação de energia e que não incorra em mudanças para os agentes envolvidos nessa ação. Segundo Dewey, a experiência deve ser compreendida numa perspectiva de reciprocidade, ou seja, “quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências” (DEWEY, 1959b, p. 152). Assim, a experiência e a noção de interesse não podem ser compreendidas separadamente, pois se na primeira trata-se

de uma recíproca relação de mudança, com a segunda temos o que se estabelece *entre* os elementos da relação.

Ainda sobre a experiência, em *A criança e o programa escolar*, Dewey faz um importante discernimento entre o aspecto lógico e psicológico da experiência, que viria a se tornar muito caro à Anísio Teixeira em *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola*. O aspecto lógico da experiência, afirma Dewey, é aquele que diz respeito à organização e sistematização das matérias a serem estudadas pelos alunos, e que tem como principal orientação a “mentalidade adulta” que, por estar tão familiarizada com uma determinada “ordem lógica”, divide e fraciona o mundo infantil. Segundo Dewey, as escolas que adotam o aspecto lógico da experiência estariam como a afirmar:

ignoremos e combatamos mesmo as particularidades individuais, as fantasias e as experiências pessoais da criança. São exatamente essas coisas que devemos evitar e eliminar. Como educadores, nossa tarefa é precisamente substituir aquelas impressões fugazes e superficiais por uma realidade estável e lógica (DEWEY, 1959a, p.54).

No que diz respeito à organização psicológica, Dewey considera as tendências e inclinações do mundo infantil associadas às próprias experiências, ou seja, trata-se de uma perspectiva da centralidade na personalidade da criança, aspecto que muito marcou o movimento renovador. Segundo Dewey, a organização psicológica relaciona-se aos fatos com os quais a criança se viu envolvida e que para ela tem um lugar original; são por ela organizados e reorganizados a partir de suas experiências. Nas palavras de John Dewey, “somente os laços vitais da afeição e de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais” (DEWEY, 1959a, p.52).

Fazer o discernimento entre o aspecto lógico e psicológico não significa, em Dewey, nem o abandono da “organização lógica” e nem a adoção pura e simples da “organização psicológica” uma vez que são “mutuamente dependentes”. A organização lógica ocupa uma posição significativa no processo de crescimento daquele que tem suas próprias experiências, pois, ao mesmo tempo em que mostra os benefícios que se pode ter no futuro com o esforço do passado, também mostra que é apenas um estágio do desenvolvimento da experiência, e que não é determinante. Segundo Dewey, as matérias formuladas logicamente precisam ser restauradas em termos psicológicos, isto é, “trazer à luz as experiências individuais e imediatas que lhes deram origem e que lhes dão sentido” (DEWEY, 1959a, p.70).

Pelo exposto, podemos observar o quanto que na noção de interesse deweyana a não polarização é, efetivamente, uma característica marcante.

Apesar de vários pensadores terem reconhecido as contribuições de John Dewey com os textos *Interesse e esforço* e *A criança e o programa escolar*, em *Experiência e educação* (1938), o próprio Dewey afirma que suas idéias não foram adequadamente interpretadas por aqueles que diziam adeptos de uma escola progressiva. Segundo Dewey, o ser humano, no mais das vezes, pensa e formula suas crenças em termos de opostos e que “não reconhece possibilidades intermediárias” (DEWEY, 1971, p.3). Essa característica não escapou à educação e fez com que a escola progressiva fosse uma *reação* à escola tradicional, o que Dewey considera negativo para a educação (DEWEY, 1971, p.10).

Nesse processo, a educação tradicional e a educação progressiva foram constituindo-se por idéias opostas. Enquanto a primeira se caracterizou pelo processo de formação de fora para dentro, a segunda deu excessiva ênfase ao inverso, ou seja, de dentro para fora. É importante salientar que essa polarização já havia sido observada por Dewey 43 anos antes, quando criticou, em *Interesse e esforço*, as tradicionais teorias do interesse e do esforço. Em outras palavras, a síntese, característica marcante em sua noção de interesse, não teria ocorrido na prática, o que também teria sido percebido no Brasil já seis anos antes, segundo a análise de Anísio Teixeira em *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola*, como será visto mais à frente. Para que melhor pudéssemos compreender essa questão, Dewey defende, em *Experiência e educação*, a “necessidade de uma teoria de experiência” ou “a necessidade de uma adequada filosofia de experiência”, teoria essa que Dewey não chegou a desenvolver (DEWEY, 1971, p.13 e 97, respectivamente).

Em *Democracia e educação* (1916), ao conceituar o interesse e buscar na etimologia seu principal significado, Dewey também reafirmou a polarização como característica inadequada do interesse. Segundo Dewey, as “condições intermediárias são de interesse precisamente porque delas depende o desenvolvimento da atividade” (DEWEY, 1959b, p.139). Como podemos observar, o interesse, conforme teorizado por Dewey, só pode ocorrer como

intermediação no ato de educar, pois o *estar-entre-esse* é condição de possibilidade para o desenvolvimento da atividade.

Em *Educação para uma civilização em mudanças*, Kilpatrick procura demonstrar que as soluções da escola tradicional não seriam mais adequadas a um constante “mundo em mudança”. Segundo Kilpatrick, “o mundo em mudança é o da mudança cada vez mais rápida” e esse ritmo de mudança coloca o programa e o método escolar “em base dinâmica, que substitua a velha base estática” (KILPATRICK, 1978, p.59 e 61, respectivamente). Se na concepção da educação tradicional, o programa era “um arranjo sistemático das soluções resultantes do passado”, essa nova ordem social exige “*novos modos de comportamento*” (KILPATRICK, 1978, p.84). Para que possa haver essa substituição, que tem em sua base o pensamento deweyano, particularmente sua noção de interesse, Kilpatrick insiste que

aprender as matérias, quando elas se tornarem necessárias, será propiciar o desenvolvimento. Ao contrário, tentar dá-las antes que se tenham tornado necessárias, será perder oportunidades de desenvolvimento, do desenvolvimento real, de que precisamos neste novo mundo em mudança acelerada (KILPATRICK, 1978, p.84).

3.5. O interesse na educação funcional de Claparède

O interesse é um elemento muito presente na estrutura da teoria pedagógica do médico e psicólogo Édouard Claparède (1873-1940). Em *Psicologia da criança e pedagogia experimental* (1905), Claparède atribui ao interesse um papel importante em sua pedagogia, a qual já apresentava fundamentos no aspecto funcional. De forma genérica, podemos caracterizar a educação funcional de Claparède por processos mentais, mas não considerados em si mesmos, pois sempre tem vistas a um fim ou a uma ação. Mas foi em 1931, 26 anos mais tarde, com a obra *A educação funcional*, é que a relação entre o aspecto funcional e o interesse ganharia maior destaque (COUSINET, 1976, p.62 e 63). Segundo Lourenço Filho, as duas obras citadas são aquelas que podem melhor representar o pensamento de Claparède (LOURENÇO FILHO, 2002, p.260). Nas palavras do próprio Claparède, a relação entre o interesse e o aspecto funcional pode ser melhor compreendida pelo seguinte trecho:

Através destas metamorfoses sucessivas da obra, nunca cessei de pôr em relevo o papel desempenhado na vida mental pelo *interesse* e de apresentar a atividade psíquica

sob o seu aspecto funcional, isto é, como um instrumento destinado a realizar as aspirações do indivíduo (CLAPARÈDE, 1956, p.20).

Segundo Helena Antipoff (1933), foi em função da grande aceitação das idéias contidas em *Psicologia da criança* que “Claparède resolve fundar, em 1912, o Instituto de Ciências da Educação, conhecido sob o nome de ‘Instituto J. J. Rousseau’. Foi então que, a partir da altíssima reputação que passou gozar, o Instituto criado por Claparède passou a ser “um núcleo irradiador dos princípios e dos métodos da escola ativa”⁷ (ANTIPOFF, 1933, p. 15 e 16, respectivamente).

Claparède atribui ao filósofo estadunidense William James (1842-1910) o início da psicologia funcional, a qual “não é mais do que a aplicação à psicologia, por um lado, do ponto de vista biológico, e por outro, do ponto de vista pragmatista (segundo a qual, antes de mais nada, é a ação que importa)” (CLAPARÈDE, 1940, p.23).

Na análise de Bassan, assim como teria ocorrido em Herbart, James coloca o “interesse nas coisas”, as quais seriam responsáveis pelo “despertar” dos interesses (BASSAN 1978, p.20). Apesar da grande contribuição de James, ele não teria exposto os princípios da educação funcional de maneira muito explícita, o que teria ocorrido apenas posteriormente com a filosofia de John Dewey, o qual “realizou essa parte do programa”. Para Claparède, a contribuição de Dewey está na teoria denominada *instrumentalismo*, a qual não passa de uma variedade do pragmatismo (CLAPARÈDE, 1940, p.27).

Em *A educação funcional*, Claparède apresenta uma complexa relação entre dez leis que regem a conduta humana. O ponto de partida é o princípio de auto-regulação dos organismos vivos, segundo o qual “todo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto” (CLAPARÈDE, 1940, p.55). Como se trata de um sistema, a relação entre as leis é de influência recíproca.

A primeira dessas dez leis é a da *necessidade*. Nos processos mentais, a necessidade é o elemento central do sistema criado por Claparède e a “lei do interesse” é o “eixo único em

⁷ O Instituto J.J.Rousseau teve como precursor o *Bureau International des Écoles Nouvelles* (1889), dirigido longo tempo por A. Ferrière. Como expansão desse antigo *Bureau*, surge a *Liga Internacional para a Educação Nova*, no congresso de Calais, em 1921. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.67 e 68).

torno do qual deve girar todo o sistema” (CLAPARÈDE, 1940, p.193). Segundo Claparède, a base de toda conduta está na manutenção do equilíbrio interior do organismo. Primitivamente, todo organismo tem um estado de equilíbrio. Caso este equilíbrio seja ameaçado ou rompido, surge a necessidade no indivíduo de retornar ao estado anterior. Esse rompimento demanda uma conduta que visa um determinado objeto. A relação entre esse indivíduo e o objeto é o que Claparède chama de interesse, ou seja, a quinta das dez leis citadas (CLAPARÈDE, 1940, p.55 a 60).

Para Claparède, o interesse tem uma direção bem definida. Ele não tem como objetivo satisfazer a necessidade, que é anterior. A satisfação da necessidade é uma consequência. Um indivíduo que sente fome (desequilíbrio orgânico) tem necessidade de retornar ao estado anterior e busca (conduta) o alimento. Nesse processo, o interesse surge como *reação* à necessidade e “visa um objeto, um fim objetivo”, ou seja, ingerir o alimento. Assim, o interesse “exprime uma relação de conveniência entre o indivíduo e o objeto que lhe importa num dado momento”, o que nos remete à etimologia da palavra interesse, ou seja, “*inter-esse*, estar entre”. Na compreensão de Claparède, o interesse é um nome para uma “*síntese causal*” (CLAPARÈDE, 1940, p.74 a 78).

É em Dewey que Claparède busca o fundamento para sua idéia de *síntese causal* do interesse. Segundo Claparède, Dewey compreende que

A própria vida psíquica constitui uma unidade, uma coordenação anterior a qualquer separação de elementos; e é quando se quebra essa unidade que a sensação, o sentimento, o esforço se tornam objetos de consciência, e assim ficam até que seja restabelecida a unidade primitiva (CLAPARÈDE, 1940, p.28).

No que diz respeito à lei da necessidade, Claparède chama a atenção para uma possível confusão, a saber, de ser ela dependente de excitantes externos e por isso meramente reativa. A necessidade não é uma reação a algo externo, mas a algo que excita internamente o indivíduo, o que nos leva a sua idéia de “atos espontâneos”. Por atos espontâneos, Claparède compreende toda ação que tem a gênese em uma necessidade, a qual será satisfeita por intermédio do interesse. O excitante externo é a perspectiva de alguém que observa, mas não daquele que é movido por um ato espontâneo provocado por uma excitação interna no indivíduo. Assim, Claparède esclarece que a presença de um excitante externo é insuficiente

para movê-lo, mas é “na ocasião do aparecimento de uma necessidade, que o indivíduo é obrigado a *procurá-lo*” (CLAPARÈDE, 1940, p.57).

Esclarecida essa possível confusão, Claparède frisa que a reação não ocorre apenas quando já estiver estabelecido o desequilíbrio, mas também se apresenta de forma preventiva, ou seja, quando o organismo percebe que há uma ameaça a um possível desequilíbrio futuro. Diante desse desequilíbrio real ou em potência, o papel do interesse é a restituição ao estado anterior. Em outras palavras, se não há desequilíbrio, não há interesse. Na educação funcional de Claparède, “a necessidade é que é o motor de nossa conduta”, sendo o interesse “o sintoma de uma necessidade” (CLAPARÈDE, 1940, p.59 e 1956, p. 474).

O estado de equilíbrio não se limita apenas a corpo, pois o mesmo ocorre na perspectiva da vida intelectual, onde há, entre ambos, uma relativa independência. Na vida orgânica, a regra é que o restabelecimento do equilíbrio tem a ordem da imediatidade, sendo que o mesmo pode não ocorrer na vida intelectual. Num exemplo que dá Claparède, se irrompe um incêndio em um cinema, a defesa pela sobrevivência do organismo faz bloquear a boa educação adquirida em anos pela vida intelectual, e a inteligência é rapidamente mobilizada para a sobrevivência da vida orgânica. Mas Claparède salienta que há um “árduo problema” a ser resolvido pela psicologia biológica quando surgem as exceções, ou seja, quando a vida intelectual põe o organismo em segundo plano, o que ocorre na vida do herói e também no suicídio (CLAPARÈDE, 1940, p.62).

Apesar do princípio da necessidade ser o mesmo, tanto na vida orgânica quanto na psíquica, há na vida psíquica um caráter dinâmico, o qual Claparède chama de “evolução dos interesses”, que muda “à proporção que ele [o indivíduo] vai produzindo”. Na medida em que a idade evolui, há sucessivas rupturas de equilíbrio geradoras de necessidades, as quais desencadeiam diferentes interesses visando outros objetos, sempre a fim de restabelecer o equilíbrio anterior. Se considerarmos o indivíduo no decorrer de seu desenvolvimento, o desejo de conhecer não se limita a uma simples satisfação do momento, pois ele sempre deseja saber mais, experimentar, mexer, manipular, “ultrapassando constantemente o limite das necessidades imediatas” (CLAPARÈDE, 1940, p.63).

Apesar de Claparède conceber a natureza do interesse como espontânea e não criada artificialmente, há momentos em que são suscitadas algumas tensões. O interesse, como foi visto, surge da lei da necessidade, que, por sua vez, decorre do rompimento ou ameaça ao equilíbrio do organismo vivo. Entretanto, Claparède afirma que se queremos que uma criança preste atenção no que queremos dizer “é mister criar nela a *necessidade* de prestar atenção; é preciso fazer com que lhe surja no espírito um problema que ela deseje resolver. Então, sua atenção *despertará* por si e se manterá pelo tempo que a necessidade persistir” (CLAPARÈDE, 1940, p.182 – grifos nosso).

A despeito de seguir a mesma linha de Claparède, Cousinet problematiza essa tensão ao fazer referência às ações da pedagogia clássica. Cousinet afirma que essa se ocupava artificialmente a “tentar *suscitar a curiosidade e despertar o interesse*”, e pergunta: “Que significa *suscitar curiosidade*? Que quer dizer *despertar interesse*?” (COUSINET, 1976, p.106). Para Cousinet, tanto suscitar curiosidade quanto despertar interesse faz parte de uma “grande ilusão pedagógica que muitos educadores tomam ainda por realidade”. Segundo Cousinet, o primeiro e principal dever do educador é “estar atento a não introduzir, por intervenções inoportunas, necessidades fictícias na criança”, pois “uma necessidade não se cria”, ela nasce da “ruptura de um equilíbrio com tendência a restabelecer-se e se satisfaz pela reação a certa excitação, a um estímulo que age por si mesmo”. Assim considerado, o educador deveria estar atento para, quando surgir o estímulo, “deixar a criança livre para que nesse momento nada a impeça de reagir de forma a satisfazer a sua necessidade” (COUSINET, 1976, p.105 a 108).

3.5.1. A crítica e o reconhecimento de Claparède à Herbart

Em *A educação funcional*, Claparède dedica grande número de páginas para criticar o sistema pedagógico de Herbart. Todavia, Claparède não deixa de reconhecer algumas contribuições significativas, pois “Herbart teve, aliás, algumas idéias geniais que, se é certo que ele próprio não soube explorar, foram como sementes fecundas que germinaram em outros espíritos”. Claparède admite que uma das maiores contribuições de Herbart teria sido “a idéia de aplicar a matemática à psicologia”, ou seja, a de medir os fenômenos psíquicos (CLAPARÈDE, 1940, p.15).

Para criticar Herbart, Claparède não poupa predicacões. Na interpretação de Claparède, a psicologia de Herbart é um “amontoadado de afirmações abstrusas” ou então “uma doutrina tão rebarbativa, tão verbalista, tão metafísica, tão contraditória, tão indigesta”; “um dogma quase religioso”. Afinal, “sua teoria é errônea” (CLAPARÈDE, 1940, p.15, 271, 270 e 248, respectivamente).

Apesar de ser uma teoria tão “desagradável”, Claparède reconhece que ela teve uma repercussão de longa duração. Mas inconformado com a “sedução que exerceu esse sistema obscuro”, Claparède nos ajuda a compreender a teoria herbartiana que “inspirava respeito”. Segundo Claparède, a “sedução” teria vindo do

edifício imponente que ele levantou para a pedagogia, com grande riqueza de minúcias práticas, que lhe fez a voga entre os educadores. Porque, antes dele, nunca a pedagogia fôra sistematizada em um corpo de doutrina bem arranjadinho em todas as suas partes (CLAPARÈDE, 1940, p.17).

Na análise de Claparède, essa teria sido a “primeira vez na história” que um sistema completo, metódico teria sido oferecido à pedagogia. A “sedução” desse sistema estava centrada na sua infalibilidade, pois para tudo havia resposta nas “miudezas da técnica de educação” (CLAPARÈDE, 1940, p.271).

Se, por um lado, Herbart teve um merecido reconhecimento por ter desenvolvido importantes princípios, como, por exemplo, o da necessária consideração aos “períodos do desenvolvimento” e o da “individualidade”, por outro lado Claparède afirma que “foi a desgraça que lhe aconteceu a propósito do interesse”, que foi a “conseqüência da mecânica das representações”. Segundo Claparède, o “erro fundamental da pedagogia herbartiana está em ter feito do interesse a conseqüência, e não o móvel do estudo” (CLAPARÈDE, 1940, p.18 e 274, respectivamente).

Em Herbart, afirma Claparède, a “apercepção” é a “fonte do interesse”. Embora “nunca” tenha dado uma “definição clara” do que venha a ser a apercepção, Claparède entende que “o sentido mais usual é o de ‘apropriação de uma idéia nova pela massa das representações antigas já existentes na consciência.’”. Nesse processo, a massa das representações já existentes é que autoriza uma nova representação, e assim por diante (CLAPARÈDE, 1940, p.276 a 278).

Mas Claparède vê que a “apercepção está em contradição”. Se partirmos do princípio que a alma é uma “tabula rasa” e que para haver uma nova apercepção há a necessidade de uma massa de representações anterior, Claparède acredita que “não se compreenderia que a criança pudesse um dia adquirir uma primeira representação” e ironicamente acrescenta: “mas (felizmente para ela) a criança não é herbartiana”. Para Claparède, seriam esses os problemas que trazem uma “falsidade do princípio herbartiano do interesse” (CLAPARÈDE, 1940, p.283 e 285, respectivamente).

As críticas de Claparède à Herbart fazem parte de um processo de discussões possibilitadas pelos avanços científicos que consolidavam-se naquela época, principalmente aqueles que vinham da psicologia e da biologia. Nesse contexto, outros grandes pensadores se envolveram nessas discussões e desenvolveram suas formulações teóricas sobre a noção de interesse, dentre os quais Maria Montessori e Ovídio Decroly, sobre os quais passaremos a tratar.

3.6. As concepções de interesse de Maria Montessori e Ovídio Decroly

A observação de crianças que tinham crescimento e desenvolvimento irregular, ou anormal, possibilitou avanços significativos com as novas descobertas da ciência. O ritmo diferenciado dessas crianças, com diferentes fases e períodos, permitiu uma melhor compreensão do que deveria ser admitido como desenvolvimento regular, assim como modo diferenciado de ajustes.

No que diz respeito especificamente às bases da biologia e de sua relação com a noção de interesse destacam-se Maria Montessori e Ovídio Decroly. Ambos graduaram-se em medicina e tiveram, em comum, crianças “anormais” como motivação para seus estudos pedagógicos.

Como observou Lourenço Filho, as concepções pedagógicas de Montessori e Decroly são *vitalistas*. O pressuposto para essa concepção é o da liberdade da criança para viver a vida e expandir. Por vitalista Lourenço Filho quer significar que “o bem supremo é a vida e seu pleno desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.273).

De um modo geral, afirma Lourenço Filho, Montessori e Decroly tiveram orientações bem semelhantes, e assim se expressa:

Ambos observaram os fatos e buscaram registrar relações funcionais, com isso concorrendo para fazer avançar primeiramente a compreensão teórica geral e, depois, a didática aplicável a crianças irregulares, em bases experimentais. Buscaram assim uma nova compreensão dos fatos e um novo método (LOURENÇO FILHO, 2002, p.272).

Apesar de terem muitos pontos em comum, Montessori e Decroly tiveram importantes aspectos que os diferenciam. Assim, passaremos a examiná-los separadamente.

3.6.1. Os interesses naturais de Maria Montessori

Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, pequena cidade da província de Ancona, Itália, em 1870. Apesar de sua grande inclinação para a matemática, Montessori doutora-se em medicina aos 25 anos, na Universidade de Roma, em 1894. Nessa mesma Universidade, inicia o estudo e tratamento de crianças anormais, ou de desenvolvimento irregular, como assistente da clínica psiquiátrica. Mais tarde, Montessori faz viagens de estudo à França e à Inglaterra e, ao retornar, ocupa-se em preparar professores para a educação de crianças anormais. Entretanto, ao perceber que as escolas para crianças normais também apresentavam problemas, Montessori passa a experimentar com elas procedimentos que desenvolvera a partir dos estudos com crianças de desenvolvimento irregular. Essas observações teriam sido a maior fonte na formulação de seu método em educação. Após 45 anos da inauguração de sua primeira escola, morre, em 1956, Maria Montessori, na cidade de Noord-wijk-aan-Zee, Holanda (HELMING, 1970, p.14 a 18).

Depois de retornar de suas viagens fora da Itália, Maria Montessori observou que as escolas comuns tinham “defeitos” em seu trabalho e, a fim de compreender mais profundamente tais questões, matricula-se na Faculdade de Filosofia da Universidade de Roma, onde se dedica à antropologia, psicologia e pedagogia. Em 1907, Maria Montessori apresenta o seu sistema de ensino para crianças normais, o qual rapidamente se espalhou por diversos países como um “sistema geral de educação renovada” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.273). De acordo com Cousinet, tal sistema teria sido muito bem caracterizado na escola renovada pela seguinte

frase de Montessori: “a criança tem sempre razão” (MONTESSORI *apud* COUSINET, 1976, p.129). Segundo alguns estudiosos, o sistema montessoriano tem uma concepção que se aproxima de preocupações com o crescimento e desenvolvimento do educando, o qual passaremos a tratar (HELMING, 1970; LOURENÇO FILHO, 2002; LAGOA, 1981).

A noção de interesse em Montessori tem como ponto central a atividade livremente escolhida e realizada pela criança, o que nos levará a aprofundar na sua noção de liberdade. Para Montessori, a atividade sempre será realizada com profundo interesse quando a criança, a partir de sua própria iniciativa e “energia vital”, escolhe livremente o que quer fazer. Havendo a livre escolha, a consequência será a concentração na realização da atividade, a disciplina da criança e a repetição até a satisfação da criança, sendo esta última característica mais acentuada em crianças pequenas. Entretanto, para que possa haver uma escolha livre, o ambiente deve ser preparado, ou como diz Montessori, deve-se “enriquecer o ambiente” (MONTESSORI, 1978b, p.185). Como podemos ver, a noção de interesse em Montessori implica na compreensão de diversos aspectos em seu método, os quais passaremos a analisar.

Em janeiro de 1907, Montessori funda a sua primeira escola: a “Casa das crianças”. Inicialmente foram colocadas aos seus cuidados aproximadamente cinquenta crianças normais, todas muito pobres, tímidas, humildes e filhas de analfabetos. Durante o desenvolvimento de seu trabalho com essas crianças, Montessori pôde observar que, ao contrário da sua experiência anterior com crianças de desenvolvimento irregular, a criança normal se sentia atraída pelo objeto e nele fixava intensamente sua atenção, muito concentrada e sem descanso. Montessori passou a observar que, após esses longos momentos de dedicação a algum objeto ou a uma determinada atividade, as crianças demonstravam grande satisfação. Em seguida repousavam e depois retornavam, cada qual, às suas atividades. Entretanto, Montessori observou que, ao retomar a atividade, a criança já não era mais a mesma, pois sempre “estava mais forte e mentalmente mais sã do que antes” (MONTESSORI, 1978a, p.109 e 110).

Não foi somente com crianças pobres que esse nascente método deu bons resultados. Segundo Montessori, as “crianças privilegiadas”, filhas de pessoas ricas, diferentemente do que acontecia com as crianças pobres, não se lançavam aos objetos para escolher conforme sua necessidade. Em *A criança*, (19--), Montessori analisa o depoimento de algumas professoras

de escolas que seguiam suas orientações, as quais tinham como alunos crianças privilegiadas, tanto da Europa quanto dos Estados Unidos. Nessas narrativas, Montessori observou um traço comum: as crianças ricas não se concentravam e nem se demoravam em qualquer atividade. Os materiais apresentados, ao invés de propiciar uma atividade disciplinada e perseverante, tornavam a criança ainda mais desorientada e agitada (MONTESSORI, 1978a, p.134 a 139).

Embora apresentassem essas características comuns, alguns desses relatos traziam características que viriam a consolidar o método montessoriano. Por exemplo, uma professora de uma escola de Washington narrou que, após alguns dias de muita indisciplina, as crianças passaram a descobrir um novo interesse nos objetos apresentados, renovando seus interesses, o que possibilitou um trabalho concentrado. Em um outro depoimento, uma professora parisiense declarou que, após algum tempo de indisciplina, a ordem se restabelecera, pois

as crianças mostravam-se demasiado ocupadas com seu trabalho para se deixarem levar como anteriormente por atos desordenados. Iam sozinhas ao armário escolher aqueles mesmos objetos que antes pareciam ignorar. Criou-se na aula uma atmosfera de trabalho. As crianças que até ali tinham pegado objetos apenas por um capricho momentâneo sentiam agora necessidade de uma espécie de regra, uma regra especial e interior: concentravam seus esforços em ocupações precisas e metódicas, experimentando uma verdadeira satisfação em resolver as dificuldades (MLLE. D. apud MONTESSORI, 1978a, p.138).

Assim, o Método Montessori ganharia maior abrangência ao não se limitar apenas a uma determinada classe social.

No depoimento acima, vale destacar como a atividade da criança é chamada de “trabalho”. Em Montessori, “trabalho” é a atividade livremente escolhida pela criança. Na análise de Helming, Montessori vê uma grande diferença entre o trabalho das crianças pequenas e atividade dos trabalhadores adultos. Se para aquelas o trabalho consiste na construção da personalidade, aquisição e controle das funções orgânicas e faculdades, para esses tem uma relação direta com a vida econômica (HELMING, 1970, p.121 e 122). Para Montessori, o interesse possui raízes bem mais profundas que um mero trabalho adulto; a criança age porque “tem necessidade de agir e de satisfazer as leis de seu desenvolvimento interior” (MONTESSORI, 1980, p. 40).

Em Montessori, o trabalho tem um caráter libertador para a criança. Quando a criança está realizando uma atividade que escolheu, ela liberta-se momentaneamente de tudo que a

circunda. O trabalho assim realizado não a cansa, ao contrário, a criança estará descansada após esse “grande trabalho”. Como diz Montessori, é o “repouso na atividade” (MONTESSORI, 1980, p. 49).

Como os resultados nas escolas que seguiam suas orientações estavam sendo favoráveis, as idéias de Montessori espalharam-se rapidamente para várias regiões, independentemente das condições sociais ou raça, o que possibilitou a consolidação de seu método. Assim, a experiência se alargou tanto que foi possível à Montessori “isolar aspectos nitidamente constantes, tendências universais e, pode-se dizer, *leis naturais*, que devem ser a base primordial da educação” (MONTESSORI, 1978a, p.132).

Segundo Montessori, a repercussão na mudança de comportamento das crianças foi tão grande que deram a essa mudança o nome de “conversão”. Entretanto, para Montessori não se tratava de uma conversão, mas de um fenômeno que apenas alterava o estado de espírito da criança, a qual se via livre da “dor e do abandono”, fazendo-a voltar a ser alegre. Assim, a concentração e a disciplina nas atividades da criança não deveria ser vista como uma conversão, mas um retorno à normalidade da criança, motivo pelo qual Montessori denominou esse processo como *normalização*. Na concepção de Montessori, “o fato singular da conversão infantil é a cura psíquica; o regresso às *condições normais*” (MONTESSORI, 1978a, p.139).

Montessori atribui ao adulto o desvio da normalidade da criança. Segundo Montessori, na origem da vida, quando a criança ainda é pequena, “surge um erro que deforma o tipo psíquico natural do homem, dando origem a infinitos *desvios*” (MONTESSORI, 1978a, 139). Para ela, o adulto sufoca o “desejo natural” da criança impedindo-a de despender sua “energia vital”, tornando-se, assim, uma dificuldade para o “desenvolvimento natural da criança” (MONTESSORI, 1980, p.63). Na sua visão, a idéia de o adulto ser o grande obstáculo para a criança é tão forte que, em *Mente absorvente* (1953), ela chega ao ponto de afirmar que “o instinto mais forte da criança é exatamente o de libertar-se do adulto” (MONTESSORI, 1978b, p. 181).

Para Montessori, esse é um problema sobre o qual o ser humano ainda não se debruçou, isto é, conhecer a criança em sua normalidade. A criança ainda é desconhecida pelo homem; é uma “página em branco na História da Humanidade” (MONTESSORI, 1980, p.10).

Apesar dessa constatação, em *Montessori em família* (1936) a autora acredita que pôde contribuir em alguns pontos para melhor compreender o desconhecimento da criança pelo adulto e propõe discutir as relações entre ambos. Para Montessori, nós, os adultos, temos uma má interpretação da natureza da criança, assim como temos seguido um caminho errado que nos tem levado a uma série de conseqüências negativas. A criança vive num ambiente de adultos que está totalmente em desacordo com as suas necessidades físicas e psíquicas, o que faz com que elas tenham seus interesses tolhidos pelos adultos, levando-as apenas a se adaptar a um ambiente hostil. Na análise de Montessori, “a criança que não tem vontade própria torna-se um mero objeto na mão dos adultos, constante vítima de julgamentos injustos, de castigos e reprimendas, uma justiça que nada tem de justa” (MONTESSORI, 1980, p.9).

Partindo do pressuposto que ainda não conhecemos a natureza da criança, faz-se necessário remover os obstáculos para que possamos conhecê-la. Entretanto, isso só poderá se dar se o adulto compreender que é somente ele que tem o poder para remover o que ele mesmo colocou. Mas como não compreende essa situação, o adulto transfere para a criança sua incompreensão, obrigando-a a adaptar-se e exige, de fora para dentro, disciplina, concentração e atenção. Segundo Montessori, esse ambiente exterior, alheio a necessidade da criança de ser livre, coloca-a na contingência de desenvolver condutas de defesa e “adaptações deformantes”, os quais são conhecidos como capricho, desobediência, choro, egoísmo e destruição; são as deformações de uma personalidade que não se conhece. Para Montessori, a criança não deve ser “plasmada” pelo adulto, ao contrário “a própria criança é que deve se plasmar” (MONTESSORI, 1980, p.28). Assim, a noção de liberdade em Montessori, ou seja, a liberdade para se conhecer e descobrir o que é ignorado na criança, constitui-se como primeira e mais urgente tarefa da educação. Nas palavras de Montessori, essa é “a verdadeira educação nova: tentar descobrir a criança e libertá-la depois” (MONTESSORI, 1978a, p.106).

A situação exposta demonstra a complexidade do pensamento montessoriano. Em seu livro *Mente absorvente*, após 40 anos de experiência em diversos países, Maria Montessori, ainda

fiel às suas observações na “Casa das Crianças”, nos dá maior clareza sobre sua noção de interesse. Segundo Montessori,

na criança normalizada, a possibilidade ativa de se interessar por qualquer coisa leva-a ao estudo em que o que prende o seu interesse não é já o objeto, mas o ‘conhecimento dele’: assim a ânsia de posse sofre uma transformação. É curioso o fato de a criança que desejou ardentemente um dado objeto, depois o perder ou estragar (MONTESSORI, 1978b, p.182).

A situação acima é chamada por Montessori de “interesse intelectual”. Ao contrário do que possa parecer, a criança quando abandona um objeto com o qual esteve muito entretida não demonstra falta de interesse. Significa apenas que ela agora “possui” um determinado conhecimento sobre o objeto e que está satisfeita, podendo futuramente voltar a ele ou estabelecer relações com outros objetos e situações. No método montessoriano, o conhecimento é o resultado de um processo que tem início com a liberdade. Para Montessori, a criança é que pode realizar “um trabalho interessante, escolhido livremente, que tenha a virtude de concentrar, em vez de cansar, aumenta as energias e as capacidades mentais e dá o domínio de si mesmo” (MONTESSORI, 1978b, p.173).

Entretanto, Montessori adverte em várias passagens que a liberdade, elemento primordial em seu método, não pode ser confundida com abandono. Alguns pais e educadores, desejosos em ver liberto o espírito da criança, são negligentes e abandonam a criança a si própria, sem jamais corrigir qualquer defeito na criança. Ao invés do abandono, o crescimento da criança deve ser acompanhado com vigilância prudente e afeto. Na nova educação, salienta Montessori, deveríamos proporcionar à criança “um ambiente no qual ela pudesse viver e brincar; aí veríamos uma criança impaciente para trabalhar” (MONTESSORI, 1980, p.65).

Em *Pedagogia científica*, obra considerada por vários intérpretes como expressão central de seu pensamento (HELMING, 1970; LOURENÇO FILHO, 2002; LAGOA, 1981), Montessori defende, em favor da liberdade, o que chama de “disciplina ativa”. As escolas tradicionais, afirma Montessori, não conseguem compreender que a disciplina não pode ser conquistada pela coação física ou moral, seja pelo prêmio ou pelo castigo. Um indivíduo não pode ser considerado disciplinado apenas por estar silencioso ou imóvel, como seria com um “paralítico”. Montessori compreende que “tal concepção de *disciplina ativa* não é fácil nem de se entender nem de praticar; encerra, não obstante, um elevado princípio de *educação* bem diferente de uma condenação à imobilidade” (MONTESSORI, 1965, p.45).

A noção de interesse montessoriana também está presente na sua concepção de disciplina ativa. Para Montessori, o indivíduo deve ser senhor de si para realizar livremente suas atividades e, exatamente por ser senhor de si, pode dispor de si. Nesse sentido, a disciplina ativa corresponde ao indivíduo que sabe mover-se corretamente em sintonia com as relações sociais do cotidiano, tornando-se, assim, correto pelo hábito de suas práticas. De acordo com Montessori, a liberdade do indivíduo “deve ter como limite o interesse coletivo” (MONTESSORI, 1965, p.45).

Segundo Montessori, a liberdade tem uma grande relação com os prêmios e os castigos. Montessori confessa que chegou um dia a acreditar, tal qual a escola tradicional, que para conseguirmos dedicação, esforço e concentração das crianças em suas atividades seria sempre necessário recorrer a “tentações exteriores”, isto é, o castigo ou a premiação. Para Montessori, tais recursos não são adequados a uma educação “moralmente mais elevada”, pois se trata apenas de recorrer a “seus mais baixos sentimentos, tais como a gulodice, a vaidade e o amor próprio”. Quando a adequada liberdade é possibilitada à criança ela adquire uma elevação moral e “abandona, espontaneamente, seus baixos instintos” (MONTESSORI, 1965, p.54 e 55).

Para Montessori, liberdade é uma necessidade que tem como origem um “impulso do destino biológico” não podendo ser associado a fatores externos e esclarece:

Quando falamos de ‘liberdade’ da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra ‘liberdade’ um sentido profundo: trata-se de ‘libertar’ a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida (MONTESSORI, 1965, p. 57).

Bem compreendida a concepção de liberdade e de atividade em Montessori, podemos passar a dois princípios basilares na noção de interesse montessoriana: a livre escolha e a repetição. Em Montessori, a livre escolha ocorre quando a criança tem a liberdade para organizar os objetos que estão ao seu redor, independentemente da influência e das “adaptações deformantes” dos adultos. Para Montessori, criança livre é aquela que é livre de condicionamentos e que age de acordo com a própria natureza, e assim sintetiza: “o método não se vê: *o que se vê é a criança*” (MONTESSORI, 1978a, p.129).

O segundo princípio pode ser melhor compreendido pelo relato de uma observação que Maria Montessori fez na “Casa das crianças”. Conta-nos ela que havia uma menina que repetia interminavelmente uma atividade de encaixar e destacar, tal qual se faz com uma rolha numa garrafa. Ela realizava essa tarefa com “profundo interesse” e “concentração”. A menina estava sentada em uma pequena poltrona, a qual foi carregada com sua ocupante e colocada sobre uma mesa. Como se nada tivesse acontecido, a menina continuou pacientemente o seu trabalho. Montessori relata que pôde contar 42 repetições da mesma tarefa. Encerrado o interesse, a menina “parou como quem acorda de um sonho e sorriu com ar de pessoa feliz, o olhar luminoso e brilhante observando tudo ao seu redor” (MONTESSORI, 1978a, p.114). Montessori acrescenta que não eram comuns esses casos de concentração, que provocavam quase que uma insensibilidade para o mundo. Entretanto, a interpretação de Montessori foi que essa era uma característica comum a todo trabalho infantil, o qual chamou de “repetição do exercício” (MONTESSORI, 1978a, p.114). Nas palavras de Montessori, “quanto mais desenvolvida a capacidade de concentração da criança, tanto mais tranqüila ela será no seu trabalho, e então mais definidos se tornarão os contornos de sua disciplina” (MONTESSORI, 1980, p.49).

A partir da sua concepção de liberdade, Montessori confere à preparação do ambiente um papel fundamental em seu método. Para ela, o ambiente deve ser adaptado às proporções físicas da criança com

salas claras e luminosas com janelas baixas, cheia de flores, móveis pequeninos, de todas as formas, tal como o mobiliário de uma casa moderna – pequenas mesinhas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos ao alcance da mão das crianças que aí dispõem os objetos e tiram o que desejam (MONTESSORI, 1978a, p.107).

Apesar da importância que confere ao ambiente, essa característica do método montessoriano não pode ser considerada independentemente do seu conceito de liberdade, o que poderia fazer com que o estímulo externo fosse considerado determinante no processo. Para Montessori, a criança demonstra que a inteligência também se estrutura a partir de uma sensibilidade ativa interna que a torna “capaz de se apropriar das imagens do ambiente, e, por conseguinte, a transforma num observador que capta ativamente as imagens por intermédio dos sentidos, o que é muito diferente da pura capacidade de as receber como um espelho” (MONTESSORI, 1978a, p.64).

Para que melhor possamos compreender o pensamento de Maria Montessori, passaremos a descrever a análise que Lourenço Filho faz do método montessoriano, no qual identifica três princípios básicos: *liberdade*, *atividade* e *individualidade*. Para Lourenço, a liberdade é o mais amplo princípio da educação montessoriana e estará sempre presente na medida em que o desenvolvimento da criança não for dependente da orientação precoce ou adaptação do ser infantil às finalidades daquelas já traçadas pelo adulto. Criança livre é aquela que realiza as condições de vida de sua própria evolução (LOURENÇO FILHO, 2002, p.275).

Lourenço Filho identifica o ambiente como elemento constitutivo do princípio montessoriano de liberdade. Cadeiras e mesas não devem ser fixas, assim como são abolidos os prêmios e castigos. Ambiente adequado é aquele que contribui para o bom desenvolvimento da criança, onde as atividades possam ser livremente coordenadas pelos interesses naturais.

O segundo princípio, a atividade, tem em sua base a liberdade. Em Montessori não há educação que não seja uma auto-educação. A fim de que a criança possa ativamente educar-se, Montessori criou uma série de jogos e materiais diversos a partir dos quais a criança livremente escolhe os objetos que são a elas oferecidos. Entretanto, observa Lourenço Filho, essa poderia ser uma contradição entre os princípios da liberdade e do processo ativo, pois, a liberdade estaria sempre limitada aos objetos preestabelecidos e selecionados para cada tipo de atividade (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 277 a 279).

O terceiro e último princípio básico do sistema de Montessori refere-se ao respeito à individualidade do educando. Esse respeito não é senão a associação da liberdade do educando com o ato de se auto-educar. Na visão de Lourenço Filho, esse princípio busca auxiliar a criança a uma necessária formação para a vida adulta, que tem início desde a primeira infância, pois, “o homem que realiza tudo o que pode fazer, pessoalmente, redobra suas forças em suas próprias ações, conquista-as a si mesmo, multiplica seu poder e se aperfeiçoa” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.277).

Aos olhos de Lourenço Filho, a reunião desses três princípios constitui-se, em essência, a “filosofia montessoriana”. Entretanto, ele acrescenta que a concepção didática montessoriana pode ser interpretada como contraditória. O ambiente e os materiais que o constituem, além

de serem preestabelecidos pelos adultos, são sempre os mesmos, ou seja, haveria aí uma colisão com os princípios fundamentais, principalmente o da liberdade e do respeito a individualidade da criança.

Apesar das ressalvas que faz, Lourenço Filho considerava Montessori como uma das “maiores na educação renovada, malgrado as restrições que se podem fazer à concepção didática que preconiza” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.279).

No entendimento de Roger Cousinet, ao contrário do que possa parecer, o respeito de Montessori à personalidade da criança não teria origem em Rousseau. Para ele, Montessori teve um ponto de partida completamente diferente, ou seja, “o amor pelas crianças, o respeito da infância como período de valor positivo e o respeito pela natureza” (COUSINET, 1976, p. 85).

3.6.2. Os centros de interesse de Decroly

Ovídio Decroly nasceu em 1871, na cidade de Renaix, Bélgica. Em 1896, formou-se em medicina, na Faculdade de Gand. Após sua graduação, foi para Berlim e Paris, onde aperfeiçoou seus estudos. Ao retornar para a Bélgica, especializou-se em neurologia e foi nomeado chefe do serviço de crianças anormais e médico inspetor das classes especiais, quando, então, teria iniciado sua carreira pedagógica.

Decroly foi considerado por vários autores como um “fino psicólogo”, dentre os quais o próprio Claparède. Ele teria sido um dos primeiros a se interessar pelos testes de inteligência que havia sido proposto por Binet⁸. Assim como Montessori, Decroly partiu do ensino de “anormais” para propor reformas ao ensino dos “normais”, e, como John Dewey, procurou que suas propostas fossem sempre apropriadas aos “interesses da criança”. Nas palavras de Claparède, em Decroly está reunida uma “tríplice aliança de educador, psicólogo e médico que dá a seus trabalhos especial valor” (CLAPARÈDE, 1922, p.14). Na análise de Valdi Bassan, a convergência de diversas formulações seria um dos motivos que fizeram do

⁸ O francês Alfred Binet (1857 – 1911) realizou pesquisas no campo da psicologia que muito puderam contribuir com a pedagogia.

pensamento decroliano “uma das fontes mais seguras de inspiração da educação nova” (BASSAN, 1978, p.12)

Muitos foram os difusores das idéias de Decroly, mas, por outro lado, muitos mestres foram levados a uma falsa noção da sua concepção pedagógica (DURAND, 1955; LUZURIAGA, 1958; LOURENÇO FILHO, 2002). Uma escola na linha de Decroly não se resume apenas a programas com centros de interesse e associação de idéias para fixação de assuntos, como alerta Luzuriaga. Tais interpretações levaram muitos pais a falsa idéia de que “uma criança que sai da Escola Decroly não sabe ler, nem escrever nem calcular”, em outras palavras, foram “críticas perigosas” que puderam, depois de longa prática, ser consideradas “absurdas” (CLAPARÈDE, 1922, p. 16). Apesar das críticas, o método Decroly recebeu o reconhecimento de muitos educadores e, oficialmente, foi adotado como método em algumas escolas, a exemplo da “Escola Nova Amélie Hamaide”⁹.

Depois de dois anos doente, morre em 1932 o psicólogo e educador Ovídio Decroly. Em sua mesa de trabalho foi encontrada uma frase que simboliza a contribuição em mais de 30 anos de trabalhos dedicados à educação: “É preciso saber resistir aos próprios interesses, se se deseja realizar obra de valor” (DECROLY *apud* HAMAIDE, 1934, p.7). Segundo alguns estudiosos de sua produção, apesar de todos esses anos de trabalho, Decroly não deixou nenhuma obra onde estivesse contido o seu método (BASSAN, 1978; LOURENÇO FILHO, 2002; HAMAIDE, 1934). Mas, apesar de não ter sistematizado seu método, alguns colaboradores e intérpretes nos ajudarão a melhor compreender a noção de interesse em Decroly, o que passaremos a fazer.

Após cinco anos de sua graduação em medicina, Ovídio Decroly inaugura o Instituto Decroly, instituição que acolhia crianças “intelectualmente desfavorecidas”. Em 1907, Decroly funda sua primeira escola para crianças “normais”, situada na rua Ermitage, em Bruxelas, e por estar nesse endereço teria recebido o nome de *l’Ermitage*. (BASSAN, 1978, p.148 a 150).

⁹ Amélie Hamaide (1888-1970), foi uma das principais colaboradoras de Decroly. Em 1911 se tornou professora da “Escola de Ermitage”, assumindo, em 1924, sua direção. Por aproximadamente 60 anos, Hamaide foi uma grande difusora dos princípios de Decroly, os quais foram apresentados “em 1921, em Calais, no Congresso para a nova educação” (BASSAN, 1978, p.152 e HAMAIDE, 1934, p.25, respectivamente).

Na interpretação de Lourenço Filho, a concepção pedagógica de Decroly poderia ser compreendida, resumidamente, a partir de quatro pontos. Primeiramente sua concepção é *pragmatista* e *ativista*, a partir dos quais são considerados os fins da educação e os procedimentos recomendados, respectivamente. Mais particularmente, e a partir da concepção biológica da evolução da criança, a concepção pedagógica de Decroly assume um caráter, simultaneamente, *individualizado* e *globalizador*. Individualizado porque em sua concepção há uma pré-seleção por tipos de educando e, finalmente, tem um caráter globalizador porque admite a educação como integração de atividades.

Esses quatro pontos resumem o desejo de Decroly em transformar as escolas. A seu ver, a transformação das escolas poderia ser feita se algumas *medidas* fossem tomadas, aqui condensadas em duas: a) seleção prévia dos educandos e conseqüente diminuição das classes; b) modificação dos programas e dos “processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade interessada do educando” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.284).

Na primeira medida, a criança deve ser previamente classificada (seleção prévia) por nível de rendimento no ensino, através de testes. No entendimento de Decroly, não se deve misturar, ao acaso, “crianças realmente maduras e capazes de assimilação mais rápida e eficaz do programa de determinado grau de estudos, com crianças menos capazes, de assimilação mais lenta” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.284). O que se buscava era uma maior homogeneidade nas classes para um maior rendimento do ensino, o que constituía como o “ideal da escola seletiva, que pouco custa e que produz muito, reduzindo o esforço dos mestres e alunos” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.284).

Classificadas as crianças, a segunda medida deve ser a modificação dos programas e processos para a aplicação dos centros de interesse, os quais permitem o desenvolvimento da atividade interessada do educando. Essa medida consiste na negação de um ensino fragmentado, ou seja, aquele em que as matérias de ensino são classificadas por disciplina, em quadros lógicos formais.

Em Decroly, não devemos entender que opor-se à fragmentação corresponda a negar os conteúdos. Ao contrário, para ele tudo pode ser objeto de estudo, a organização é que deve ser

mudada. Modificados os programas, os interesses naturais das crianças poderiam então ser desenvolvidos através de “um traço de união entre os diversos elementos do conteúdo. Esse princípio de associação, ou relação, é o *centro de interesse*” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.288).

Antes de passarmos ao detalhamento dos centros de interesse é importante destacarmos a importância dos programas no método de Decroly. Na análise de Bassan, como o programa decroliano não pressupõe supressão de conteúdos, o cuidado deve ser ainda maior na adoção de seu método. No programa de Decroly há uma ordem essencial que deve ser observada sob o risco de tomar um programa tradicional como sendo o de Decroly. A diferença básica é que, no sistema de Decroly, o programa é concebido “bocado a bocado” pela própria criança, inspirado por princípios e por fins muitas vezes divergentes e, aos olhos dos adultos, sem coordenação. Nas palavras do próprio Decroly, a interferência do adulto na elaboração do programa

revela os interesses dos espíritos adultos afastados dos da criança e da sua vida real, preocupados sobretudo com a importância teórica da parte do saber e da importância do tempo para as aquisições ditas de cultura e para as aquisições técnicas. A unidade dum trabalho, dum programa, é uma unidade de interesse da criança e não uma unidade de tempo convencional ou uma unidade de ramos escolares justapostos (DECROLY *apud* BASSAN, 1978, p.26).

Uma outra perspectiva que nos ajuda a melhor compreender os centros de interesse de Decroly é a relação entre a curiosidade e a necessidade, que o aproximaria de Claparède. Em Decroly, a curiosidade é a “pedra de toque do interesse e este é, em suma, a expressão das necessidades da criança”. Para Decroly, as necessidades são básicas e “primitivas”, como a de alimentar, de se vestir e de trabalhar em harmonia com a coletividade (BASSAN, 1978, p.35 e 12, respectivamente). E assim expressa Decroly a sua noção de interesse e sua relação com a curiosidade e a necessidade:

nós propomos chamar de interesse o sinal interno e comum a todas as necessidades e sentimentos experimentados por um indivíduo (sendo o desejo a forma consciente deste fenômeno) ao passo que a curiosidade seria o sinal externo, aparente sobretudo para um observador do exterior (DECROLY *apud* BASSAN, 1978, p.40).

Os centros de interesse são constituídos pela formação de classes que iniciam seus estudos a partir de um *tema central*. Na análise de Luzuriaga, o tema, no método decroliano, é baseado no interesse autêntico das crianças, que deve ter uma flexibilidade e fluidez que possibilite

afastar de toda rigidez e sistematização da escola tradicional. O tema escolhido é apenas um ponto de partida que deve desencadear livremente para outros temas (Luzuriaga, 1958, p. 77 e ss.).

Como em Montessori, a liberdade, em Decroly, não pode ser confundida com abandono. Segundo Hamaide, o método Decroly pressupõe que toda atividade da criança deva ser espontânea e livremente por ela escolhida, o que “não quer dizer desordem, abandono completo das crianças aos seus caprichos” (HAMAIDE, 1934, p.125). A liberdade encontra limites nas orientações do mestre e no princípio de consideração ao coletivo. Com descreve Hamaide, cabe ao mestre impedir

que os irrequietos, os instáveis atrapalhem seus colegas. A criança não somente deve trabalhar só, como também colaborar nos trabalhos coletivos. O mestre deve impor ordem, disciplina; deve intervir em caso de conflito, para que a colaboração não seja perturbada pela presença de um barulhento ou de um indiferente ao trabalho geral (HAMAIDE, 1934, p.126).

Como pode ser observada, a relação entre a liberdade e disciplina ao mesmo tempo em que aproxima as propostas de Decroly e Montessori, também as afasta. Enquanto para aquele a disciplina deve ser imposta, para essa é uma consequência da efetiva liberdade de se querer o que se faz.

A liberdade no método Decroly significa a liberdade de escolher os temas que a criança iniciará suas observações, entretanto tendo como limite alguns *passos* que devem ser seguidos, o que o aproximaria de Herbart. Segundo Bassan, Decroly teria penetrado no mundo herbartiano “citando-o várias vezes para explicar o sentido da palavra interesse”. Na análise de Bassan, Decroly teria contribuído “largamente para manter vivas certas idéias de Herbart” e afirma que “para compreender Decroly, no que concerne ao interesse, e aos Centros de Interesse, é preciso compreender bem Herbart” (BASSAN, 1978, p. 19, 20 e 45, respectivamente). Na visão de Lourenço Filho, Decroly descende “em linha reta desse pedagogo alemão” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.282).

No método Decroly, a liberdade sempre tem o acompanhamento do mestre na execução dos passos, os quais são constituídos por três grandes fases do pensamento: *observação*, *associação* e *expressão*. Segundo Decroly, a fase de observação “compreende tudo o que tenho por fim pôr diretamente a criança em contato com os objetos, os seres, os fenômenos e

os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam desses exercícios” (DECROLY *apud* LOURENÇO FILHO, 2002, p.289). Hamaide observa que é nas lições de observação que a criança habitua-se a “procurar as causas dos fatos, fazendo-lhe constatar as conseqüências” (HAMAIDE *apud* BASSAN, 1978, p.100).

A partir dessas observações, a criança pode comparar, medir, pesar e contar. Decroly chama essas ações derivadas da observação de *exercícios satélites*, as quais deveriam ser bem aproveitadas pelo mestre. Cada tema de estudo, “escolhido em função do interesse da criança, torna-se, no método Decroly, um Centro de Interesse pelos exercícios de observação” (BASSAN, 1978, p.99). Decroly afirma que os exercícios de observação possibilitam “trabalhar a inteligência com material recolhido em primeira mão, isto é, pelos sentidos da criança, tendo em conta os interesses nela *já existentes*” (DECROLY *apud* LOURENÇO FILHO, 2002, p.290 - grifo nosso). Aqui é importante destacar que, na noção de interesse de Decroly, o interesse assume um caráter de pré-existência.

Na segunda grande fase, Decroly propõe que o educando seja levado, com o auxílio do mestre, a fazer associações. A matéria prima nessa fase são as noções recebidas na fase de observação, o que demandará um esforço do educando. Nessa fase, Decroly não pretende que o educando faça apenas associações de *tempo* e *espaço*, como ocorre com os livros comuns. Decroly quer ir além dessas associações e propõe que o educando faça uma elaboração que tenha valor de sistematização cultural, e exemplifica:

o estudo da habitação pode levar-nos a pensar nas casas dos chineses e dos esquimós, nos arranha-céus da América e nas casas de madeira dos russos; aparece a orientação e o mapa, e, assim, o estudo da geografia, de uma geografia viva e interessante, não da decoração de listas de acidentes ou feitura mecânica de cartogramas (LOURENÇO FILHO, 2002, p.290).

Finalmente, a terceira grande fase é a da expressão. Nessa fase, Decroly compreende como “tudo o que permita a manifestação do pensamento de modo acessível aos demais” (DECROLY *apud* LOURENÇO FILHO, 2002, p.291). Assim, a palavra, a escrita, o desenho, o trabalho manual e as dramatizações em geral devem ser consideradas como expressão do educando. Em fim, tudo aquilo que possa dar “corpo” ao pensamento dos educandos, tal como eles estejam vivenciando. Para Bassan, é nessa fase que “os conhecimentos adquiridos tornam-se comunicáveis” (BASSAN, 1978, p.101).

Apesar de não ter deixado seu método sistematizado em nenhuma obra específica, Decroly é considerado um dos maiores nomes da escola renovada. Quarenta anos após a sua morte, um texto publicado no jornal *Le Monde*, em 10 de janeiro de 1973, assim reconhece seu valor:

o seu nome é mais uma referência a um estado de espírito que o sinal de ligação dum escola; ou de discípulos. O seu ensino baseia-se nalgumas idéias simples: a criança deve ser considerada de maneira global nas suas relações com a vida, a sua aprendizagem faz-se a partir do Centro de Interesse que ele desenvolve nas suas relações com o seu próprio corpo, a natureza, e os outros homens (*LE MONDE apud BASSAN, 1978. p.169*).

4. A NOÇÃO DE INTERESE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA

Após esse estudo que fizemos das formulações teóricas que tiveram a noção de interesse como elemento em destaque, passaremos a analisar como teriam sido interpretadas tais formulações por Anísio Teixeira.

Depois de uma significativa influência do pensamento educacional europeu, Teixeira conhece as novas teorias da educação norte-americana, identificando-as como aquelas que melhor representavam as necessidades para a educação brasileira. Assim, Anísio Teixeira atravessa um difícil período de transição em seu pensamento educacional e passa a adotar as idéias de John Dewey e William Kilpatrick nos anos em que assume o principal cargo público da educação no Estado da Bahia, o que passaremos a analisar.

4.1. A crítica de Anísio Teixeira: a pseudo-escola nova

A nossa investigação teve como motivação principal, e também como marco final de pesquisa, a crítica que Anísio Teixeira fez sobre a existência de uma “pseudo-escola nova”, acusação tornada pública na obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, em 1932¹⁰. É nessa obra que Teixeira afirma que, no Brasil, teria havido uma incompreensão dos precursores do pensamento renovador, o que teria levado a uma equivocada aplicação da teoria.

No pequeno trecho que abre o primeiro capítulo de *Pequena introdução à filosofia da educação*, Teixeira demonstra, em rápidas assertivas, a sua interpretação do quadro inquietante da escola no Brasil, como podemos ver abaixo:

Valores que se perdem. Valores que se ganham. Inquietação de conservadores. A acusação à escola. Análise sumária do libelo. Escola tradicional e pseudo-escola nova. Identidade doutrinária de uma e outra. A teoria da escola nova ou melhor, progressiva.

¹⁰ Obra publicada pela primeira vez com o título *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, em 1932, tendo sido revisada e reeditada em 1967 com o título alterado para *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (MENDONÇA, 2004, p.241).

Reacionários e renovadores. Nova ou, melhor, progressiva têm o mesmo ideal...(TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Com essas palavras, Teixeira inicia a denúncia aos “falsos renovadores” da escola, que, apesar de se colocarem em oposição à “escola tradicional”, tinham com essa um aspecto em comum: o conceito errôneo da “natureza humana”. Teixeira não identifica com clareza quem ou quais seriam as instituições consideradas por ele como “pseudo-escola nova”, mas, genericamente, assim a caracteriza:

Critica-se tudo e tudo se questiona. Nada é sagrado. Diante de coisa alguma pára a coragem corrosiva e insolente desses pensamentos adolescentes e vivazes... E pior do que tudo isso ... Há sinais de aprovação por parte dos educadores. Estranhas teorias percorrem as escolas - de autodisciplina e autogoverno, de programas voluntários, de liberdade de escolha e de recusa, de expressão das próprias personalidades, de respeito por essas personalidades, e de subordinação dos interesses reais da vida, - que são os dos adultos - aos das crianças e dos jovens, que evidentemente não podem deixar de ser caprichos e extravagâncias (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Para que possamos melhor compreender esse amplo espectro que se anuncia, inicialmente serão analisadas as múltiplas relações da escola renovada, no início do século XX, principalmente no que diz respeito à noção de interesse. Num segundo momento, passaremos a estudar a noção de interesse em Anísio Teixeira a partir de 1924, estudo esse que será finalizado com a análise do texto de 1932, com o qual Teixeira contribui significativamente com sua a “denúncia”.

4.2. A sistematização da escola renovada na década de 1920

Como foi visto acima, na visão de Anísio Teixeira, a escola renovada havia se descaracterizado. Na análise que ora iniciamos, procuraremos alinhar algumas das questões que estiveram em jogo para que, na seqüência, possamos melhor compreender a posição crítica de Teixeira relacionada à noção de interesse.

Segundo Jorge Nagle, o movimento renovador no Brasil pode ser dividido em duas grandes fases. A primeira fase teve início nos fins do período imperial, indo até 1920, aproximadamente. Fase essa caracterizada por modestas iniciativas, sem uma apresentação sistemática. De acordo com Nagle, esta teria sido uma fase de “preparação de terreno”, com

“modesta infiltração destes ou daqueles procedimentos; idéias ou princípios” (NAGLE, 1976, p.239). A segunda fase “compreende a década dos vinte”, quando o movimento renovador inicia um processo de “difusão sistemática” das idéias do escolanovismo, com publicações de trabalhos sobre a “nova pedagogia”. Nessa segunda fase, as idéias do movimento renovador começam a fazer parte das reformulações do sistema público de ensino, mas de forma regionalizada, como ocorreu, por exemplo, no Ceará, em 1922 e em Minas Gerais e na Bahia, em 1925, nas reformas realizadas por Francisco Campos e Anísio Teixeira, respectivamente.

No entendimento de Nagle,

a propagação do ideário escolanovista e sua institucionalização não podem ser estudadas independentemente do processo de reorganização da instrução pública que se opera nos Estados e no Distrito Federal, pois se originaram e se expandiram nesse quadro reformista (NAGLE, 1976, p.243).

Assim, em 1925, ocorre a reforma João Luis Alves, estabelecida pelo decreto 16.782-A, a qual regulamentou o ensino primário, secundário e superior, e que por essa abrangência foi considerada a medida mais ampla em reforma educacional da União (NAGLE, 1976, p.140).

Na análise de Nagle, o ideário da escola renovada penetrou na educação brasileira com um atraso de “quatro decênios” em relação a outras partes do mundo. No Brasil, diferentemente do que teria ocorrido em outros países, o movimento renovador foi realizado a partir de reformulações de programas de instituições públicas. Nagle observa que essa reorganização na instrução pública não ocorreu com a substituição de velhos conceitos por novos elementos, mas se deu pela transformação de “elementos já existente que adquiriram outro sentido” (NAGLE, 1976, p.243). Um bom exemplo é o das “Lições de Coisas”, introduzidas em 1879, na reforma de Leôncio de Carvalho. Segundo Nagle, em algumas reformas houve a gradual “transformação das ‘Lições de Coisas’ no generalizado método intuitivo”, ou seja, o respeito à personalidade e aos interesses do educando, o qual teve início com Rousseau (NAGLE, 1976, p.243 a 247).

A prefeitura do Distrito Federal, através do seu *Programa para os jardins de Infância e para as Escolas Primárias*, é, para Nagle, um exemplo da gradual transformação das Lições de Coisas em método intuitivo, como podemos ver abaixo:

O ponto de partida da escola nova é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará por ensinar o aluno a *observar*, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação (PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL apud NAGLE, 1976, p. 246).

Na segunda fase do movimento renovador brasileiro, Nagle ressalta a importância das contribuições da psicologia no estudo das crianças. Tais contribuições possibilitaram que a pedagogia substituísse concepções equivocadas como as de dom e vocação por um conhecimento mais profundo da natureza da criança e a dinâmica dos seus interesses e desejos. O destaque dado à psicologia chegou ao movimento renovador como uma possibilidade científica de se conhecer uma das maiores premissas desse movimento, isto é, as características da personalidade do educando, tais como “as suas formas de percepção, inteligência, interesse, capacidade e destreza” (NAGLE, 1976, p.248).

O processo de sistematização do movimento renovador na década de 1920 contou com a colaboração de vários pensadores brasileiros, que exploraram diferentes possibilidades, dentre os quais Anísio Teixeira. Mas uma análise um pouco mais detalhada de sua produção revela que suas idéias a respeito da noção de interesse foram se transformando ao longo dessa segunda fase.

4.3. Anísio Teixeira e a noção de interesse

Anísio Teixeira nasceu em Caetité, cidade do interior do Estado da Bahia, em 1900. Estudou em colégios católicos jesuítas e, aos 22 anos, graduou-se em Direito, em Salvador. Em 1924, o então Governador do Estado da Bahia, Francisco Marques de Góis Calmon, convida Anísio Teixeira para ser o Inspetor Geral de Ensino da Bahia, cargo que ocupa até 1929 (ABREU, 1968, p.131 e 132).

O convite para ocupar o mais alto cargo da educação na Bahia surpreendeu Anísio Teixeira. Todavia, assim que o aceitou, Anísio Teixeira teria começado, sem o saber, a ser influenciado pelo pensamento educacional da América do Norte, ainda que indiretamente, como veremos (ABREU, 1968; GERIBELLO, 1877; SCHAEFFER, 1988; CARVALHO, 2000).

Para dar início aos trabalhos, Góes Calmon sugeriu que Teixeira providenciasse a tradução da obra *Méthodes Américaines d'Éducation*, de Omer Buyse¹¹, assim como o aconselhou a ouvir Afrânio Peixoto e Carneiro Leão. Segundo Schaeffer, a leitura da obra de Buyse “teria causado um grande impacto sobre Anísio Teixeira” (SCHAEFFER, 1988, p.15). Para Carvalho, a influência de Buyse teria sido tão grande em Teixeira que a considera como tendo sido “a primeira ‘viagem’ de Anísio, a um primeiro contato com a cultura norte-americana” (CARVALHO, 2000, p.54). Influenciado pelas idéias de Buyse, Teixeira reage às idéias de Carneiro Leão e publica, em novembro de 1924, o texto *A propósito da “escola única”*.

As responsabilidades inerentes ao cargo que passou a ocupar e a diversidade de influências que começou a receber constituem um significativo momento na vida de Teixeira, o que nos levou a adotá-lo como o início de nossa análise. Assim, esse estudo foi dividido em, aproximadamente, dois quadriênios. O primeiro inicia em 1924 e vai até 1928, ano em que Teixeira faz um balanço dos seus primeiros quatro anos como Inspetor Geral de Ensino da Bahia no *Relatório de 1928*, fonte principal do nosso estudo nesse período. O segundo quadriênio inicia em 1928 e encerra em 1932, quando a denúncia de Teixeira é tornada pública.

4.3.1. A noção de interesse no primeiro quadriênio: 1924 a 1928

Nos quatro anos em questão, Anísio Teixeira foi nomeado Inspetor Geral de Ensino da Bahia e fez duas viagens de estudos, uma para a Europa e outra para os Estados Unidos. Nesse período, Anísio Teixeira estudou muito e recebeu diversas influências culturais e de diferentes matrizes teóricas do pensamento educacional.

Segundo Clarice Nunes, Anísio Teixeira teria passado por duas importantes transições em sua vida. Uma delas é de ordem pessoal, quando conhece Emilinha, a “companheira de sua vida”. A outra se refere a “conteúdos institucionais”, os quais relacionam-se a uma transição da influência da cultura européia para a norte-americana, sobretudo a partir de John Dewey. Para Nunes, essa teria sido uma fase crucial e decisiva na biografia de Teixeira, pois “implicou a

¹¹ Em uma viagem de estudos aos Estados Unidos, no início do século XX, o belga Omer Buyse faz uma série de observações sobre as diferenças entre a educação européia e a da América do Norte e as apresenta na obra *Méthodes Américaines d'Éducation* (SCHAEFFER, 1988).

decisão de renunciar à coerência exigida pelas crenças cultivadas anteriormente e reconstruir de novo sua identidade” (NUNES, 2000, p.135). Em uma pequena frase, Nunes procura sintetizar o que teria sentido Teixeira ao entrar em contato com a cultura americana: “Anísio olhava com os óculos da sua cultura européia e estranhava” (NUNES, 2000, p.109).

Em uma análise semelhante, Jayme Abreu, referindo-se a Teixeira, entende que

esse primeiro período de sua formação, que prevaleceu até a sua primeira viagem à América do Norte, talvez o pudéssemos batizar, sem muita impropriedade, de um ponto de vista culturalista, como o ciclo latino (francês, especialmente) humanista-clássico, dedutivista, escolástico, de sua formação (ABREU, 1968, p.133).

Desse quadriênio, serão vistos quatro textos a partir dos quais analisaremos a noção de interesse. O primeiro texto é *A propósito da “escola única”* (1924), no qual Teixeira apresenta, a partir da negação, uma abertura para novas possibilidades teóricas. O segundo texto é o *Programa do ensino da escola elementar urbana* (março de 1925), que mais à frente foi regulamentado pela Lei 1.846, de 25 de agosto de 1925. O terceiro é o *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* (1928), onde podem ser lidas as realizações nos seus quatro anos como Inspetor Geral de Ensino da Bahia, chamado, genericamente, de *O ensino no Estado da Bahia, 1924 – 1928* (ABREU, 1968; Geribello, 1977). Finalmente, o quarto texto é a obra *Aspectos americanos da educação* (1928), onde traz, resumidamente, as formulações teóricas de John Dewey e suas impressões da educação na América do Norte.

Assim, em *A propósito da “escola única”*, Anísio Teixeira se opõe vigorosamente à idéia de “escola única” como aspiração universal, e que era defendida por Carneiro Leão. A “escola única”, de inspiração francesa nas idéias de Anatole France, tinha lá o seu “aspecto sedutor” pela aparente simplicidade, afirma Teixeira, mas a considera inexecutável (TEIXEIRA, 1924). Apesar de estar em jogo questões relacionadas às convicções de políticas educacionais, alguns dos argumentos de Teixeira giram em torno da *natureza humana*, questão recorrente em seus textos e que seria central em sua “denúncia”, em 1932.

Na perspectiva de Teixeira, a proposta da escola única errava ao tornar obrigatório o ensino integral e uniforme para todos, o que equivaleria a desprezar “os mais triviais elementos da

complexa realidade humana”. Seria como postular um “desenvolvimento absolutamente igual de naturezas desiguais” (TEIXEIRA, 1924).

Para Teixeira, a educação deve ser gratuita, generalizada e também deve possibilitar o desenvolvimento de todas as faculdades dos indivíduos. Se a escola única pode levar, pela sua uniformidade de instrumentos, a um sujeito do tipo médio e abstrato, a escola que ele acreditava ser melhor deveria considerar a complexidade cultural humana e possibilitar o pleno desenvolvimento das “faculdades” e “inclinações” de cada indivíduo, ou seja, mesmo que ainda insipiente, o interesse (TEIXEIRA, 1924).

Apesar da ainda indireta influência norte-americana, via Buyse, no pensamento educacional de Anísio Teixeira e de sua crítica ao modelo francês de “escola única”, no que diz respeito à noção de interesse deweyana, foram necessárias ainda duas viagens aos Estados Unidos para que esse processo se consolidasse.

O exame ao texto de 1924 deixa ver que, ao criticar a escola única, Anísio Teixeira não apresenta nenhuma proposta para substituí-la. O que ele faz até esse momento é negar algumas características dessa escola única para colocar no centro do debate questões do ser humano em relação à educação, como formação, desenvolvimento de forças naturais e inclinações, características essas que também foram marcantes nos escritos que analisaremos na seqüência.

Já no *Programa do ensino da escola elementar urbana* (1925), podemos observar uma aproximação com a noção de interesse de Ovídio Decroly. Apesar de não citar explicitamente esse pensador, o programa de Teixeira traz indicações suficientes para que possamos assim pensar, o que passaremos a analisar.

O *Programa do ensino da escola elementar urbana*, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino da Bahia, presidido por Anísio Teixeira, é um programa para a escola elementar, dividido em quatro anos. Para os dois primeiros anos, o programa propõe que

para facilidade do ensino, o desenho e os trabalhos manuais gravitarão em torno dos seguintes ‘centros de interesse’ 1.º-A casa: ocupações, deveres, prazeres da família; 2.º-A vida em sociedade: meios de transporte, ocupações dos habitantes, diversões; 3.º-A vida escolar; 4.º-As férias; 5.º – A natureza (TEIXEIRA, 1925a).

Como foi visto anteriormente, o método de Ovídio Decroly está associado à expressão genérica *centros de interesse*, o qual é constituído pelas fases da *observação*, *associação* e *expressão*. Na proposta de Anísio Teixeira, cabe ao professor, a partir da conversa com os alunos em torno dos temas propostos, fazer “surgir de um dos ‘centros de interesse’ o objeto a desenhar ou fazer” (TEIXEIRA, 1925a), o que em Decroly equivale à fase da observação.

Uma outra presença do método de Decroly no *Programa do ensino* está na forma proposta para se desviar do hábito da “repetição mecânica”. Assim, recomenda-se que o professor evite “exigir datas” e propõe que o aluno se esforce por “*associar* as narrações à apreciação das gravuras dos livros, fazendo destes e dos retratos, pontos de referencia para a aprendizagem das datas” (TEIXEIRA, 1925a – grifo nosso).

Identificado o objeto de estudo, o professor deverá debater com os alunos outras características do objeto, como as condições materiais, formas, proporções etc, ou seja, os *exercícios satélites* previstos no método Decroly. Em seguida, o aluno deve iniciar uma etapa de execução, o que compreende a fase da expressão, em Decroly.

Apesar de não haver citação explícita, a aproximação da proposta de Teixeira com o método de Decroly é bastante sensível. No nosso entendimento, a noção de interesse em Anísio Teixeira teria sido inspirada inicialmente em Decroly, para que depois fosse aprofundada com o pensamento de John Dewey.

É importante observar que cinco anos depois do *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia* ter sido aprovado, Anísio Teixeira usa em *Por que “escola nova”?* a mesma expressão “centros de interesse ou projetos” (Teixeira, 1930). Entretanto, nesse momento, parece-nos que Anísio mescla os centros de interesse e o método de projetos, reflexo da influência de John Dewey e William Kilpatrick.

No terceiro texto do período em questão – o relatório *O ensino no Estado da Bahia, 1924 - 1928* (1928) –, podemos perceber com maior clareza o que quiseram dizer Nunes e Abreu com o que seria a fase de transição da cultura européia para a americana, principalmente por se tratar de um relatório de quatro anos de realizações.

Nele, Teixeira traz extensas análises técnicas, estatísticas e programas de cursos de férias para professores. Como se trata de um relatório de realizações, mais se assemelha a uma prestação de contas, e o é, de certa forma. Mas Teixeira não se limita a essa perspectiva e, a partir dos dados ali expostos, conclui que, apesar dos avanços, “não será possível evidência maior da ineficiência da escola” (TEIXEIRA, 1928a). E, a partir dessa assertiva, Teixeira desdobra a prestação de contas em identificação de causas e em argumentos para mudanças necessárias e urgentes.

No que diz respeito às causas, Anísio Teixeira as divide em causas gerais e em a *primeira e principal causa*. Como causas gerais, aponta o grande desaparelhamento das escolas, assim como uma preocupação mais imediata dos professores com exames finais e com os “alunos prontos”, ou seja, aquele tipo de aluno que exige pouco esforço do professor. Mas para enfrentar o problema “tremendamente grave das escolas baianas”, Teixeira identifica como *primeira e principal causa* um “programa escolar que não se adapta às capacidades e interesses da criança baiana” (TEIXEIRA, 1928a). Em outras palavras, Anísio Teixeira assinala o quanto a noção de interesse era central em seu pensamento educacional (NUNES, 2000; SCHAEFFER, 1988).

Esse diagnóstico revela a sintonia de Anísio Teixeira com o movimento renovador e, principalmente, com as formulações teóricas de John Dewey. Entretanto, nesse Relatório Teixeira não cita uma só vez o nome de John Dewey, apesar de sua publicação ter sido posterior à sua primeira viagem aos Estados Unidos. A referência a Dewey é explicitada apenas a partir da obra *Aspectos americanos da educação* (1928), onde Teixeira demonstra claramente o seu apreço ao pensador norte-americano, como veremos mais adiante.

Voltando ao Relatório, Teixeira afirma que até 1924 não havia praticamente programas escolares no estado da Bahia. Os professores possuíam apenas uma indicação geral do trabalho e aplicavam o método pessoal de cada um. Assim, a “nova concepção” de educação proposta na reforma de 1925 teria encontrado dificuldade nos “velhos processos”, os quais eram repletos de “rotina e memorização”.

À época desse relatório, Anísio Teixeira já havia voltado da primeira viagem aos Estados Unidos, a qual teve início em abril de 1927. Na carta que escreve a seu pai em novembro de 1927, ainda “a bordo do ‘Alcântara’”, Teixeira relata: “Demorei-me nos Estados Unidos cerca de seis meses. Durante esse tempo estudei, visitei escolas, fiz boas relações e acredito que aprendi um pouco” (TEIXEIRA, 1927b). É certo que Teixeira, sempre moderado, muito aprendeu, mas é importante registrar o quanto a noção de interesse ainda trazia influência do pensamento educacional europeu, como poderemos notar na análise que iniciaremos.

Como foi dito, esse relatório abarca quatro anos de realizações de Teixeira na educação da Bahia. Assim, as informações sobre datas fazem referência mais a dados objetivos, como matrículas, frequência, promoções, curso de férias etc, do que a filiações teóricas. Entretanto, no que diz respeito aos cursos de férias, os quais foram regulamentados no artigo 191 da Lei 1.846 (Imprensa Oficial do Estado Da Bahia, 1927), dois casos chamam a atenção por caracterizarem, conforme analisa Nagle, a transformação de elementos já existente em outros que foram adquirindo novos sentidos. São eles: *Interesse e disciplina em educação - experiência e reflexão no processo educativo*, ministrado por Anísio Teixeira e *O método de lições de coisas no ensino de ciências na escola primária*, por Alberto Francisco de Assis (TEIXEIRA, 1928a).

Esses cursos, além de nos possibilitar uma melhor compreensão do que quer significar Nagle com “difusão sistemática”, também nos ajuda a entender a paciência de Teixeira com o que chamou de “solução lenta, mas progressiva”. Nesse processo, algumas matrizes teóricas foram seguidas em busca da “modernização do ensino”, dentre as quais as formulações teóricas de Maria Montessori.

Segundo Anísio Teixeira, no ensino infantil foi adotado o “sistema montessoriano”. Entretanto, a adoção das formulações de Montessori é imprecisa e mesclam-se a outras possibilidades, como veremos. Quando Teixeira faz referência à adoção do sistema montessoriano, ele também estabelece uma relação com “a necessidade de ser dada à infância um ambiente sadio e amplo”, ou seja, ele considera que “preparar o ambiente” seja significativo no processo de formação intelectual. Nesse sentido e pela importância que Montessori atribui ao ambiente, consideramos relevante a influência de Montessori no

pensamento de Teixeira, o que viria a ser problemático no que diz respeito à noção de interesse em Dewey.

Outro aspecto relevante no relatório é a relação entre o interesse e o “despertar”. Segundo Teixeira, os novos métodos deveriam ser os “despertadores do interesse”, assim como as escolas deveriam “exercitar nos meninos os hábitos de observação e raciocínio, despertando-lhes o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade” (TEIXEIRA, 1928a). Em *Interesse e esforço*, obra que o próprio Teixeira traduziu e publicou (1930), Dewey afirma que a teoria do interesse desconsiderava a natureza dinâmica do interesse, acreditando que bastaria a “excitação momentânea que o objeto desperta” (DEWEY, 1959a, p.160). Em outra parte desse mesmo texto, Dewey afirma que, o interesse, assim como o impulso, não é “alguma coisa que esteja quietamente esperando que a acordem e excitem de fora” (DEWEY, 1959a, p.98).

Assim, a nosso ver, nessa parte do relatório, a concepção da noção de interesse de Teixeira mais se aproximaria das formulações de Herbart, Claparède e Ferrière, ou seja, uma influência européia. Isso nos parece compreensível, uma vez que, no final de 1925, Teixeira fez uma viagem à Europa e em 1926 iniciou um processo de “aprofundados estudos que o pudessem preparar melhor para compreender os problemas do Brasil, principalmente aqueles voltados para a educação” (GERIBELLO, 1977, p.23).

É importante observar que apenas o uso da palavra *despertar* não significa, em si mesma, ausência de rigor. Como já vimos, em Dewey, despertar poderia se caracterizado como uso inadequado somente quando ao *interesse* estivesse sendo atribuído um sentido de pré-existência. Esse discernimento é importante para que possamos melhor compreender, principalmente, as interpretações das idéias dos renovadores criticados por Teixeira.

Outra influência que pode ser vista no relatório de 1928 é a do belga Omer Buyse, por intermédio de sua obra *Métodos americanos de ensino*, a qual Teixeira cita rapidamente. Nessa breve referência, Teixeira lembra que essa obra de Buyse “já se acha impressa, devendo fazer-se nestes dias a sua distribuição”, e que “servirá para iniciar os nossos professores” (TEIXEIRA, 1928a). Em outras palavras, a obra de Buyse já havia sido traduzida e seria parte do curso de capacitação de professores, nas férias.

Dessa forma, à época em que redigiu *O ensino no Estado da Bahia, 1924 – 1928*, a influência do pensamento europeu ainda poderia ser forte em Teixeira, pois, como ele mesmo reconhece a caminho de sua primeira ida aos Estados Unidos: “em educação - Os moldes do meu pensamento neste assunto se se moldaram na Europa, se aproximam hoje, vivamente, dos americanos” (TEIXEIRA, 1927a). Entretanto, apesar de ainda não ter sido nessa primeira viagem que a noção de interesse deweyana influenciaria decisivamente o seu pensamento, no *Relatório de 1928* Teixeira demonstra o quanto a noção de interesse é um aspecto significativo na sua concepção de uma educação renovada, processo esse que faz parte, segundo a análise de Nagle, da fase de sistematização educacional ocorrida na década de 1920 (NAGLE, 1976).

É o quarto texto selecionado desse primeiro quadriênio, *Aspectos americanos da educação* (1928), que nos ajuda a melhor compreender o processo de transição da influência européia para a norte-americana. Nesse texto, Teixeira apresenta o “velho conflito” entre o interesse e o esforço, que é um forte sinal da influência deweyana. De um lado, o interesse, que pode criar um “tipo moral fraco e caprichoso” e, do outro lado, o esforço, que pode levar o sujeito a uma “cega e mecânica subserviência” (TEIXEIRA, 1928b, Cap.3).

Nessa obra, Anísio Teixeira apresenta suas principais impressões sobre o contato que teve com o pensamento educacional norte-americano, sobretudo com os de John Dewey. A obra *Aspectos americanos da educação* está dividida em duas partes. Na primeira, Anísio Teixeira procura apresentar os fundamentos teóricos da educação norte-americana e coloca John Dewey em posição de destaque logo no início ao afirmar que “a nenhum outro pensador é dado ali um lugar tão saliente na sistematização da teoria moderna da educação” (TEIXEIRA, 1928b, Cap.1). Na segunda parte, Teixeira descreve algumas visitas que fez a instituições de ensino, que duraram, aproximadamente, 15 dias.

Segundo Nagle, apesar de Anísio Teixeira não conseguir apresentar as idéias de Dewey com a “mesma clareza”, o texto *Aspectos americanos da educação* pode ser considerado “o primeiro apanhado geral sistemático da concepção deweyana de educação publicado no Brasil” (NAGLE, 1976, p.364, nota 16). Nagle considera que, apesar dessa obra estar revestida pela opinião de uma “pessoa deslumbrada” com a educação norte-americana, é a partir do retorno

dessa viagem que Teixeira altera parte de suas idéias sobre a educação e “adota sistematicamente os princípios do ideário escolanovista, de raízes deweyanas” (NAGLE, 1976, p.252).

Na abertura do primeiro capítulo de *Aspectos americanos da educação*, Teixeira deixa claro o impacto que lhe causaram as idéias de John Dewey e afirma que esse é “o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana” (TEIXEIRA, 1928b, Introdução da parte 1).

Se no *Relatório de 1928*, a noção de interesse era central no pensamento educacional de Anísio Teixeira, em *Aspectos americanos da educação*, essa perspectiva se fortalece. Dos quatro capítulos que constituem a primeira parte dessa obra, Teixeira usa os dois primeiros apenas para argumentar e fundamentar o que irá defender somente no terceiro capítulo, ou seja, a sua afinidade com a noção de interesse deweyana, sobre o que nos debruçaremos um pouco mais à frente.

Ao descrever, nesses dois primeiros capítulos, a “concepção democrática de educação”, Anísio Teixeira estabelece uma relação entre a democracia e a noção de interesse. Segundo Teixeira, a sociedade americana vivia um excelente momento e que surpreendia os observadores desse “mundo americano”. O constante desenvolvimento e progresso da sociedade americana tinha em sua base a educação, que se baseava na valorização do interesse e das capacidades individuais. Libertar a capacidade individual possibilita “o desenvolvimento do que o individuo tem de exclusivo e incomunicável”, criando uma maior diversidade social, que “só não degenera em confusão porque a educação americana procura prover iniciativa pessoal e adaptabilidade social de sorte a criar um novo equilíbrio social” (TEIXEIRA, 1928b, Parte I - Cap.2º).

Nunes observa que havia em Anísio Teixeira uma necessidade de resposta às suas questões educacionais que, em certa medida, buscou em Dewey. Como podemos notar, tal necessidade tem como elemento central a relação entre a noção de interesse e democracia:

a concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Sua perspectiva é a de que o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postas na infância. Dai a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um

interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem o ocasionamento de desordens (NUNES, 2000, p.153 e 154).

Mas, no entendimento de Teixeira, o desenvolvimento da capacidade individual não pode se dar isoladamente da cultura. As capacidades individuais e a cultura pessoal integram-se em uma “legítima concepção democrática da educação”, onde se nega o utilitarismo e a “praticalidade”, ou o que ele chama de “mero treino industrial”.

É em função dessa perspectiva democrática da educação que Teixeira procura esclarecer, no Capítulo Terceiro de *Aspectos americanos da educação*, seu entendimento sobre “método em educação”, colocando o interesse em destaque. As questões apresentadas sobre disciplina, esforço e interesse demonstram a sintonia e a influência do pensamento de Dewey, ou seja, nega o interesse como uma criação externa e artificial que busca apenas assegurar a atenção do aluno, pois isso corresponderia a uma “deturpação da doutrina de interesse” (TEIXEIRA, 1928b, Parte 1 – Cap. 3º).

Afastada essa falsa noção de interesse, Teixeira apresenta então a sua compreensão da “doutrina de interesse”. Para ele, interesse “significa *estar entre*” e sempre ocorrerá o interesse como resultado de uma relação entre a criança e o objeto de apreço, caracterizando, assim, uma atividade escolar correta e apropriada. Nesse sentido, a disciplina será uma conseqüência quando a criança for persistente na atividade escolhida, mesmo em face de “distrações, confusões e dificuldades” (TEIXEIRA, 1928b, Parte 1 – Cap. 3º).

Pelo exposto, podemos observar que, na perspectiva de Teixeira, a noção de interesse não é apenas central para a educação, mas também um pré-requisito para uma sociedade democrática. Vale a pena frisar que essa afirmação não pode ser concebida como uma redução ao utilitarismo, pois, na compreensão de Teixeira, a educação dever ser “tão integral e tão humana quanto possível”, sendo o oposto disso apenas um “limitado treino profissional” (TEIXEIRA, 1928b).

4.3.2. A noção de interesse no segundo quadriênio: 1928 a 1932

Esse segundo período tem início com a partida de Teixeira para a sua segunda viagem aos Estados Unidos, em meados de 1928, e se encerra com a análise da obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, publicada em 1932. Nessa segunda viagem, Teixeira teve aulas com alguns pensadores educacionais norte-americanos, dentre os quais John Dewey e William Kilpatrick. Segundo Abreu, a influência de John Dewey no pensamento de Teixeira foi de tal ordem que foi ele “um dos raros no Brasil que, muito mais do que citar, consegue pensar ‘deweyanamente’” (ABREU, 1968, p.8).

Em meados de 1928, Anísio Teixeira, por meio de uma bolsa de estudos da Universidade de Colúmbia, retorna aos Estados Unidos para estudar no *Teachers College*, em Nova York, onde permanece até junho de 1929, quando obtém o título de *Master of Arts*. Esse é o período que marcaria decisivamente o pensamento educacional de Teixeira, uma vez que tem a oportunidade de aprofundar no pensamento educacional norte-americano (ABREU, 1968; NAGLE, 1976; GERIBELLO, 1977; NUNES, 2000).

Ao retornar ao Brasil, o governador da Bahia já não era mais Góis Calmon, mas Vital Henrique Baptista Soares. Segundo Geribello, o primeiro documento que Anísio Teixeira apresenta ao governador são as suas *Sugestões para a reorganização progressiva do sistema educacional baiano*, que é recusado sob alegação de inviabilidade. Insatisfeito, Teixeira exonera-se do cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, em novembro de 1929 (GERIBELLO, 1977, p.27).

A saída desse cargo foi um entre outros fatos que marcaria a pouca receptividade no retorno de Teixeira. Segundo Abreu, o meio educacional teria reagido com “uma certa compreensível desconfiança enciumada, em relação ao jovem neo-educador, por parte dos veteranos do ‘metier’” (ABREU, 1968, p.162). Entretanto, Teixeira encontrou apoio para prosseguir em seu projeto de trazer para o Brasil as idéias de John Dewey, como podemos observar na resposta de Lourenço Filho a uma correspondência sua:

Muito me alegrou a nova de que você dará logo as traduções de Dewey. Creio que os dois primeiros trabalhos e o seu prefácio darão um ótimo volume, de 120 a 150 páginas. Desenvolva esse prefácio, de modo a podermos mesmo dar o título ao

volume de 'A pedagogia de John Dewey', ou coisa semelhante (LOURENÇO FILHO, 1929).

E assim se deu. Anísio Teixeira traduziu os textos *A criança e o programa escolar* e *Interesse e esforço*, ambos de John Dewey, os quais foram publicados em volume único com o nome *Vida e educação* (1930). É importante salientar que até mesmo no título dado a esse volume único, Teixeira demonstra sua filiação às idéias deweyanas, ou seja, conforme a análise de Mills, acompanha a estratégia das obras "X e Y" (MILLS, 1968, p.326).

Ainda compõe esse volume um estudo de Teixeira intitulado *A pedagogia de Dewey – esboço da teoria da educação de John Dewey*, onde o educador baiano expõe com profundidade a sua compreensão sobre a noção de interesse deweyana. Nesse texto, Anísio Teixeira mantém a mesma relação entre sociedade, democracia e indivíduo, como foi visto em *Aspectos americanos da educação*.

Entretanto, a sistematização que Teixeira traz em *A pedagogia de Dewey* permite maior clareza na compreensão dos elementos envolvidos com a noção de interesse. Em sintonia com as idéias deweyanas, Teixeira faz um necessário discernimento entre alguns elementos da natureza humana e do meio ambiente, que, em um constante processo de análise e síntese, disserta sobre o amálgama entre ambos, ou seja, a noção de interesse, a qual passaremos a tratar.

De acordo com Teixeira, o indivíduo é "um ser social". Esse ser social exerce e recebe influências do ambiente e assim tem "experiências". Segundo Teixeira, "experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados" (TEIXEIRA, 1959a, p.2). Essa é uma "concepção ampla de experiência", esclarece Teixeira, pois o fato de um indivíduo conhecer, por exemplo, uma árvore, transforma tanto ele quanto a árvore, e assim explica:

a árvore que era apenas objeto de minha experiência visual, passa a existir de modo diverso, se entre mim e ela outras experiências se processarem, pelas quais eu a venha conhecer outros aspectos: úteis, medicinais, de resistência etc. Depois dessa experiências, eu e a árvore somos alguma coisa diferente do que éramos antes" (TEIXEIRA, 1959a, p. 3).

Esse é um processo de crescimento do indivíduo que Teixeira compreende como “constante reorganização e reconstrução da experiência”. De acordo com a etimologia adotada por Teixeira em *Aspectos americanos da educação*, interesse é aquilo que está entre o indivíduo e o objeto em apreço, objeto esse que é parte constitutiva do ambiente. Acompanhando Dewey, e dando amplo destaque, Teixeira considera o ambiente um aspecto muito relevante na noção de interesse.

Sendo assim, o ambiente deve favorecer os impulsos, as tendências e as inclinações naturais do indivíduo, para que se possa, então, haver o desenvolvimento do interesse. Em outras palavras, o ambiente não deve ser um fator de limitação da natureza humana, ao contrário, deve favorecê-la. Segundo Anísio Teixeira, “esse meio se constitui exatamente das condições que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo” (TEIXEIRA, 1959a, p.15).

No que diz respeito à atividade educativa, Anísio Teixeira compreende que ela deve sempre possibilitar “uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, *dirigidos*, porque sem direção eles não poderiam se exercitar” (TEIXEIRA, 1959, p.22).

Para dar maior clareza com o que quer dizer com direção, Anísio Teixeira exemplifica com alguém que deseja aprender a patinar. Inicialmente, as energias despendidas não têm exatidão nem ordem. Em razão do resultado desejado, aos poucos, as reações são selecionadas, ajustadas e coordenadas pelo esforço, que as circunscreve para um objetivo mais determinado. A direção, salienta Teixeira, não é “puramente externa”. Se o meio provê as condições, ao indivíduo cabe as respostas e reações, as quais têm origem “nas tendências e impulsos do organismo, sob pena de ser incompleta ou prejudicial” (TEIXEIRA, 1959a, p.23).

Ainda na perspectiva da direção no processo educativo, Teixeira considera o professor como um “elemento essencial”. Segundo Anísio Teixeira, a teoria que expõe em *A pedagogia de Dewey* não sustenta um aprendizado exclusivamente espontâneo pela criança, o que a tornaria meramente acidental. Cabe ao professor saber eleger as “experiências da espécie [ser humano]” e fazer delas o seu ponto de apoio fundamental para “orientar, guiar e estimular a

atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto” (TEIXEIRA, 1959a, p.45).

Depois de demorar-se em argumentos sobre a importância do ambiente, Anísio Teixeira, como se renunciasse a “denúncia” que faria dois anos depois em *Pequena introdução à filosofia da educação*, afirma que “pode-se, agora, compreender o *cuidado* que deve haver para que a escola se organize de modo a assegurar esse resultado” (TEIXEIRA, 1959a, p.24 - grifo nosso).

Como se estivesse prevendo que apenas uma advertência não seria suficiente e demonstrando sintonia com o movimento renovador, Teixeira afirma não considerar antagônicos a liberdade do indivíduo e a realização de sua personalidade. Ao contrário, considera que o meio social e o meio escolar é que poderão fornecer condições necessárias de harmonia, mas faz uma ressalva: “se bem compreendidos” (TEIXEIRA, 1959a, p.25).

Porém, a advertência de *cuidado* feita por Teixeira, talvez não tenha sido suficiente para ele mesmo, no que diz respeito ao significado de preparação do ambiente, em Dewey. No entendimento de Teixeira, as escolas são “meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros”, o que faz dela um “meio especial”, sendo, por isso, uma necessária “preparação” (TEIXEIRA, 1959a, p.19).

Mas essa preparação, acentua Teixeira, deve ser distinta daquelas “associações ordinárias” e, conforme “acentua Dewey”, se dá pela associação de três características do ambiente, que deve ser: *simplificado*, *purificado* e de *integração social*. Por simplificado Teixeira quer dizer que a criança deveria ser provida de um ambiente mais simples para que pudesse compreender, aos poucos, o mundo à sua volta, uma vez que o ambiente de sua época já era por demais complexo. Já o ambiente purificado é aquele livre e isento de aspectos considerados “maléficos” pela sociedade. Para Teixeira, a escola não deve “perpetuar na sociedade os seus defeitos”, assim deve eliminar de seu ambiente aquilo que a sociedade considera ruim. Por último, Teixeira entende que a escola deve ser um espaço de integração social ou uma “casa da *confraternização*”, isto é, um lugar onde os conflitos que ameaçam dividir a sociedade possam ser harmonizados e tolerados (TEIXEIRA, 1959a, p.20).

O que podemos observar é que, enquanto John Dewey compreenderia que qualquer ação ou ocupação requer material e algum objeto, pois “nenhuma atividade se processa no vácuo” (DEWEY, 1959a, p.138), a preparação do ambiente, como entende Teixeira, ainda se prenderia, de certa forma, às formulações teóricas de Maria Montessori.

É importante ressaltar que, em *Interesse e esforço*, John Dewey chega mesmo a citar criticamente os “métodos de Montessori”. Se no Relatório de 1928 Teixeira afirma ter empregado o método montessoriano com “alguma precaução”, pois se tratava de um “período experimental do método”, o que podemos observar é que, em *A pedagogia de Dewey*, Teixeira é menos cauteloso, o que sugere que sua interpretação da noção de interesse de John Dewey, teria ido além desse.

Mas há que se considerar outras possibilidades de influência em Teixeira no que diz respeito ao papel que o ambiente desempenharia, além da montessoriana. Em *A pedagogia de Dewey*, há uma consideração que nos parece uma influência do campo sociológico. Segundo Teixeira, “com Albion W. Small¹², preferiríamos chamar-lhe ‘socius’ [o educando] a ‘indivíduo’, uma vez que aquela expressão é muito mais fiel à realidade, que a velha categoria de indivíduo” (TEIXEIRA, 1959a, p.21).

Outra possibilidade a ser considerada é a influência de Fernando Azevedo. Anísio Teixeira conheceu Fernando Azevedo por indicação de Monteiro Lobato, quando voltava de sua segunda viagem aos Estados Unidos. Foi “numa tarde de junho de 1929”, que apareceu em seu escritório o “jovem educador” que acabava de chegar de uma “viagem de observação”, relata Azevedo. Em sua palavras

Monteiro Lobato viu Anísio Teixeira com olhos de ver e externou, por palavras calorosas, um julgamento definitivo. Tudo o que dele me disse, foi tomando forma e vida na palestra que tivemos naquela tarde inesquecível. Ganhei o dia ao ter a fortuna de conhecer de perto, porque só de nome o conhecia, a figura admirável que tão profundamente o impressionara (AZEVEDO, 19--).

O apreço de Azevedo por Teixeira também pode ser compreendido pela trajetória de décadas de atuações pela educação, como, por exemplo, o “Manifesto” de 1932 e, talvez, o mais

¹² Albion Woodbury Small (1854 – 1926) fundou, em 1892, o primeiro departamento de sociologia na Universidade de Chicago, Estados Unidos (disponível em: en.wikipedia.org/wiki/Albion_W._Small. Acessado em 10/2007).

importante, a afinidade das bases científicas, que, pelas palavras de Azevedo, Teixeira teve habilidade de “associar a educação e as ciências sociais” (AZEVEDO, 19--).

Mas não só essas influências podem ser percebidas no texto *A pedagogia de Dewey*. Ao fazer uma comparação entre o mundo físico inorgânico e a vida orgânica, Teixeira afirma que “os corpos agem e reagem, para a conquista do *equilíbrio* de adaptação” (TEIXEIRA, 1959, p.2). Como vimos, essa seria uma formulação muito próxima daquelas que vimos em Claparède.

No mesmo ano que foi publicado *Vida e educação*, Anísio também publica o texto *Por que “escola nova”?*, no qual a noção de interesse mantém os fundamentos anteriores das tendências e inclinações humanas. Segundo Teixeira, um dos principais aspectos dessas inclinações diz respeito ao de liberdade, tema muito caro ao movimento renovador. Nesse escrito, mais uma vez antecipando a “denúncia” que faria em 1932, Teixeira é categórico ao afirmar que, em relação à liberdade, “não passe pela cabeça de ninguém que isso seja completa anarquia” (TEIXEIRA, 1930). No entendimento de Teixeira, confundir liberdade de pensamento com anarquia é não compreender que, na escola nova, substituiu-se a autoridade externa pela interna. Lembrando Claparède, Teixeira completa que “as crianças se não fazem tudo que querem, queiram tudo que fazem” (TEIXEIRA, 1930), ou seja, as crianças devem ter a liberdade para fazer e agir conforme seus interesses.

No que diz respeito especificamente a aprendizagem, Teixeira compreende que há duas leis muito importantes: a de “prática e efeito” e a de “inclinação”. Por “prática e efeito”, Teixeira entende a relação que há entre a ação do educando e as reações e efeitos que dela podem surgir, ou seja, uma tendência de repetir as que satisfazem e não repetir as que não trazem satisfação, o que levaria a aprender aquelas que são repetidas. Conforme Teixeira, a segunda lei completa a primeira, e assim define: “quando um indivíduo está inclinado a agir de um certo modo, agir satisfaz e não agir aborrece. Quando um indivíduo não está inclinado a agir de um certo modo, não agir satisfaz e agir aborrece” (TEIXEIRA, 1930).

O que podemos observar é que as duas leis tratam sobre princípios da natureza humana, onde está em relevo o desejo do indivíduo, ou, como diz Teixeira, “o interesse, para usar a palavra consagrada”. Entretanto, Teixeira entende que pouco adianta a compreensão dos interesses do

aluno se o “ambiente social” não oferece condições para o seu desenvolvimento, o que, mais uma vez, demonstra a relevância do ambiente para Anísio Teixeira.

Assim como foi visto no texto *A pedagogia de Dewey*, Teixeira entende que a preparação do ambiente escolar também significa “organizar a escola” para o desenvolvimento da personalidade do educando, tema central no pensamento renovador. A fim de conseguir tal desenvolvimento, Teixeira compreende que as matérias a serem estudadas devem ser distribuídas por “centros de interesse ou projetos”, ou seja, Teixeira faz uma equivalência metodológica entre Decroly e Kilpatrick.

Finalizaremos os nossos estudos da noção de interesse no pensamento educacional de Anísio Teixeira com a análise da obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, onde Teixeira faz a sua “denúncia” da pseudo-escola renovada. Aqui, passaremos a tratar mais detalhadamente a relação entre a concepção anisiana da educação renovada e a noção de interesse.

No entendimento de Teixeira, as “estranhas teorias” que orientavam a pseudo-escola nova demonstravam um desconhecimento da natureza humana, que, para ele, era o principal problema. O movimento renovador teria sido interpretado inadequadamente pelo “espírito do tempo”, o qual estaria impregnado pela livre expansão das tendências da personalidade. Na análise de Teixeira, esse “espírito do tempo” tinha algo de “dissolvente” que teria trazido aos jovens certas fraquezas sensíveis de caráter.

Para Teixeira, essa seria uma equivocada interpretação de liberdade que resultava em uma “deformação monstruosa da teoria moderna da educação” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1). A natureza humana, questão central desse problema, foi concebida pelos teóricos da educação moderna como aquela que

tende, normalmente, a se realizar a si mesma. E que se essa realização exige disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente, e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício - o homem tende a essas virtudes pelas próprias características de sua natureza. E tender é inclinar-se, é ter disposição para alguma coisa (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

A partir dessa concepção das teorias do movimento renovador, Anísio Teixeira identifica que a diferença entre a pseudo-escola nova e a escola renovada está no que chama de “desvio”. Para Teixeira, o *desvio* gerado pela inadequada interpretação da natureza humana, a qual seria constituída por uma inclinação “fatalista”, caprichosa e extravagante, que permite ao aluno fazer o que lhe “der na veneta”, independentemente de qualquer experiência já adquirida pela humanidade, leva a um “regime de licença e desordem”, ou seja, a pseudo-escola nova. Por outro lado, a escola que *desvia* (desvios necessários) da “emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão dos seus desejos e de suas paixões, para a liberdade da disciplina de si mesmo” é uma escola renovada (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Para que esses *desvios necessários* ocorram na escola renovada, Teixeira entende que cabe ao educador um papel fundamental. Se a escola renovada é aquela que controla o meio externo, “subordinando-o aos seus fins e aos seus planos lúcidos e voluntários”, cabe ao educador “traçar o roteiro do desenvolvimento individual” e corrigir os desvios de não emancipação dos educandos, pois, é o educador “o guarda e o responsável” por aqueles. O contrário disso seria a liberdade de uma “indulgência desarrazoada”, fruto da confusão provocada pelo “espírito do tempo” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Para que melhor possamos compreender o que quer dizer com desvio da inadequada interpretação da natureza humana, Teixeira ilustra a incompreensão de liberdade pela pseudo-escola nova com a seguinte caricatura de um humorista internacional:

O quadro é de uma sala de estar. Duas crianças, uma com um serrote e outra com um martelo e um formão, se entretêm, uma delas serrando a perna de uma cadeira e, outra, arrancando a formão e martelo as teclas do piano. Os pais, que vinham chegando, se retiram nas pontas dos pés, enquanto a mãe segreda: “Respeitemos as personalidades de nossos filhos . . .” (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

A partir dessas considerações, podemos perceber o quanto Teixeira, que coloca em conexão a noção de interesse e a liberdade, está em harmonia teórica com movimento clássico renovador.

Mas Teixeira não culpa apenas as escolas. Para Teixeira, haveria também outros fatores que contribuiriam para esse desacerto, e esclarece:

Antes de mais nada esclareçamos que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão-somente, o que já vai pela própria sociedade (TEIXEIRA, 1967, Cap.1).

Nesse sentido, no texto de 1932, Anísio Teixeira nos mostra sua percepção do momento que a renovação escolar vivia. Se em alguns momentos Teixeira espanta-se com as inadequadas interpretações da “teoria da educação nova”, daí sua “denúncia”, em outros tantos demonstra a sua compreensão de que o caminho a ser seguido é aquele que considera como ponto de partida a personalidade das crianças, as quais têm “os seus interesses, os seus impulsos, os seus desejos, os seus receios, os seus gostos e os seus aborrecimentos”, ou seja, a sua noção de interesse (TEIXEIRA, 1967, Cap.3).

Seguindo o pensamento deweyano, e valendo-se das contribuições de Kilpatrick no que diz respeito a projetos, Teixeira entende que a sistematização e organização das “matérias escolares ou matérias de estudo”, ocupam dois extremos que se contrapõe, ambos equivocados. No seu entendimento, a “solução intermediária” é a melhor, o que, mais uma vez, nos lembra a interpretação de Mills das obras deweyanas, ou seja, a característica “X e Y”, o que faz de Teixeira, até no estilo do argumento, um deweyano.

Assim, em um dos extremos está a teoria tradicional, a qual adota a “organização lógica”, que significa a “*suma* da experiência humana, representada pelas matérias escolares, pelos compêndios e pelos livros em geral”. No outro extremo está a escola defensora de uma natureza do processo educativo que “não permite um plano anterior, de tal modo a sua marcha é acidental e filha das circunstâncias em que opera”, o que muito a aproxima da “pseudoescola nova”, denunciada por Teixeira. Inspirado na formulação deweyana, Teixeira entende que a melhor alternativa não está nos extremos, mas em uma solução intermediária a partir de uma “organização psicológica das matérias escolares”, a qual tem como ponto de partida o interesse, os impulsos e as inclinações das crianças.

Na organização psicológica, o programa escolar deve ser organizado levando-se em consideração a “marcha da criança”, que, constituída por suas experiências reais e socializadas, se dá em três “fases distintas”. Na primeira, a criança, em contato com o seu meio, aprende a caminhar, falar e brincar. Num segundo momento, a criança aprende com as

“experiências alheias”, ou seja, são conhecimentos comunicados e informados, que são absorvidos diretamente. Por último, os conhecimentos adquiridos recebem uma “organização lógica, racionalizada e sistemática”. Segundo Anísio Teixeira, quando a escola adota a organização psicológica “os fatos e os conhecimentos ficam subordinados às atividades escolares em que a criança se empenha”, o que não ocorre na escola que adota a organização lógica, pois, nela, o processo de aprendizagem é iniciado diretamente na terceira fase, e assim cria um “ambiente artificial” afastado do “sentido social” (TEIXEIRA, 1967, Cap.3).

Na organização psicológica, a criança se empenha em uma atividade que foi escolhida a partir de seus interesses e por isso a própria atividade o anima a agir e a prosseguir nessa ação. Nesse processo, a criança distribui, julga e reúne todos os conhecimentos necessários à atividade, articulando e reorganizando os resultados às suas experiências passadas construindo um conhecimento cada vez mais amplo.

Para encerrar a análise desse texto, gostaríamos de mostrar que Teixeira demonstrava ser um otimista em relação à educação e, nesse sentido, apresenta sua interpretação do passado e faz um prognóstico. Se no passado, a educação esteve associada ao castigo físico, onde a “coação física” era caracterizada pelo uso da chibata e da palmatória, no “momento atual”, há uma prevalência da “organização lógica” ou a “coação intelectual”. Mas, “dentro de 10 ou 20 anos”, julgava Teixeira, “ninguém mais tentará o ensino por lições, nem a organização do currículo em matérias escolares” (TEIXEIRA, 1967, Cap.3).

5. CONCLUSÃO

Quando iniciamos nossas investigações sobre a noção de interesse, de certa forma já sabíamos da existência de algumas divergências internas entre os escolanovistas, pois, como afirma Ghiraldelli, “o grupo responsável pelo ‘Manifesto’ nada tinha de homogêneo” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.42.). O que não sabíamos era que a denúncia de Anísio Teixeira à “pseudo-escola nova” poderia abrir tantas possibilidades de investigação em torno da noção de interesse. Assim, optamos por um maior aprofundamento dessa denúncia, o que nos levou a caminhos que não havíamos imaginado inicialmente.

Embora saibamos que teria sido Anísio Teixeira um dos principais responsáveis por trazer para o Brasil as formulações teóricas de John Dewey, não nos limitamos ao estudo de Teixeira, e fomos às obras de John Dewey para que melhor pudéssemos compreender seu pensamento. Foi então que, ao realizarmos esse estudo, que pudemos identificar as origens de sua noção de interesse, a qual estava, apesar de sua originalidade, em duas forças que se contrapunham: a teoria do interesse e a teoria do esforço, de Johann Herbart e William Harris, respectivamente, lavando-nos, também, a estudá-los.

Não obstante, outra frente de pesquisa foi aberta quando nos deparamos com outras influências que Teixeira teria recebido, isto é, aquelas que vinham da Europa. Algumas dessas influências tinham origem em pensadores que consideravam o interesse como um dos principais componentes em suas formulações teóricas, o que nos fez buscar as formulações teóricas da noção de interesse em Édouard Claparède, Ovídio Decroly e Maria Montessori. No nosso entendimento, tais estudos contribuíram para que pudéssemos melhor compreender as idéias que estavam em jogo nas decisões que Anísio tomou durante os anos que abrangem nosso estudo.

Assim, a pesquisa da noção de interesse percorreu um longo caminho. Vendo, agora, a trajetória que nosso estudo teve que percorrer até chegar à interpretação da noção de interesse por Anísio Teixeira, não podemos deixar de considerar a relevância das contribuições do pensamento de J.J.Rousseau. Foi com seu “giro copernicano” que outras discussões puderam surgir, as quais colocaram no centro do debate a personalidade da criança.

Se com Rousseau temos o “giro”, em Herbart temos um marco inicial no estudo aprofundado do interesse, uma vez que o interesse da criança passou a ser tomado como objeto de estudo. Apesar das duras críticas à Herbart, principalmente as de Claparède, as formulações teóricas posteriores reconhecem seus méritos. Talvez uma das principais dificuldades no pensamento herbartiano esteja mesmo na profundidade com que analisa o interesse, uma vez que tem como pressuposto a compreensão da sua noção de multiplicidade, considerada em si mesma já muito complexa. Assim, desconsiderar a importância da idéia de multiplicidade herbartiana seria o mesmo que abandonar a complexidade da vida humana, tão repleta de ricas e infinitas relações.

Apesar da complexidade (ou talvez por isso mesmo), a teoria herbartiana atravessou o atlântico e encontrou muitos adeptos nos Estados Unidos, a qual foi celebrada com uma associação que levou seu nome: a Herbart Society. Sob a liderança de Harris, opositores a essa tendência interpretaram que a noção de interesse herbartiana apenas “tornava as coisas interessantes”, sendo por isso considerada equivocada. Segundo esses opositores, o correto seria a criança fazer uso da força no processo de aprendizado.

Diante dessa complexa malha de formulações, interpretações e estudos sobre a noção e interesse, pode-se concluir que Dewey deve muito aos seus antecessores. Sem Herbart e Harris, talvez Dewey não tivesse desenvolvido suficientemente suas idéias, pois foi a partir da teoria do interesse e da teoria do esforço, nome que deu as suas formulações, que Dewey pôde desenvolver a sua noção de interesse.

Se o avanço nas formulações teóricas sobre a noção de interesse deve algo a divergentes concepções, o mesmo não ocorreu com a noção de liberdade, já que ela teria sido uma das maiores convergências entre aqueles que a estudaram. Um dos principais motivos que teria trazido a noção de liberdade para o centro dos debates foi a necessidade de se melhor compreender a personalidade da criança, a qual somente poderia ser conhecida se estivesse livre de obstáculos. No entanto, esses estudos também avaliaram que o excesso de liberdade pode ser percebido pela criança como abandono, o que poderia ser prejudicial no processo educativo. Desse modo, a noção de liberdade constituiu-se como um elemento indissociável no estudo da noção de interesse.

E foi exatamente a incompreensão da noção de liberdade que nos traz de volta ao problema identificado por Anísio Teixeira em sua denúncia da pseudo-escola nova. Teixeira atribui à “estranhas teorias” práticas não endossáveis pela moderna teoria da educação, as quais não associavam liberdade a livrar-se da prisão dos desejos e paixões imediatas, mas, ao contrário, habituar-se à liberdade de subordiná-las e controlá-las, a fim de que planos lúcidos e voluntários pudessem ser realizados.

Mas, embora Anísio Teixeira seja considerado um dos principais representantes da Escola Nova no Brasil, nas pesquisas que realizamos, a denúncia de Teixeira não parece ter suscitado estudos mais aprofundados sobre esse tema. Em diversos momentos da pesquisa foi possível identificar que Teixeira faz alusão a escolas ou intérpretes aos quais chama de “falsos renovadores”, mas sem identificá-los. Como se diz no Direito, se há denúncia há denunciado. Assim, quem ou quais teriam sido as instituições que Teixeira estava denunciando? Depois de passados tantos anos, quais teriam sido as causas para a ausência de interlocutores diante das denúncias de Teixeira? Poderia ser resultado de tendências de cunho ideológico que eclipsaram esse ponto no pensamento educacional de Anísio Teixeira? Talvez a ausência de interlocutores seja uma das principais causas para melhor compreendermos os intérpretes denunciados por Teixeira, os quais, como ele mesmo dizia, teriam se afastado da “teoria moderna da educação”.

É certo que há várias perspectivas em jogo para que, em uma determinada época, algumas teorias prevaleçam a outras. Como diz Moreira, apesar da grande influência das obras de Dewey na educação brasileira, outros tipos de interesses teriam abalado a confiança em sua obra. Com a morte de Anísio Teixeira em 1971, os “textos de Dewey deixaram de ser publicados e até mesmo apresentados no Brasil como fontes ‘positivas’ para o campo educacional” (Moreira, 2002, p. 25). Assim sendo, a morte de Anísio Teixeira parece ter inaugurado um marco negativo da influência de Dewey na educação brasileira. Para Moreira, os principais argumentos teriam sido a “crítica à ideologia liberal, ao capitalismo ou à tecnocracia” (Moreira, 2002, p. 25).

Dessa forma, a ausência de ressonância da denúncia de Teixeira poderia ser considerada uma lacuna a ser explorada em pesquisas futuras, o que certamente contribuiria para que

podéssemos melhor compreender a educação atual. Contemporaneamente, o interesse é um dos temas que raramente deixa de ser evocado em acalorados debates entre educadores pela adoção ou não dessa ou aquela estratégia pedagógica, uma vez que *sempre* é necessário “manter o aluno interessado”.

Não obstante, se considerarmos as reflexões possibilitadas pela tradição que desenvolveu a noção de interesse e, principalmente, a denúncia de Anísio Teixeira, podemos concluir que, no mais das vezes, os impulsos, tendências e inclinações ainda não foram suficientemente compreendidos nos dias de hoje.

Ainda nesse sentido, acreditamos que as considerações às análises realizadas nesse estudo talvez possam contribuir para uma melhor compreensão dos insucessos de programas escolares pautados no interesse dos educandos, que muitas vezes tem resultados desproporcionais aos investimentos, seja de tempo, energia ou mesmo financeiro.

Esperamos que esse estudo possa somar a tantas outras propostas que buscam refletir e debater a noção de interesse e, principalmente, para que possamos aprofundar e melhor compreender o desvio apontado por Anísio Teixeira, que não ocorreu apenas no período estudado, mas, a nosso ver, também nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Col. Sociedade e educação. Série VI. Rio de Janeiro: CBPE, 1968.
- ANTIPOFF, Helena. *Prefácio*. In: CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Tr. Aires da Mata Machado Filho e Ticiano Pereira. Ed. revista. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- AZEVEDO, Fernando. *Anísio Teixeira ou a inteligência*. 19--? (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisio Teixeira/livro7/anisio2.html> – acessado no segundo semestre de 2007).
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BASSAN, Valdi José. *Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly*. Tr. Rosa Henriques. Col. Novalmedina. Coimbra: Almedina, 1978.
- BODE, Boyd Henry. *Teorias educativas modernas*. Tr. Manuel Gallardo. México: União Tipográfica Editorial, 1967.
- CAMPOS, Regina Helena; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika. *Lourenço Filho, A escola nova e a psicologia*. In: LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 14ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio*. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamente e MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira: 1900-2000 – Provocações em educação*. Col. Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2000.
- CHILDS, John L. In: ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: INEP, 1968.
- CIRIGLIANO, Gustavo F.G. *Fenomenologia da educação*. Tr. Isaida Bezerra Tisott. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CLAPARÈDE, Édouard. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Tr. Aires da Mata Machado Filho e Ticiano Pereira. Ed. revista. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.
- CLAPARÈDE, Édouard. *A educação funcional*. Tr. J.B. Damasco Penna. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (Original publicado em 1931).
- CLAPARÈDE, Édouard. *La pedagogie de M. John Dewey*. In: Dewey, John. *L'école et l'enfant*. Tr. L.S. Pidoux. 4ª ed. Neuchâtel: Delachaux, 1947.
- CLAPARÈDE, Édouard. *Prefácio*. In: HAMAIDE, Amélie. *O método Decroly*. Tr. Alcina Tavares Guerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1934.

- CORALLO, Gino. *La pedagogia di Giovanni Dewey*. Torino: Società Editrice, 1950.
- COUSINT, Roger. *A educação nova*. Tr. M.Emília Ferros Moura. 3ª ed. Lisboa: Moraes, 1976.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 5ª ed. Tr. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*, 3ª ed. Tr. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.
- DEWEY, John. *O meu credo pedagógico*. In: COUSINT, Roger. *A educação nova*. Tr. M.Emília Ferros Moura. 3ª ed. Lisboa: Moraes, 1976.
- DURAND, Marie Suzanne. *A favor ou contra a educação nova?* Tr. Maria Luisa Studart de Moraes e Teresa de Araújo Penna. Rio de Janeiro: Agir, 1955.
- FALCON, Francisco. *História das idéias – pluralidade disciplinar e conceitual. Da história das idéias à história intelectual e/ou cultural*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história – ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FERRIÈRE, Ad. *El progreso espiritual*. Tr. Rodolfo Tomás Y Samper. Madrid: Espasa, 1932.
- FERRIÈRE, Ad. *A lei biogenética e a escola activa*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- FRITZCH, Theodor. *Juan Federico Herbart*. Tr. José Rovira Ermengol. Barcelona: Labor, 1932.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira – análise e sistematização de sua obra*. Atlas, 1977.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Prefácio à edição portuguesa*. In: HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tr. Ludwig Scheidl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Filosofia da educação e ensino; perspectivas neopragmáticas*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- HAMAIDE, Amélie. *O método Decroly*. Tr. Alcina Tavares Guerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Briguiet, 1934.

HARRIS, T. William. *Professor Dewey's doctrine of interest as related to will*. Educational Review, 11, 1896, pp.486-93. In: *John Dewey – Critical Assessments*. V1. London: Mackays, 1992.

HELMING, Helene. *El sistema Montessori*. Tr. VERSUM. Barcelona: Luis Miracle Editorial, 1970.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral*. Tr. Ludwig Scheidl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

HERBART, Johann Friedrich. *Bosquejo para un curso de pedagogia*. 2ª ed. Tr. Lorenzo Luzuriaga. *Ediciones de La lectura*. Espasa – Galpe, 1966.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago. *Psicopedagogia do interesse*. Atualidades pedagógicas. V.80. Tr. Luiz Damasco Penna e J.B.Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1960.

HLEBOWITSH, Peter. *William T. Harris (1835–1909)*. (Disponível em education.stateuniversity.com/pages/2030/Harris-William-T-1835-1909.html)

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMPRESA OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA. *Leis do Estado da Bahia: Lei 1.846, de 25 de agosto de 1925*. Bahia: Imprensa Oficial, 1927.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 3ª ed. Tr. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KILPATRICK, William Heard. *Filosofia de la educacion*. Tr. Maria Noemi Acuña e Rosa A. de Lío. Buenos Aires: Nova, 1957.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. 16ª ed. Tr. Noemy S. Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LAGOA, Vera. *Estudo do sistema Montessori - Fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Loyola, 1981.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo II. Tr. Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOCKE, John. *Pensamientos acerca de la educacion*. Tr. D. Barnés. Col. Ediciones de La Lectura. Madrid: Lagasca, 1966.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova*. 14ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Ferrière e a “escola nova”*. In: FERRIÈRE, Ad. *A lei biogenética e a escola activa*. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Carta a Anísio Teixeira*, São Paulo, 1929. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

LUZURIAGA, Lorenzo. *La educacion nueva*. 5ª ed. Buenos Aires: Losada, 1958.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *Anísio Teixeira e a escola nova*. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação – um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

MILLS, C. Wright. *Sociologia y pragmatismo*. Tr. Aníbal C. Leal. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1968.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. 3ª ed. Tr. Adilla Ribeiro. Rio de Janeiro: Portugália, 1978a.

MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. 2ª ed. Tr. Pedro da Silveira. Rio de Janeiro: Portugália, 1978b.

MONTESSORI, Maria. *Montessori em família*. Tr. Leonora Figueiredo Corsino. Rio de Janeiro: Portugália, 1980.

MORA, Ferrater José. *Dicionário de filosofia*. Tomo II. São Paulo: Loyola, 2001.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1976.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. 16ª ed. Tr. Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1976.

NUNES, Clarice. *Apresentação*. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da escola nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PERDIGÃO, H. *Homero*. In: Homero. *A odisséia*. Tr. Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.

REBOUL, Oliver. *Filosofia da educação*. Atualidades pedagógicas. V.124. Tr. Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: USP, 1974.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. Tr. Sérgio Millet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SERRANO, Jonathas. *Escola nova*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: USP, 1988.

SNYDERS, Georges. *Os séculos XVII e XVIII*. In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. Orgs. *Tratado das ciências pedagógicas*. Vol.2. Tr. Carlos Rizzi Damasco Penna e J.B.Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A propósito da "Escola Única"*. Revista do Ensino. Salvador, v.1, n.3, 1924. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925a. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa: FGV/CPDOC. 1925b. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927a. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio. *Carta a Deocleciano Pires Teixeira*. Bahia, 18 nov. 1927b (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *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, 1928a. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Aspectos americanos da educação*. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928b. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Por que "escola nova"?*. Salvador: Boletim da associação da educação baiana de educação, 1930. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A pedagogia de Dewey – Esboço da teoria de educação de John Dewey*. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 5ª ed. Tr. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967. (Disponível em <http://www.prossiga.br/anisioteixeira/eng>).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação: o pensamento de John Dewey*. In: NETO, Henrique Nielsen (Org.). *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia ed., 1986.

WINOCK, Michel. *As idéias políticas*. In: RÉMOND (Org.) *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.