

Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ
Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde

ANA CRISTINA SANTOS MATOS ROCHA

**EXPERIÊNCIAS NORTE-AMERICANAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO
NO DISTRITO FEDERAL E EM SÃO PAULO (1927-1935): ANÍSIO TEIXEIRA,
NOEMI SILVEIRA, ISAÍAS ALVES E LOURENÇO FILHO**

Rio de Janeiro
2016

ANA CRISTINA SANTOS MATOS ROCHA

**EXPERIÊNCIAS NORTE-AMERICANAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO
NO DISTRITO FEDERAL E EM SÃO PAULO (1927-1935): ANÍSIO TEIXEIRA,
NOEMI SILVEIRA, ISAÍAS ALVES E LOURENÇO FILHO.**

Tese de doutorado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em História das
Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-
Fiocruz, como requisito parcial para obtenção
do Grau de Doutor. Área de Concentração:
História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Robert Wegner

Rio de Janeiro

2016

ANA CRISTINA SANTOS MATOS ROCHA

EXPERIÊNCIAS NORTE-AMERICANAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL E EM SÃO PAULO (1927-1935): ANÍSIO TEIXEIRA, NOEMI SILVEIRA, ISAÍAS ALVES E LOURENÇO FILHO.

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor. Área de Concentração: História das Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Robert Wegner (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz) – Orientador

Profa. Dra Helena Bomeny. (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UERJ)

Profa. Dra Mirian Warde (Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIFESP – Campus Guarulhos)

Profa. Dra. Simone Kropf (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz)

Prof. Dr. Luiz Otávio Ferreira (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz)

Suplentes:

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas (Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIFESP)

Prof. Dra. Cristiana Facchinetti (Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz)

Ficha catalográfica

R672e Rocha, Ana Cristina Santos Matos

Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935): Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho / Ana Cristina Santos Matos Rocha. – Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.
258 f.

Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2016.

1. Ciência - História. 2. Educação - História. 3. Intercâmbio de Pesquisadores 4. Brasil. 5. Estados Unidos.

CDD 509

AGRADECIMENTOS

Depois de tanto, enfim posso agradecer. Esta tese foi feita com pesquisa, leitura e diálogos acadêmicos, mas sem os amigos talvez nunca tivesse ido para o papel.

Agradeço à Capes, pelo financiamento da pesquisa. Aos funcionários da COC, em especial Paulo, Maria Cláudia, Sandro, Nelson e Cris, que sempre salvam a gente. À Raquel Gomes, responsável pelo setor de pesquisas da Associação Brasileira de Educação, pela disponibilidade e pela pasta mágica sobre os intercâmbios. Às funcionárias do Centro de Memória do Iserj, e a Vera Barbosa em especial, tanto pelo Kandel quanto pela preocupação e sensibilidade com a lógica da pesquisa. Agradeço também aos funcionários do arquivo do CPDOC, da Biblioteca Nacional, da Coleção Especial da Biblioteca da UFBA, da Biblioteca Parque e da Biblioteca do CCBB.

Agradeço à Helena Bomeny, com quem parte desta pesquisa teve início, pelo incentivo e pelas ideias que me chegam de presente. A ela e à Simone Krof, também agradeço os conselhos importantes da qualificação, que me ajudaram a definir com mais clareza o escopo da pesquisa. À professora Mirian Warde, pelas orientações relevantes que recebi na defesa. Aos professores Luiz Antônio, Luiz Otávio, Nara Azevedo, Lorelai Kury e Ana Venâncio pelas aulas que me ajudaram a refletir sobre o quebra-cabeça que precisava ser montado. Além das aulas, agradeço a Luiz Otávio pelas sugestões na banca de defesa. O curso de relações internacionais e ciências, ministrado por Magali Sá e André Silva, foram fundamentais para a reflexão que fiz sobre as relações entre Estados Unidos, França e Brasil e o seminário de pesquisa com Gilberto Hochman foi um momento importante para repensar o projeto inicial e atividade de pesquisa. A ele também agradeço o incentivo para a pesquisa na Fundação Rockefeller.

A Marcus Dezemone e Raquel Emerique, com quem fiz o estágio docente, pela disponibilidade e pela oportunidade de presenciar o concreto da sala de aula. À Antônio Luigi Negro (Gino), agradeço pelas conversas e pelos e-mails que aparecem justamente nos momentos em que mais preciso. Parte da dimensão que a União Pan-Americana ganhou nesse trabalho veio de uma conversa que tive com ele, ainda na biblioteca do CPDOC, em meio ao archive.org. A ele agradeço também pelo Isaías. Lina Aras foi a responsável pela minha incursão no mundo da pesquisa e toda vez que encontro ela, volto um pouco pra vida e me lembro como é importante ter professores que se importam.

À Robert, agradeço não só a orientação como também a paciência de sempre. Durante muitos momentos precisei do seu lado mais humano e ele entendeu como poucos as interseções entre vida pessoal e profissional durante o tempo do doutorado. Minha mente sempre entrava meio caótica nas reuniões e as peças iam se juntando e ganhando lógica durante as nossas conversas. Por tudo isso, meu muito obrigado.

Ao meu orientador na NYU, Thomas Bender, pela atenção e ajuda que dele recebi durante o tempo nesta universidade. Também agradeço a discussão do projeto no grupo de seus orientandos, que me ajudou a repensar a pesquisa. Ainda na NYU, Jonathan Zimmerman, junto com seu grupo de escrita e debate, contribuiu para a reflexão sobre a relação entre os intelectuais brasileiros e o contexto de educação norte-americano e a ele também agradeço. Aos funcionários da Columbia Rare Books and Manuscript Library, da biblioteca e arquivo do Teachers College, e a Jennifer Govan, pelo acesso e orientação em relação aos documentos do pocketknowledge. Também agradeço a Monica Blank, do Rockefeller Archives, pela orientação em relação à pesquisa nesse arquivo.

À Alexandra Stern, pela semana em Michigan, e pelas conversas que tivemos, que ajudaram a refletir sobre parte da pesquisa. Lá, também contei com a ajuda de Elizabeth Martins e Sueann Caufield; John Carson; Craig Register; Nerea Llamas e Kirsten Weis. Essa experiência não teria sido possível sem a ajuda de Hochman, Kropf e Wegner e a eles agradeço novamente. Ao setor de pesquisa da NYPL, e também à equipe da NYPL do Harlem, que junto com Elaine Sohn me ajudaram não só com o idioma, mas ofereceram um espaço de interlocução entre os tantos estrangeiros que povoam a cidade.

Também agradeço ao Penesb e sua equipe, Renata, Gracyelle, Luciano e Deise, além das professoras Iolanda de Oliveira e Márcia Pessanha, pela confiança e pelo trabalho que desenvolvem. Aprendi muito com eles e com os cursistas. Nos diálogos que presenciei e dos quais fiz parte, recuperei um pouco do senso da história vivida, que muitas vezes perdi no silêncio dos arquivos.

Aos colegas de curso, que me ajudaram a tornar mais leve o período de aulas e pesquisa, e em especial a Luciano, que numa das conversas me indicou o blog da filha da Noemy e Regiane Gouveia, pelas nossas conversas e pela clareza com que encara a vida. No exercício de me resguardar de todos, Eliza Vianna quebrou o gelo indicando Tarzan e de repente tudo ficou melhor em Santa Teresa. A ela agradeço as longas conversas, o ombro amigo e o jeito bonito de encarar a vida. Lia Souza é de uma amizade silenciosa, daquelas que, sem alarde, seguram forte na sua mão quando você mais precisa. Com ela e com Eliza foram inúmeras

cervejas, cafés e almoços coletivos, em que aprendi e pensei não só vida, mas também parte desta pesquisa.

Eu podia falar da amizade que a gente construiu ao longo desses anos e na confiança que volta e meia ela me empresta, mas acho que nada é mais eloquente quanto a mão que ela me estendeu num desses momentos críticos da vida. A LÍlian Lustosa agradeço tudo e também a casa, o colo e a família que ela me emprestou pra que eu me sentisse menos só. Obrigada por ter se feito chão quando eu mais precisava de terreno sólido. A Felipe e Bento, agradeço por fazerem parte desse processo. Também agradeço a Caroline Cantanhede, que já me salvou duas vezes na caça à uma casa no Rio, e que sempre emerge dos seus mil compromissos pra uma conversa boa, que me ajuda a ver melhor as coisas. Ela e Rômulo Andrade me ajudaram na escolha da Fiocruz e encontrar com eles sempre me deixa mais leve. Aos dois, obrigada.

À Cristina Valle, um presente que Carol me deu. Durante nossas longas conversas, cervejas, faxinas e tentativas culinárias fui reencontrando a calma. A ela agradeço a generosidade de fazer de sua casa também a minha, por me ajudar na concentração da escrita e por toda a força que recebi e recebo dela. Lívia Monteiro me devolve o senso prático da vida e a ela agradeço pelas inúmeras vezes em que me apontou saídas e que me mostrou como ajudar os outros sem alarde nos torna pessoas melhores. Elaine Lopes foi um presente de Lívia e com ela a clareza vem acompanhada de uma sensibilidade ímpar. Muitas vezes foi ela que me devolveu a calma, não só porque me fez pensar melhor, mas porque sempre esteve ali e só essa certeza já melhorava as coisas. Juliana manteve minha sanidade durante o período do doutorado e a ela também agradeço.

À Chris Fenner, sem o qual me sentiria ainda mais perdida em NY. Sua amizade se converteu em porto seguro, a quem eu recorri repetidas vezes. À Gianna Weber, pela amizade, pela cidade que descobri junto com ela e pela rotina que desenvolvemos na NYU, que me recobrou o ânimo inúmeras vezes. A Lícia Bertolotti, pela leitura da tese, pela força e pela torcida. A Joel Nolasco, por ter me acenado perspectivas quando eu mais precisava delas, e a Izabel Melo, porque com ela sempre me sinto em casa. Muitos nomes ainda precisam ser lembrados, e eu poderia escrever muito sobre cada um deles: Tatiana Sena, Lorena Ribeiro, Marcela Mendes, Andrea Ribeiro, Cláudia Bomfim, Mateus Donato, Milena Moura, Anderson Silva, Tatiane Coelho, Iara Canuto, Jacivane Barbosa, Carolina Fróes, Carolina Aragão, Natália Guerellus e Joana Medrado. A todos os amigos, obrigado.

Gabriel Lopes me acompanhou e me ajudou numa das fases mais difíceis desses quatro anos. Com ele reaprendi a dividir, planejar e outras tantas coisas que sem perceber fui deixando

lá no fundo da gaveta. Obrigada por tudo. Por fim, agradeço a minha família, porto seguro de todas as horas, e com quem pude contar para enfrentar as instabilidades do mundo acadêmico. Minha mãe, Lucileide, sempre inigualável ao compreender a difícil fase da escrita e meu drama existencial eterno. Ao meu pai e aos meus irmãos, Wilson, Edu e Guto, agradeço pelo pela confiança, pela torcida e porque sempre estão ali, prontos para conversar e ao mesmo tempo respeitar meus silêncios. À Megue, pelas soluções, pelo ânimo e pela disposição em ajudar e à Andrea, que fez de Blumenau um lugar para todos nós.

RESUMO

Este trabalho analisa a atuação de quatro educadores brasileiros – Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho – entre as décadas de 1920 e 1930, tendo como ponto de convergência principal as viagens de estudos que realizaram para o Teachers College da Universidade de Columbia, Nova Iorque. O objetivo da pesquisa é investigar como o diálogo que foi resultado desses intercâmbios influenciou as trajetórias desses quatro autores e suas práticas educacionais, relacionando seus percursos com o da própria história da educação brasileira. Para isso, examinamos o contexto que propiciou esses intercâmbios, enfatizando o papel do International Institute do Teachers College Universidade de Columbia nesse processo.

Além de espaço de interseção entre as trajetórias, o Instituto Internacional do Teachers College e sua política de acolhimento de alunos estrangeiros está inserida num contexto de internacionalização do pensamento científico e educacional, que pode ser melhor compreendida a partir da relação que estabeleceu com o seu principal financiador: a Fundação Rockefeller.

Por isso, a pesquisa se debruçou também na multiplicidade de interesses que permearam o discurso de internacionalização do Teachers College, ressaltando também a diversidade de pontos de vista adotados pelos professores dessa faculdade, dentro do debate educacional norte-americano.

Ao mesmo tempo, a pesquisa dimensiona as diferentes experiências que cada um desses intelectuais vivenciou, tanto no que diz respeito ao contexto norte-americano quanto em relação aos objetivos que possuíam em suas viagens de estudo. A ideia foi examinar o diálogo entre esses interesses, a posição que ocupavam quando viajaram aos Estados Unidos e as teorias que estudaram a partir das diferentes disciplinas que assistiram. Nesse sentido, cabia considerar as diferenças significativas no contexto que presenciaram, entre os anos que separam a primeira viagem de Teixeira, em 1927, e a viagem de Lourenço Filho, em 1935. Por fim, exploramos o trabalho que desenvolveram quando retornaram ao Brasil: Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Noemy Silveira no Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo, Isaías Alves no Serviço de Testes e Medidas do Distrito Federal e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This study investigates the work of four Brazilian educators – Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho – between the 1920s and 1930s, focusing on the convergence of their educational experience as students at the Teachers College at Columbia University, New York. The aim of this research is to investigate the influence of these international exchanges in the trajectories of the mentioned authors and their educational practices, connecting their journeys with the history of Brazilian education. To this end, we examine the context that encouraged such exchanges, emphasizing the role of the International Institute of Teachers College (Columbia University) in the process.

In addition to its role as an intersection of these four exchange experiences, the International Institute of Teachers College and its policy of welcoming foreign students is part of an effort to promote international understanding through scientific and educational relations. Then, it can be better understood if we investigate the relationship between the Institute and its main sponsor: the Rockefeller Foundation. Therefore, this research analyses the multiple interests involved in the Teachers College discourse of internationalization, also highlighting the variety of points of view defended both by Teachers College professors and north-American educators in general.

At the same time, the research assesses the different experiences that each of these intellectuals experienced, both regarding the North American context and in relation to the goals they had in their field trips. My goal was to examine the dialogue between these interests, the position they occupied when they travelled to the United States, and the theories they studied from the different disciplines they attended. In this sense, it was necessary to consider the significant differences in the context they witnessed between the years separating Teixeira's first voyage in 1927 and the voyage of Lourenço Filho in 1935. Finally, we explore the work developed when they returned to Brazil: Anísio Teixeira at the Department of Education of Distrito Federal, Noemy Silveira at the Service of Applied Psychology in São Paulo, Isaías Alves in the Service of Tests and Measurements in Distrito Federal e Lourenço Filho at the Instituto de Educação of Rio de Janeiro.

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ANL – Aliança Nacional Libertadora
- DGIP – Diretoria Geral de Instrução Pública
- IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
- IEB – International Education Board
- IIE – Institute of International Education
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- SPA – Serviço de Psicologia Aplicada
- TC – Teachers College
- UDF – Universidade do Distrito Federal

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Os Intercâmbios intelectuais em perspectiva: relações internacionais e educação no Brasil.....	15
1.1 - A República e os dilemas da educação no Brasil	15
1.2 - As viagens e o contexto de aproximação política dos Estados Unidos com a América Latina.....	23
1.3 - A União Pan-Americana e o incentivo ao intercâmbio intelectual	26
1.4 - A circulação das teorias de educação norte americanas: a contribuição do <i>Boletim da União Pan-Americana</i>	33
1.5 - As “teorias e práticas de educação do mundo”: narrativas sobre a América Latina e o Brasil no anuário do International Institute.....	39
1.6 - Os franceses e a psicologia escolar: diálogos entre Brasil, França e Estados Unidos.	44
1.7 - Dos muitos caminhos, uma escolha: as viagens de estudo	51
Capítulo 2 – Contexto e conteúdo: o Teachers College de Columbia e o debate educacional norte-americano.....	53
2.1 - Teachers College de Columbia: primeiros anos.	53
2.2 - A criação do International Institute	58
2.3 - O International Institute e a recepção aos alunos estrangeiros no Teachers College	63
2.4 - As bolsas de estudo: Rockefeller e Macy Student Fund	68
2.5 - Decidindo o futuro do International Institute: o fim do financiamento	73
2.6 - Dos carros às filas: as transformações do cenário pós 1929	76
2.7 - Considerações sobre o currículo escolar norte-americano: notas sobre o debate.	81
2.8. - O debate educacional e os professores do Teachers College de Columbia.	88
2.9 - A educação norte-americana e o pensamento de John Dewey	93
Capítulo 3 – As ideias e o sistema: conhecendo os Estados Unidos a partir do Teachers College	99
3.1 - Conhecendo o “período de ouro do Teachers College”: as viagens de Anísio Teixeira ...	101

3.2 - Da orientação vocacional ao encontro com seus “mestres”: a experiência de Noemy Silveira.....	114
3.3 - Consolidando um espaço de atuação: Isaías Alves e a especialização em psicologia. ..	124
3.4 - O “grande teste” dos Estados Unidos e a viagem de Lourenço Filho.	133
3.5 - Impressões, convergências e divergências	141

Capítulo 4 – Os usos da psicologia escolar em São Paulo e no Distrito Federal: as interpretações de Noemy Silveira e Isaías Alves.	144
4.1 - O conceito de inteligência e suas variações.	144
4.2 - Entre o ideal e o real: a defesa da homogeneização de classes escolares e as condições de aplicação dos exames.	151
4.3. - Noemy Silveira e o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo	157
4.4 - Isaías Alves e o Serviço de Testes e Escalas do Distrito Federal	169
4.5 - Dos significados conferidos às experiências	183

Capítulo 5. Duas dimensões da “renovação educacional”: o trabalho de Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Distrito Federal	193
5.1 - Diretoria de Instrução Pública e Instituto de Educação: a atuação de Anísio Teixeira	194
5.2 - Os Estados Unidos através da narrativa de Anísio Teixeira	205
5.3 - Compensando o investimento da viagem: Lourenço Filho e a ampliação do acervo da Biblioteca do Instituto de Educação.	212
5.4 - Lourenço Filho em retrospectiva	220

Considerações finais	229
-----------------------------------	------------

Referências	237
--------------------------	------------

Anexos.....	254
--------------------	------------

Introdução

Quando comecei a estudar a trajetória de Isaías Alves, sua carreira tinha um carimbo que o unia a educadores de pensamentos diversos. Em 1930, tinha viajado aos Estados Unidos e se especializado na área de educação no Teachers College da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Inicialmente, a especialização de Anísio Teixeira nesta mesma universidade parecia resumir tudo o que essa experiência poderia proporcionar: fascinação pelo sistema norte-americano de ensino e adesão às ideias inovadoras de John Dewey. Contudo, este parâmetro não resistia a um exame mais atento em relação à trajetória e as ideias defendidas por Isaías Alves.

Ao longo dessa primeira pesquisa, a importância de entender o que significava uma “especialização em educação” no Teachers College foi se tornando significativa. A leitura do relatório de viagem de Isaías Alves, se comparado ao de Anísio Teixeira, sinalizava não apenas a diferença entre as experiências que tiveram, como também o modo diverso como escolheram explorá-las em seus escritos. Primeiro, porque nem sempre olharam para os mesmos problemas e depois porque, quando o fizeram, raramente adotaram as mesmas referências e explicações. O exemplo mais evidente é a pouca atenção que Isaías Alves conferiu ao pensamento de John Dewey, em comparação a Anísio Teixeira.

Enquanto me esforçava para encontrar o progressivismo que Isaías Alves não professava, Noemy Silveira¹ começou a se mostrar como um parâmetro de comparação que era, por vezes, mais relevante que Anísio. Ela havia trabalhado diretamente com testes de inteligência e escolhido a psicologia educacional como sua área de atuação, assim como Isaías. A esse grupo faltava Lourenço Filho, a figura mais difícil nessa reflexão, seja por sua viagem tardia à Columbia, seja pela posição que ocupava e pelo trabalho que desenvolveu antes de 1935. Lourenço Filho se relacionou com todos eles diretamente: foi mentor de Noemy Silveira, com quem trabalhou no Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, e amigo de Anísio Teixeira, com quem trabalhou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. De sua

¹ Também conhecida como Noemy Silveira Rudolfer. Em 1934 casou-se com Bruno Rudolfer, mudando o seu nome de solteira.

relação com Isaías pouco sabemos, além dos problemas que tiveram: brigaram tanto no Instituto de Educação, em 1933,² quanto no Conselho Nacional de Educação, em 1937.³

Apesar das diferenças, ao longo da pesquisa, me concentrava nos entrecruzamentos de suas trajetórias: as infâncias no interior, seja na Bahia ou em São Paulo, a opção pela docência – ainda que, no caso de Anísio Teixeira, bastante tardia – a sedução pelas soluções que oferecia a psicologia e, é claro, o período de estudos em Nova Iorque. Juntava as linhas num plano rígido, tentando dar coerência a um grupo que não existia por si, mas cujos indivíduos atuaram em espaços comuns com frequência. Por fim, acabei por abraçar essa heterogeneidade como parte importante do trabalho. Por causa dela, foi possível entender que, mais do que ressaltar laços afetivos, cabe aqui ir além das afinidades intelectuais que os colocaram juntos na narrativa que faço sobre os educadores que ficaram conhecidos durante as décadas de 1920 e 1930, e explorar suas diferenças. No campo do poder, cada um deles ocupou posições diferentes no jogo e seus lugares de fala funcionam como um espelho no qual se pode refletir sobre o lugar do outro.⁴

Antes de fazer esse exercício, cabe apresentar os intelectuais a que me refiro: Isaías Alves de Almeida (1888-1968), nascido em Santo Antônio de Jesus, recôncavo baiano, era filho de Aprígio Alves de Almeida, comerciante de fumo. Durante a infância de seu filho Isaías, Aprígio de Almeida perdeu espaço nas disputas políticas da região para Coelho Lima. Em contrapartida, o domínio político que Diocleciano Pires Teixeira, pai de Anísio Teixeira (1900-1971), exercia na região sertaneja de Caetité era significativo. Esse domínio da política local pela sua família marcou o começo da carreira de Anísio Teixeira. Lourenço Filho (1897-1970) e Noemy Silveira (1902-1980), paulistas, também eram do interior do estado. Ele de Porto Ferreira, filho de Manoel Lourenço Júnior, comerciante, e ela de Santa Rosa do Viterbo, filha de Manoel José da Silveira, farmacêutico. No campo da política, nenhuma das duas famílias parece ter exercido um papel significativo em São Paulo.

Em relação aos estudos, Isaías Alves e Anísio Teixeira mudaram-se para a capital, Salvador, para cursar o ensino secundário e depois se formaram em Ciências Jurídicas nas Faculdades da Bahia (1910) e do Rio de Janeiro (1922), respectivamente. A formação superior de Lourenço Filho é tardia: entre 1919, ano em que ingressara na Faculdade de Direito de São Paulo, e 1929, ano em que concluiu o curso, Lourenço Filho interrompeu seus estudos para

² Cf. capítulo 4.

³ DAVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. São Paulo, Unesp, 2006. p.259

⁴ BORDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 2004.

trabalhar como secretário de educação no Ceará em 1924 e como professor da Escola Normal em Piracicaba. Em compensação, tinha dois diplomas como professor: da Escola Normal Primária de Pirassununga (1914) e da Escola Normal Secundária da Capital (1917), mais conhecida como Escola Normal da Praça.⁵ Apesar dos estudos em Columbia, Noemy Silveira não tinha formação superior: era diplomada como professora primária pela Escola Normal Padre Anchieta, mais conhecida como Escola Normal do Brás (1918).⁶

À exceção de Anísio Teixeira, que começou a lecionar depois da viagem aos Estados Unidos em 1930, como professor de Filosofia na Escola Normal da Bahia, nossos intelectuais tinham grande familiaridade com a docência quando conheceram o Teachers College de Columbia. Noemy Silveira começou a dar aulas na mesma escola normal na qual se formou, como professora substituta, e depois, concursada em 1921, virou professora do Grupo Escolar Prudente de Moraes. Isaías Alves começou a lecionar aos 17 anos no Colégio Ipiranga em Salvador,⁷ e em 1920, tornou-se também professor no Ginásio da Bahia. Lourenço Filho começou a dar aulas aos 16 anos, para custear as despesas que tinha em Pirassununga, seguiu para Porto Ferreira como professor em 1915 e, após um período em que atuou como redator em jornais paulistas, voltou à docência como professor substituto da Escola Normal Primária, anexa à Escola Normal da Praça.

Foi ali que os caminhos de Noemy Silveira e Lourenço Filho se cruzaram em 1925, quando ele assumiu a cadeira de Psicologia e Pedagogia desta escola. Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental desta instituição, e Noemy Silveira começou a trabalhar com ele como professora assistente.⁸ O momento em que Anísio Teixeira conheceu Lourenço Filho, em 1929, ficou registrado na carta que o primeiro enviou à Monteiro Lobato, em que aponta, dentre as amizades que fez em São Paulo, o nome de Lourenço.⁹ Quando Anísio Teixeira viajou para Columbia, já conhecia Isaías Alves. Em 1928, Isaías Alves escreveu uma carta a Anísio Teixeira pedindo que corrigisse a referência de um teste coletivo que ele havia

⁵ LOURENÇO FILHO, Ruy. “Cronologia de Lourenço Filho”. Monarca, Carlos e Lourenço Filho, Ruy (orgs). *Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, Inep/MEC, 2001. pp.23-48

⁶ MORAES, José Damiro. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. Tese (doutorado em educação), Campinas, Unicamp, 2007. p. 241.

⁷ O Colégio pertencia a um primo de Isaías Alves. Em 1911 tornou-se diretor da escola e, mais tarde, seu proprietário.

⁸ WARDE, Mirian. O futuro está nas mãos da pedagogia e da psicologia científica: São Paulo, dos anos dez aos anos trinta do século XX. *Anais do XVII Encontro Regional de História - ANPUH*, 2004. p.7

⁹ FRAIZ, Priscila e Vianna, Larissa. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986. p.45

lhe dado. Apesar de se chamarem *Columbian tests*, os exames eram ingleses e não norte-americanos.¹⁰

Das relações de Isáias Alves com Noemy Silveira e Lourenço Filho pouco ficou, à exceção das disputas posteriores registradas entre eles no Instituto de Educação e nas atas do Conselho Nacional de Educação, e do elogio que fazia a ela na Conferência Nacional de Educação. Quanto a Noemy Silveira e Anísio Teixeira, uma carta escrita por ela em 1938, sugerindo a candidatura de Teixeira à bolsa de estudos no Teachers College de Porto Rico, sinaliza que seus caminhos se cruzaram em algum momento de suas trajetórias.¹¹

Cabe ressaltar que, quando viajaram para Columbia, estavam em diferentes momentos de suas carreiras: Anísio Teixeira viajou em 1927, quando era Diretor de Instrução da Bahia, cujo cargo assumiu por indicação política de seu pai ao governador do estado em 1924. Noemy Silveira, que viajou em 1930, trabalhava, em comissão, como auxiliar de Lourenço Filho no Laboratório de Psicologia da Escola Normal da Praça. Ali, realizou experiências com testes de inteligência, como os testes de Binet e a versão inicial dos Testes ABC de Lourenço Filho. Além disso, traduziu o livro de Adolphe Ferriere, *La loi biogénétique et l'éducation*,¹² para a Cia de Melhoramentos nesse período.

Isáias Alves também viajou em 1930, quando era professor do Ginásio da Bahia e diretor do Ginásio Ipiranga. Já havia publicado dois livros sobre o assunto no qual iria especializar-se: *Teste Individual de Inteligência*,¹³ em 1926, resultado das experiências que desenvolveu no Ginásio Ipiranga, e *Os Testes e a Reorganização Escolar*,¹⁴ em 1930, resultado do curso que ministrou na Escola Normal sobre o assunto, a convite de Anísio Teixeira. Lourenço Filho, último da lista, tinha um currículo vasto quando conheceu os Estados Unidos em 1935: era diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e já havia ocupado a chefia da Diretoria de Instrução de São Paulo, em 1930, e do Ceará, em 1924. Além disso, publicou *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em 1930, fruto de um curso que ministrou na Escola Normal sobre o assunto e que se tornou referência entre os educadores da época, e *Testes ABC*, em 1933, um exame que pretendia medir a capacidade das crianças de aprender a ler e escrever.

¹⁰ Carta de Isáias Alves a Anísio Teixeira comunicando um erro nas capas dos folhetos enviados. AT c 1928.09.17. Arquivo Pessoal Anísio Teixeira, CPDOC.

¹¹ Carta de Noemy da Silveira Rudolfer a Anísio Teixeira interrogando-o sobre a possibilidade de aceitação de quatro alunas na preparação para o concurso de técnicos de educação do Ministério da Educação e referindo-se a curso de doutorado no exterior. AT c 1938.05.06. Arquivo Pessoal Anísio Teixeira.

¹² FERRIÈRE, Adolphe. *A lei biogenética e a Escola Activa*. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1929.

¹³ ALVES, Isáias. *Teste Individual de inteligência*. Rio de Janeiro, Typ. d'A Encadernadora, 1926.

¹⁴ *Idem*. *Os testes e a reorganização escolar*. Bahia, Nova Gráfica, 1930.

Ao longo desta narrativa tentaremos mostrar que as viagens de estudos não eram o único caminho para entrar em contato com as teorias estrangeiras sobre educação. Havia uma série de publicações que exerciam essa mediação,¹⁵ além das trocas que os intelectuais iam travando entre si, a respeito desses autores. Esse fator é especialmente importante para pensar a experiência de Lourenço Filho, que já tinha grande familiaridade com os autores norte-americanos quando foi aos Estados Unidos. No entanto, cabe ressaltar que nenhum deles viajou sem algum conhecimento prévio do debate que presenciaram em Columbia: Isaías Alves e Noemy Silveira já trabalhavam com testes de inteligência quando viajaram e Anísio Teixeira entrou em contato com o sistema educacional estadunidense a partir do relato do belga Omer Buyse, *Méthodes Américaines d'Éducation*. Escrito em 1908, o livro foi fruto de uma viagem de observação ao sistema escolar norte-americano.¹⁶

No entanto, a viagem tinha um valor simbólico que sintetizava uma série de categorias assumidas a priori. Uma delas é a ideia de experiência local, que permitia que esses educadores testemunhassem “o que se fazia no espaço *do outro*”, e que lhe davam o status de observador privilegiado.¹⁷ Essa ideia também se exprime nas falas dos intelectuais que aqui abordamos: mais do que ler, era preciso conhecer a “América” de perto, segundo Anísio Teixeira, e também era necessário visitar suas escolas e avançar para além da Nova Iorque que de pronto se apresentava aos viajantes, como argumentavam Isaías Alves e Lourenço Filho. Noemy Silveira vai falar dessa necessidade já em 1941, quando faz uma palestra sobre os Estados Unidos.¹⁸

A experiência da viagem “terminava por investir o viajante de um saber que incrementava seu capital intelectual e político”.¹⁹ Por isso, quando retornaram, a especialização que fizeram foi transformada em ingresso nos espaços em que os intelectuais atuavam a partir da combinação entre o diploma e a rede de contatos que se estabelecia. À exceção de Lourenço Filho, as viagens converteram-se em experiências estratégicas para os nossos intelectuais. Por isso, é preciso entendê-las no contexto de uma maior demanda por conhecimento especializado, símbolo do movimento de profissionalização que esses homens pretendiam instaurar no campo

¹⁵ Neste trabalho, optamos por explorar apenas dois exemplos, ligados à política de internacionalização norte-americana: a revista do International Institute do Teachers College e o Boletim da União Pan-Americana. Outros periódicos nacionais poderiam ser apontados, como os Boletins das diretorias de Instrução (no caso do Rio de Janeiro *Boletim de Educação Pública do Distrito Federal*), a revista *Educação*, de São Paulo, e a Revista do IDORT.

¹⁶ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: poesia da ação*. Bragança Paulista, Edusf, 2000. p.87.

¹⁷ GONDRA, José Gonçalves. “Apresentação - Dossiê: viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.22, jan/abr. 2010. pp.13-14.

¹⁸ RUDOLFER, Noemy Silveira. “Os Estados Unidos que eu vi e vivi”. In: PACHECO e SILVA *et. al.* (Org.) *Vida Intelectual nos Estados Unidos*. São Paulo, Ed. Universitária, 1941.

¹⁹ GONDRA, José Gonçalves. Apresentação. *op. cit.* p.14.

da educação. A qualificação decorrente da viagem é reconhecida por seus pares como um diferencial nas credenciais necessárias para discutir os problemas de ensino.

Como veremos, a natureza dos estudos que empreendem, a área que escolhem e a posição que ocupam quando partem para a especialização são dados significativos que devem ser considerados ao analisar o modo como vivenciaram e capitalizaram essas experiências. Ao mesmo tempo, a teia de relações sociais não pode ser vista aqui como se estivesse divorciada da qualificação que adquirem.

Também é preciso adotar a concepção que associa os intercâmbios intelectuais como parte necessária de uma política de aproximação entre os países. Os intercâmbios são, sem dúvida, parte essencial no processo de consolidação de disciplinas como a psicologia no Brasil, como afirma Massimi.²⁰ Mas é preciso situar viagens e visitas, como as dos psicólogos franceses no Brasil, como parte de um quadro mais geral, em que as trocas são favorecidas pelo ideal de internacionalização então vigente. O mesmo pode ser dito sobre os financiamentos que receberam os intelectuais que aqui trabalhamos para realizar seus estudos em Columbia. Além disso, as experiências que vivenciaram são por vezes filtradas por um esforço de síntese decorrente desse movimento, como no caso das excursões por diversas escolas de diferentes estados, organizadas por institutos voltados para alunos estrangeiros – como o Institute of International Education e o International Institute de Columbia – ou as aulas e palestras que assistem sobre educação norte-americana voltadas para este mesmo público.

No momento em que os atores que aqui examinamos conhecem os Estados Unidos, esses fatores se entrecruzam na viagem de estudos que empreendem. Dentro desse grande quadro, Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho também são utilizados como recurso para entender como as variáveis presentes nesse contexto se relacionam e interferem no resultado que se espera dessa combinação: seja na abordagem técnica ou teoricamente bem fundamentada que a especialização proporciona, seja na prática profissional que desenvolvem posteriormente. A afinidade com as ideias norte-americanas desses intelectuais é, portanto, um dado que não determina as concepções educacionais que defenderam.

Por isso, além da viagem, interessa analisar o modo como esses educadores entenderam o debate que presenciaram, reinterpretando suas questões para pensar a realidade brasileira. Em

²⁰ MASSIMI, Marina. “Intercâmbio científico e institucionalização da psicologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX”. *Anais do IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Belo Horizonte, 1993.

Diploma de Brancura, Jerry Dávila identifica as reformas de Anísio Teixeira, como a do Instituto de Educação em 1932, como um processo de mão dupla: de um lado estaria “a tradição da elite brasileira de importar as ideias que estruturavam suas instituições”, e do outro, “o desejo das elites e instituições nos Estados Unidos de exportar seu pensamento educacional e científico social”.²¹ Além de sinalizar a convergência entre os contextos norte-americano e brasileiro, que contribuiu para facilitar os intercâmbios intelectuais, Dávila sinaliza uma das questões que este trabalho pretende qualificar: o caráter da “importação”²² que fizeram. Mais que “modelar instituições brasileiras em suas equivalentes norte-americanas” ou tomar de “empréstimo” as “ferramentas e técnicas” deste país,²³ sem atentar para diferenças de contexto, estes intelectuais foram produtores de ideias e instituições que envolviam tanto interpretações da sociedade norte-americana, quanto da realidade brasileira.

Não é difícil encarar os problemas que os Estados Unidos enfrentavam no campo da educação como significativamente diferentes dos que aqui encontramos nas décadas de 1920 e 1930. O desafio é justamente entender as convergências: a extensão territorial e a heterogeneidade de sua população, ainda que de naturezas diferentes, podia ser uma delas. Por outro lado, se a independência política dos estados norte-americanos em seu regime federativo não tinha correspondência no caso brasileiro, era também a relação entre estado e união que estava em pauta na nossa discussão.

O debate sobre o currículo, que nos Estados Unidos se concentrava principalmente no problema da universalização do ensino secundário, pode parecer uma realidade distante para o caso brasileiro, que ainda lutava contra o analfabetismo de sua população. No entanto, era esse debate que ajudava os nossos intelectuais em suas projeções de futuro. Todo educador que se propunha a pensar a questão nacional se deparava com a discussão sobre o que e como ensinar. Ainda que a partir de sistemas educacionais diferentes, assim como suas culturas escolares, ambos estavam pensando no que seria útil ensinar e no modo mais eficiente de fazê-lo. Seja a partir de uma escola renovada, que focasse na independência intelectual do aluno, seja a partir de uma escola que definia a criança enquanto futura cidadã, que antes de tudo tem deveres com seu povo, era preciso pensar os conteúdos relevantes para alcançar os objetivos que cada um deles traçava.

²¹ DAVILA, Jerry. *Diploma de Brancura...op. cit.* p.166.

²² *Ibidem.* p. 166 e 224

²³ *Ibidem.* p.195.

Mais do que tudo, esses homens discutiam, através da educação, o papel do Estado, da democracia e da cidadania no país que queriam construir. Por isso, cabe pensar sobre o sentido de suas narrativas sobre os Estados Unidos seguindo a pista que Mary Louise Pratt nos fornece, quando analisa os relatos de viagem dos europeus sobre “o resto do mundo” em *Os olhos do Império*.²⁴ Pratt aponta que, nessas narrativas de viagem, ao construir a noção do outro, os europeus também construíam uma imagem da Europa. Este raciocínio serve para refletir sobre como, ao falar dos Estados Unidos, os brasileiros construíam uma imagem de si em interação com este repertório. Esse princípio foi importante para pensar os relatórios de viagem como um espaço que serviu não só para explorar as suas experiências como também para se posicionar em relação à educação no Brasil.

Por isso, aqui interessa pensar o Teachers College como uma “zona de contato”,²⁵ espaço de encontros onde se desenvolvem relações assimétricas entre os professores norte-americanos e os alunos brasileiros. Nessa reflexão, cabe lembrar o que Pratt destaca: “embora povos dominados não possam prontamente controlar o que emana da cultura dominantes, eles determinam em graus diversos o que eles absorvem e como irão utiliza-los”.²⁶ Assim, cabia analisar a seleção do que escolheram abordar em seus relatórios. Por isso, a análise da narrativa que desenvolvem sobre os Estados Unidos e sua utilidade para o problema nacional foi um dos pontos de partida para pensar o trabalho que Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaiás Alves e Lourenço Filho desenvolveram quando voltaram ao Brasil.

Os relatórios foram fundamentais para a pesquisa. Primeiro, porque forneceram pistas para dimensionar as experiências que tiveram em Columbia, e depois porque sinalizaram não só os caminhos percorridos, como também as opções por abordagens diversas – tanto em relação às teorias norte-americanas quanto ao tipo de narrativa. O relatório de Anísio Teixeira, dividido em duas partes, pode ser lido como um conjunto se pensarmos que seu panorama da teoria deweyana serve como escopo para entender as inovações educacionais que ele descreve na segunda parte de seu relatório. Já Noemy Silveira optou por uma narrativa que ressalta o

²⁴ PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. NY, Routledge, 2003.

²⁵ De acordo com a definição de Pratt, as zonas de contato são “espaços sociais onde culturas diversas se encontram, se chocam, e combatem uma com a outra, frequentemente, em relações extremamente assimétricas de subordinação e dominação”. *Ibidem*.p.4. Cabe ressaltar que a autora está pensando esses encontros no período colonial e que a indicação de transpor o conceito para as relações entre Estados Unidos e América Latina é trabalhado por Gilbert Joseph em *Close Encounters of Empire*. A ideia de “zona de contato” é apropriada por Joseph para pensar tanto o espaço em que esses encontros acontecem, quanto as relações entre norte-americanos e latino-americanos que, apesar de desiguais, comportam espaços de negociação e multivocalidade. Cf.: *Close Encounters of Empire: writing the cultural history of U.S. – Latin American Relations*. Durham, Duke University Press, 2006. p.5.

²⁶ *Ibidem*, p.6.

caráter técnico de sua viagem. Mais do que a educação norte-americana de forma geral, Silveira pensou o modo como a orientação vocacional estava inserida nesse sistema, ressaltando as variações entre os estados e analisando o caso específico da cidade de Nova Iorque. Já Isaías Alves optou por explorar todas as disciplinas que assistiu em Columbia, descrevendo primeiro o seu conteúdo, para só então analisar a educação norte-americana a partir de tópicos como “educação vocacional”, “ensino secundário” e “educação dos negros americanos”.

As lacunas foram preenchidas de formas diversas. O arquivo de Anísio Teixeira nos fornece cartas e anotações de aulas que ajudaram a dimensionar a segunda viagem que ele realizou ao país. Os artigos sobre os Estados Unidos publicados por Isaías Alves nos jornais, e depois reunidos em *Problemas de educação*, oferece outra visão de sua viagem. Ali, Alves fala das viagens e visitas que fez às escolas norte-americanas e cria um vínculo mais forte entre os problemas nacionais e as possíveis soluções que encontra nos Estados Unidos. Lourenço Filho nos chega a partir das cartas que troca com Anísio Teixeira, cujo tom pessoal nos ajuda a entender sua experiência de forma mais próxima.²⁷ Muito da experiência de Noemy Silveira em sua segunda viagem nos escapou e esta é uma lacuna que não conseguimos preencher neste trabalho.

Para pensar essas experiências foi preciso entender a Universidade de Columbia e o Instituto Internacional, de modo a inserir as narrativas desses intelectuais (e sobre eles) num contexto mais amplo. Assim, a pesquisa buscou entender o debate intelectual norte-americano não só a partir da bibliografia, mas também a partir de textos fundamentais para a época, como os livros de John Dewey e os trabalhos de autores como Edward Thorndike e Arthur Gates. Aqui, a tentativa foi a de estabelecer, ainda que superficialmente, os termos com os quais nossos autores dialogaram. Nesse sentido, os artigos publicados na revista do Teachers College, o *TCrecords*, forneceram elementos significativos para esse panorama. A revista também mostra como esta Faculdade ocupava uma posição importante no debate educacional norte-americano.

Assim, mais do que as ideias, esta tese buscou entender o lugar de onde esses homens falavam, e para onde os nossos intelectuais se direcionaram. Nesse sentido, dois conjuntos documentais foram especialmente importantes: o primeiro contém os documentos do próprio Teachers College, no arquivo da instituição, que caracterizam o funcionamento desta

²⁷ Em “O itinerário de Lourenço Filho por descomparação” Miriam Warde resalta as implicações que devemos considerar nesse tipo de correspondência, que nos aproxima do autor por um caminho diferente da documentação oficial, e nos revela um tom crítico que só a informalidade pode fornecer. Ver: WARDE, Miriam. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. Revista Brasileira de História da Educação, n. 5 jan./jun, 2003.

Faculdade, os planos para o Instituto Internacional, e a experiência que eles pretendiam oferecer aos seus alunos. O segundo é a documentação da Fundação Rockefeller, que mostra como a ideia do Instituto Internacional foi “vendida” aos seus financiadores. Nessa documentação, as convergências entre os planos do Teachers College, a política externa norte-americana, o ideal de internacionalização vigente e o papel das fundações filantrópicas ficam mais evidentes. Mais do que um centro para receber alunos estrangeiros, o Instituto Internacional se coloca como um lugar de difusão da cultura norte-americana, que pode auxiliar os países “menos desenvolvidos” a renovar seus métodos educacionais e dialogar com os países europeus a partir do caráter empírico que suas teorias pretendiam imprimir ao debate educacional.

Por fim, cabia analisar como esse contexto interferiu na prática educacional dos intelectuais que aqui examinamos. A análise se debruçou então sobre dois tipos diferentes de narrativa, que às vezes se encontravam em um mesmo conjunto documental. A primeira tratava das ideias que defendiam, como nos discursos de Anísio Teixeira como diretor de Instrução ou nas introduções que faziam Isaías Alves e Noemy Silveira quando iam apresentar o resultado do trabalho que desenvolveram com testes de inteligência. O segundo era sobre a prática em si, seja nos dados apresentados por estes últimos nos relatórios técnicos elaborados para os seus superiores, ou na lista de aquisições de livros de Lourenço Filho para biblioteca do Instituto de Educação. Como desenvolveram trabalhos de natureza diferente, a divisão entre Noemy Silveira e Isaías Alves por um lado, e Anísio Teixeira e Lourenço Filho por outro, nos ajudou a compreender como os documentos a serem analisados refletiam também essa diferença.

Assim, cabia enfatizar a “tradução” que Silveira e Alves fizeram das teorias psicológicas, considerando as dificuldades que enfrentaram durante a aplicação de testes e o tratamento dos dados que coletaram. Os relatórios de aplicação desses testes, seja o *Dearborn*, *Pintner-Cunningham* ou *ABC* traziam informações detalhadas sobre essas adaptações e dificuldades enfrentadas, mas foi preciso entender também o dissenso que existia entre os intelectuais – norte-americanos e franceses – para que as variações não fossem encaradas como uma reação superficial e imediata aos problemas que se apresentaram aos nossos intelectuais na aplicação dos testes. A própria ideia de aplicar testes (de inteligência ou de aprendizagem) servia a motivações diversas e o modo como Noemy Silveira e Isaías Alves encararam essa ferramenta tem relação com essa amplitude de ideias. Por isso, foi preciso voltar aos autores e artigos que eles citaram com frequência, num debate que ficou mais explícito no dossiê sobre inteligência e suas medições feito pelo *The Journal of Educational Psychology*.

Por outro lado, a relação entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho teve como pano de fundo o trabalho que desenvolveram juntos no Instituto de Educação e a preocupação que compartilhavam em relação à formação dos professores. Ao mesmo tempo, era preciso demarcar duas diferenças: ainda que lhe fosse concedido um grande espaço de autonomia, Lourenço Filho era diretor do Instituto enquanto Anísio Teixeira era Diretor de Instrução. Isso foi especialmente importante para entender as divergências que tiveram em relação à UDF e a posição do Instituto de Educação nesta Universidade. Por outro lado, se ambos conhecem e se relacionam com as teorias norte-americanas de educação, partem de lugares diferentes e nesse sentido é preciso prestar atenção ao momento que se encontram em suas carreiras quando viajam para os Estados Unidos. Por fim, o modo como serão tratados pelo regime de Vargas no pós 1935 também se relacionam com as posturas que adotaram durante esse período.

Assim, o primeiro capítulo procurou explorar o contexto mais geral no qual esses atores estavam inseridos. Ele explora o debate nacional sobre educação, bem como o modo como as diferenças de conjuntura entre São Paulo e Rio de Janeiro interferiram nos serviços educacionais em que nossos intelectuais atuaram. A questão da modernização e dos modelos de civilidade presentes na sociedade brasileira deste período é relevante para entender a busca por um discurso científico da educação, processo no qual a qualificação técnica e a especialização de seu corpo docente eram fundamentais.

No plano internacional, a política diplomática norte-americana e a criação da União Pan-Americana ajudaram a entender os intercâmbios. O período do entreguerras foi marcado por uma disputa por influência intelectual e política na América Latina, considerada estratégica para os países europeus (especialmente França e Alemanha) e os Estados Unidos. Assim, encaramos as iniciativas de promoção de intercâmbio intelectual como parte da estratégia diplomática desses países, que debateram caminhos possíveis de aproximação. Nessa conjuntura, o fortalecimento das atividades da União Pan-Americana no campo cultural depois da primeira guerra está relacionado a esse contexto. É a partir desses interesses que analisaremos a circulação de ideias educacionais norte-americanas através de duas revistas publicadas por agências envolvidas nesse esforço de internacionalização: o Boletim da União Pan-Americana e o *International Yearbook* do Teachers College de Columbia.

O segundo capítulo aborda o Teachers College da Universidade de Columbia e o debate que ali se desenvolvia. Nesse sentido, cabia pensar o ambiente comum que eles encontraram quando chegaram em Nova Iorque e o papel do International Institute do Teachers College

nesse contexto. Também procuramos demonstrar as transformações pelas quais a faculdade passou, relacionando-as com o momento em que cada um deles presenciou. Nos 8 anos que se passaram entre a primeira viagem de Anísio Teixeira em 1927 e a viagem de Lourenço Filho em 1935, os debates foram se acirrando e a crise econômica de 1929 teve papel significativo nesse fenômeno. Além disso, o corte no financiamento do International Institute também interferiu nas atividades que ali se desenvolviam.

O capítulo também procurou explorar, em linhas gerais, as diferentes concepções educacionais que circularam no país. Além dos progressivistas, como Dewey e Kilpatrick, foi essencial entender o pensamento de educadores como Edward Thorndike e Arthur Gates, que se dedicaram aos estudos ligados a psicologia escolar norte-americana. Por isso, a segunda parte deste capítulo tenta evidenciar que, assim como no Brasil, as divergências sobre a política educacional eram significativas também nos Estados Unidos. É a partir dessa diversidade que procuramos explorar as inúmeras possibilidades de “adesão” que o ambiente de Columbia oferecia.

O terceiro capítulo trabalha as viagens dos quatro intelectuais que são objeto da pesquisa. Aqui, cabe entender tanto a posição em que chegaram em Columbia quanto o modo como narraram suas experiências em relatórios de viagem, palestras, cartas e artigos. A partir dessas indicações, exploramos o período ali despendido, as fontes de financiamento de suas estadias, os contatos que utilizaram para viabilizar tal experiência e as atividades que ali realizaram. Dentre elas, estão as disciplinas por eles cursadas e o conteúdo geral dessas matérias, além das excursões que empreenderam por outros estados do país.

O quarto e o quinto capítulo são bifurcações do caminho até então traçado de forma única. Eles analisam o trabalho que cada um desses intelectuais desenvolveu no seu retorno mais imediato ao Brasil. Enquanto o quarto capítulo trabalha com Noemy Silveira e Isaías Alves, o quinto trabalha com Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Essa separação ajudou a entender melhor as posições que cada um ocupou durante a primeira metade da década de 1930. Os dois primeiros trabalharam em serviços ligados a psicologia, com testes de inteligência, pensando a educação a partir de um esforço de organização do sistema através do ideal de diagnóstico e agrupamento funcional. Os últimos trabalharam juntos, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, num projeto de formação de professores idealizado por Anísio Teixeira e no qual Lourenço Filho exerceu papel essencial. A hierarquia aqui não pode ser esquecida:

enquanto Lourenço Filho dirigiu o Instituto, Anísio Teixeira chefiou a Diretoria de Instrução do Distrito Federal, e sua atuação foi além do âmbito do Instituto.

Assim, o quarto capítulo explora a atuação de Noemy Silveira à frente do Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo, e de Isaías Alves na chefia do Serviço de Testes e Medidas da Diretoria de Instrução do Distrito Federal. O fato de terem viajado para Columbia na mesma época e de terem coordenado esses serviços em períodos semelhantes são uma das convergências que podemos apontar entre eles. Ambos aplicaram testes nas escolas públicas locais e é através deste trabalho que exploramos como a teoria que aprenderam em Columbia foi colocada em ação nas atividades que aqui desenvolveram. Elas sinalizam parte do que muitos educadores buscavam quando falavam em uma “ciência da educação”: suas conclusões eram perpassadas por dados estatísticos, os testes eram padronizados e seus resultados eram revestidos de uma neutralidade conferida pelos números que apresentavam. As dificuldades que enfrentaram ao longo de suas experiências, e o modo como escolheram interpretá-las quando exploravam os resultados que alcançaram, foram convertidos em caminhos para entender as suas convicções sobre educação e suas percepções acerca da sociedade brasileira.

Além de refletir sobre o modo como colocaram as teorias que aprenderam em Columbia em ação nas seções que dirigiram, interessava pensar também as variáveis que interferiam em suas experiências. A defesa da proposta de homogeneizar classes escolares foi perpassada por fatores como prazos, recurso financeiro disponível, tempo de permanência de cada um deles na chefia das seções bem como a necessidade de demonstrar sua utilidade para um sistema ainda em estruturação. Sobre este último aspecto, cabe pensar sobre o que faz John Carson ao demonstrar o processo no qual a inteligência foi se transformando num problema legítimo, relevante para a sociedade norte-americana. Neste país, os psicólogos consolidaram seu espaço de atuação através do trabalho que fizeram com recrutas do exército durante a Primeira Guerra.²⁸ No Brasil, os educadores partiram dos altos índices de repetência escolar – os alunos chegavam a repetir até quatro vezes o primeiro ano – para conquistar essa legitimidade.

Por fim, o quinto capítulo analisa o trabalho de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e de Lourenço Filho na direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Quando assumiu a diretoria em 1931, Anísio Teixeira reorganizou as seções deste departamento e foi nesse momento que ele convidou Isaías Alves para trabalhar na Seção

²⁸ CARSON, John. *The measure of merit: talents, intelligence and inequality in the French and American Republics. 1750-1940*. New Jersey, Princeton University Press, 2007. Sobre o uso de testes na Primeira Guerra: Cf. capítulo 7 do livro.

de Testes e Escalas do Rio de Janeiro. Muito do que Teixeira vai colocar em prática ali foi inspirado no que viu durante o período de estudos no Teachers College. A reforma da Escola Normal, transformada em Instituto de Educação em 1932, é um dos exemplos que vamos explorar. Lourenço Filho, apontado como diretor do Instituto por Anísio Teixeira, tem um importante papel na consolidação desse projeto. É a partir das diferenças de postura entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira em relação à teoria e à experiência norte-americana que tentamos entender a convergência de fatores como posição de campo, formação e redes de sociabilidade nesse processo.

Assim, utilizando as viagens aos Estados Unidos e a experiências dos nossos educadores no Teachers College como ponto de convergência dessas trajetórias, este trabalho procurou explorar os caminhos pelos quais as teorias norte-americanas sobre educação dialogaram com o pensamento brasileiro, através dos autores em questão. A partir das convicções que construíram ao longo de sua formação, esses educadores escolheram modos específicos para lidar com a educação enquanto problema nacional. Nesse processo, considerar as variáveis que interferiram no pensamento e trabalho de cada um deles foi fundamental. A partir das propostas e soluções que defenderam, eles consolidaram seus espaços de atuação na vida pública, demonstrando tanto a utilidade das inovações pedagógicas que traziam dessas viagens quanto da interpretação que faziam da questão nacional.

Capítulo 1 – Os Intercâmbios intelectuais em perspectiva: relações internacionais e educação no Brasil

Este capítulo pretende analisar o contexto mais geral no qual as viagens de Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho estavam inseridas. Para isso iremos explorar alguns aspectos que consideramos fundamentais para compreender as opções que cada um deles defendeu em sua atuação no Brasil. O primeiro, de renovação no campo educacional, é perpassado pela reflexão sobre os desdobramentos que o advento da república deveria suscitar na configuração do sistema de educação brasileiro. Aliado a isso, cabe pensar a inserção da psicologia educacional enquanto ferramenta de modernização da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que aponta um dos caminhos para a aliança entre ciência e educação que esses intelectuais preconizavam.

Esse processo se desenvolve num contexto mais amplo tanto em relação à circulação de teorias educacionais estrangeiras no país quanto de reconfiguração da política internacional. Esses dois fatores estão fortemente ligados porque propiciam um contexto favorável não só no que diz respeito à circulação dessas ideias como também em relação às viagens dos intelectuais que aqui dialogam. Nesse sentido, é necessário pensar o benefício mútuo que essas trocas possibilitavam, credenciando o discurso dos educadores a partir de um referencial teórico valorizado e criando um espaço de aproximação do Brasil com países como Estados Unidos e França. Essa convergência de interesses é também importante para entender como as modificações no contexto político brasileiro da década de 1930 interferiram diretamente no trabalho que esses educadores desenvolveram.

1.1 - A República e os dilemas da educação no Brasil

Para entender o debate educacional que se desenvolvia no Brasil durante este período, é preciso recuar ao advento da República e pensar como o processo de transformação da política nacional foi se associando ao discurso que colocava na educação e na saúde a expectativa de regeneração nacional. Assim, 1889 trouxe consigo não só as disputas de poder e acordos políticos entre os estados do centro-sul, como transformou-se em ponto de inflexão para pensar a constituição do Brasil enquanto nação, cujo povo estava longe de alcançar

padrões aspirados pela elite ilustrada da época.¹ Nesse sentido, a educação tornou-se parte essencial dessa transformação, além de caminho para alcançar a participação política nas urnas – ainda que a exigência da alfabetização, mantida pela nova constituição, tivesse poucos efeitos práticos na definição das eleições à bico de pena.

Quando os intelectuais republicanos falavam no analfabetismo como chaga nacional, a metáfora ganhava corpo em números como os do censo de 1920, em que o índice de alfabetização brasileiro era de apenas 31%. O contraste com os países para os quais eles olhavam era grande: enquanto na França 89% de sua população era alfabetizada, nos Estados Unidos esse índice alcançava os 94%.² O Distrito Federal, cujo caráter urbano era especialmente favorável num país de educação pública rural quase inexistente, tinha o melhor rendimento do país, com 61,3% da população alfabetizada. Para os educadores, que também tomaram para si o papel de “missionários do progresso”,³ esse era um problema essencial a ser enfrentado pelo país.

É nesse contexto que se situa a convergência entre o ideal de modernização nacional e a crença no papel da educação como elemento de transformação do país. A modernidade fazia parte da receita para o progresso nacional, que se associava à ciência numa combinação que deveria ter como resultado final um padrão de civilização aos moldes europeus. Ao explorar o imaginário moderno no Brasil, Herschmann e Pereira afirmam que a década de 1920 foi marcada por uma crise na “estrutura política, econômica, social e cultural” do país, que teve como resultado a revolução de 1930.⁴ De acordo com os autores, foi a partir deste momento que “começava-se a implementar não apenas uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, um novo modelo de Brasil, o modelo de um Brasil *moderno*.”⁵ A procura por um padrão que atendesse aos anseios da elite brasileira da qual faziam parte também era um objetivo dos intelectuais envolvidos no debate educacional.

No caso da educação, o ideal de modernidade se expressava pela reivindicação de uma prática educacional que tivesse como fundamento uma teoria que não mais se baseava puramente em questões filosóficas, mas que encontrasse no paradigma experimental uma de suas bases de apoio. Mais que uma teoria, a aspiração era de desenvolver uma ciência da

¹ CARVALHO, José Murilo. “Os três povos da república”. In: CARVALHO, Marica Alice (org.) *República no Catete*. Rio de Janeiro, Museu da República, 2001. p.82.

² *Ibidem*. pp.69-70

³ *Ibidem*. pp.82-83

⁴ HERSCHMANN, Micael e PEREIRA, Carlos. *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p.12.

⁵ *Ibidem*. (grifo do autor).

educação. Neste sentido, esses intelectuais seguiam uma tendência que associava a modernização do país com a ideia de pensar a mudança a partir da ciência num processo que conciliava múltiplos interesses. Quando explora o parâmetro científico como “bússola” para a sociedade, Bomeny explica que “aqueles que falavam pela ciência revestiam-se de um poder típico, distinto da autoridade política tradicional. De outro lado, a ciência, ao conferir este poder aos seus porta-vozes, credenciava suas práticas identificando-as com a de 'cientistas profissionais'”.⁶ Assim ao apontar para a ciência como único caminho para encontrar a saída que procuravam, esses educadores valorizam e legitimam o seu espaço de atuação. Contudo, se o diálogo entre as aspirações de um Brasil moderno com as questões da educação era bastante eloquente, ele não definia o modo como cada um pretendia enfrenta-las.

Em comum, esses educadores identificavam o desafio de um Estado ausente na maior parte do território nacional, cujas expedições pelo interior do país deixou evidente. Mais que isso, o processo que leva o Brasil a tentar conhecer a si próprio sinaliza não só o contraste entre “sertão” e litoral, como também a percepção de que o sertão era uma metáfora de um país quase todo constituído pelo “abandono”. A doença torna-se aqui parte constitutiva da identidade nacional.⁷ A urgência da tarefa abraçada por esses intelectuais era justificada por esse diagnóstico, bem como a partir da convicção de que, para se constituir enquanto república, era preciso civilizar-se.

Na prática, a fórmula da difusão do ensino/esforço civilizatório ganhou muitas variáveis. Era necessário decidir, por exemplo, se a prioridade do país era o de formar uma elite que orientasse o processo ou investir na educação básica, que iria se expandido progressivamente, atendendo o problema do analfabetismo e do ensino primário.⁸ Esse dilema orientava, por exemplo, a discussão sobre a necessidade da criação de universidades no país. Além disso, num regime federativo, cabia pensar tanto no papel da União quanto no de cada estado. Antes do projeto centralizador da década de 1930, concretizado no regime do Estado Novo, alguns educadores defendiam que um sistema de ensino descentralizado garantia uma maior atenção às peculiaridades regionais, bem como às suas necessidades específicas.

⁶ BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, v.6, nº 11, 1993. p.25.

⁷ HOCHMAN, Gilberto e LIMA, Nísia. “Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República”. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo (orgs). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1996. pp. 24-25.

⁸ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra, 1984. p.51

Em contrapartida, na lógica centralizadora, esse tipo de projeto constituía uma ameaça à unidade nacional. Mais do que pensar a pluralidade, para esses intelectuais o tempo era de refletir sobre o que os cidadãos brasileiros tinham em comum, no que os unia enquanto povo. A questão do analfabetismo era, portanto, perpassada pela concepção de que, através da educação e do papel da escola, cabia aos educadores papel central na tarefa de forjar o povo brasileiro, naquele momento ainda distante dos moldes do que concebiam como cidadãos. Ao mesmo tempo em que se colocavam como peças fundamentais desse jogo, a ideia de constituir um sistema público de educação era perpassada pela convicção de que cabia ao Estado papel central nesse processo.

Nesse sentido, o trabalho de Marta Carvalho, que explora os conflitos que existiam no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE) é bastante ilustrativo a este respeito. A autora aponta que, por trás do discurso unificador da “grande causa da educação nacional”, da qual dependia o futuro do país,⁹ havia discordâncias em relação ao binômio educação do povo ou educação das elites. De acordo com a autora, também entrava em disputa outros três aspectos: a laicidade do ensino, em oposição à defesa por uma educação religiosa; a defesa da autonomia dos serviços educacionais em oposição à centralização; e a defesa por uma educação regional, em detrimento da uniformização do ensino.¹⁰

Durante a década de 1920, várias reformas foram empreendidas nos ainda incipientes sistemas de educação estaduais, numa tentativa de responder aos dilemas que a educação de massas apresentou com o advento da república. Grande parte delas era orientada por concepções da Escola Nova, um movimento que buscava renovar os métodos educacionais ao defender que a criança, e não a escola, deveria ser o elemento central na reflexão sobre educação. Neste contexto, o pensamento educacional brasileiro teve tanto uma influência francesa, “com a convicção de que era preciso criar um sistema nacional de educação sob a liderança e condução do Estado”, quanto estadunidense, com a ideia “da propagação de uma escola pública, laica e gratuita”.¹¹

A primeira reforma ocorreu no ano de 1920 em São Paulo, liderada por Sampaio Dória. Na Bahia as mudanças começaram em 1924, quando Anísio Teixeira foi nomeado diretor de Instrução do estado por indicação de Góes Calmon, governador do estado. Ocorrida entre 1927 e 1929, a reforma em Minas Gerais foi liderada pelo secretário dos Negócios do

⁹ CARVALHO, Marta. *Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, Edusf, 1998. pp.139 e 141.

¹⁰ *Ibidem*. p.212.

¹¹ BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003. p.45.

Interior, Francisco Campos e por Mario Casassanta, inspetor geral de Instrução Pública. No Distrito Federal houve reformas sucessivas com Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930).

Ao explorar a relação entre essas reformas e as concepções ligadas ao movimento da Escola Nova, Marcos Freitas afirma que

O ciclo das reformas deu visibilidades a argumentos, métodos e autores que somente uma soma impraticável poderia sugerir que o “escolanovismo” estivesse a presidir em conjunto todas as rearticulações educacionais que estavam ocorrendo em vários Estados. [...] Seria mais rigoroso admitir que as reformas tinham princípios convergentes e princípios conflitantes.¹²

De fato, como um movimento de caráter descentralizado, as reformas não foram homogêneas em relação ao alcance e as medidas que seus diretores tomaram à frente das Diretorias de Instrução. No entanto, mais do que questionar o rótulo que as unia, cabe pensar como essa heterogeneidade sinaliza a diferença nas interpretações das teorias educacionais que ali circulavam. Freitas aponta a psicologia da educação como exemplo do que havia em comum nessas reformas. Seu exemplo é útil para pensar em como, mesmo no caso da psicologia, as divergências irão aparecer se ajustarmos as lentes para um foco mais circunscrito, como na análise que faremos entre os trabalhos de Isaías Alves e Noemy Silveira.¹³

Isso porque a amplitude das propostas educacionais permitiu que intelectuais de pensamentos diversos se unissem em torno da “causa da educação”. Ao analisar a profissionalização do campo educacional neste período, Helena Bomeny aponta alguns fatores que os aproximavam: “a ênfase no sistema, no papel do estado, na ciência e na reestruturação da sociedade pela educação”.¹⁴ É neste sentido que Marta Carvalho afirma que tanto os educadores que ficaram conhecidos como “renovadores” quanto os rotulados como “tradicionalistas” “moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da ‘formação da nacionalidade’. Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças”.¹⁵

Entretanto, se inicialmente o trabalho que fazem é conjunto, as divergências vão emergindo quando seus espaços de atuação já estão melhor delineados. Todos estavam de

¹² FREITAS, Marcos. *História social da educação*. São Paulo, Cortez, 2009. p.52.

¹³ Cf. capítulo 4.

¹⁴ BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. op. cit. p.45.

¹⁵ CARVALHO, Marta. *Molde Nacional e Forma Cívica...* op. cit. p.24.

acordo em relação às questões mais gerais como a da importância da educação para a configuração da república brasileira e esse é o fio que os une no trabalho que desenvolvem em conjunto. Mas é também nesse momento que as discordâncias vão ficando mais evidentes. Assim, se a década de 1920 nos oferece um quadro privilegiado para pensar as reformas, é na década de 1930 que os educadores evidenciam mais claramente a diversidade presente sob o rótulo de “renovadores”.

O debate entre centralização ou autonomia regional, presente tanto no campo político quanto no campo educacional, se intensificou no pós-1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Se a descentralização atendia aos interesses de uma maior autonomia dos estados do centro-sul, a centralização oferecia aos estados do norte a possibilidade de maior participação política. Quando assumiu o governo provisório em outubro, Vargas negociou com as oligarquias regionais, mas tomou medidas para centralizar o poder através da indicação dos interventores e da nacionalização das forças armadas.¹⁶

Nessas mudanças, São Paulo e Rio de Janeiro tem importância especial para a pesquisa, não só como os “principais redutos urbanos do projeto modernizador republicano”,¹⁷ mas também como o espaço de atuação dos intelectuais que aqui examinamos. A política de centralização encontra resistência especial entre os paulistas, que vêem parte de sua autonomia ameaçada com a indicação de João Alberto, militar e pernambucano, para a interventoria do estado. Tanto os membros do partido democrático, que apoiaram a revolução de 1930, quanto a elite paulista mais tradicional (reunida no PRP), exigem a sua saída do cargo de interventor. Em junho de 1931 Laudo Camargo, paulista, assume o cargo, sem, no entanto, solucionar a questão. De acordo com Dulce Pandolfi, “num período de menos de dois anos são realizadas cinco substituições na interventoria paulista”.¹⁸

A oposição de São Paulo, insatisfeita com a política centralizadora instituída por Vargas, chega ao auge em julho de 1932 quando, por três meses, o estado entra em choque com o governo central e exige tanto uma maior autonomia para si quanto o “fim imediato do regime ditatorial”.¹⁹ O movimento, conhecido como Revolução Constitucionalista, contou com o apoio de nomes como Arthur Bernardes e Borges de Medeiros, mas nenhum outro

¹⁶ PANDOLFI, Dulce. “Os anos de 1930: as incertezas do regime”. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília. *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. vol.2. p. 19

¹⁷ AZEVEDO, Nara e FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, n. 27, jul./dez.2006. p.226.

¹⁸ PANDOLFI, Dulce. “Os anos de 1930: as incertezas do regime”. *op. cit.* p.19

¹⁹ *Ibidem.* p. 25

estado se envolveu diretamente nos conflitos. Após a derrota de São Paulo, uma nova reorganização foi empreendida por Vargas, excluindo de seus quadros não só os políticos envolvidos, como também membros das forças armadas. Em contrapartida, considera-se como sinais de vitória do movimento o fato de que, em agosto de 1933, Vargas tenha indicado Armando Sales de Oliveira, paulista e civil, como interventor, atendendo parte da demanda do estado, bem como a convocação da constituinte em novembro deste mesmo ano.²⁰ Toda essa instabilidade política em São Paulo vai se refletir na sua Diretoria de Ensino que, entre 1930 e 1935, contou com sete diferentes diretores à frente da pasta.

Em contrapartida, o Distrito Federal viveu uma relativa estabilidade política em comparação à São Paulo, com Pedro Ernesto substituindo Adolfo Bergamini na interventoria em setembro de 1931, onde permaneceu até novembro de 1935. Durante quase todo o seu período de atuação como interventor, é Anísio Teixeira que ocupa o cargo de Diretor de Instrução. Pedro Ernesto, “considerado uma das principais lideranças do tenentismo civil”,²¹ era forte aliado de Vargas. Esse equilíbrio começou a mudar a partir de 1933, quando Pedro Ernesto ajudou a fundar o Partido Autonomista do Distrito Federal, que retomava a defesa da autonomia política e administrativa da capital.²² Como interventor, Ernesto se colocava como intermediário entre as duas esferas de poder, e em 1934 foi eleito prefeito da cidade. A crescente popularidade de Pedro Ernesto e os projetos que desenvolveu à frente da prefeitura começaram então a se converter em ameaça aos planos autoritários do Governo Federal.²³

Nesse movimento, o Rio de Janeiro virou palco de disputas em torno do projeto nacional e tem nos conflitos em torno da Universidade do Distrito Federal uma de suas principais expressões. O projeto liberal da UDF, de âmbito municipal, fundada em abril de 1935 por Anísio Teixeira, contrariava os planos centralizadores idealizados por Capanema no projeto da Universidade do Brasil.²⁴ Além disso, o fato da UDF ser subordinada ao Distrito Federal e não ao governo federal, como determinava o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, contrariava a orientação do Ministério da Educação.²⁵ Ao mesmo tempo, os

²⁰ *Ibidem.* p.26

²¹ *Ibidem.* p.21

²² MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; e SARMIENTO, Carlos. *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro, FGV, 2004. pp.33-34

²³ *Ibidem.* p.39

²⁴ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema. op. cit.* pp.226-227.

²⁵ FERREIRA, Marieta. “Os professores franceses e o ensino de história nos anos 30”. In: MAIO, Marcos Chor e VILLAS BÔAS, Gláucia. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre, UFRGS, 1999. p.281.

intelectuais católicos, como Alceu Amoroso Lima, exerciam pressão para que Anísio Teixeira fosse afastado das esferas de poder, acusando-o de comunismo.²⁶

A rivalidade dos católicos em relação aos intelectuais liberais não era nova. Com o pacto político de 1930, a reorganização institucional teve dentre seus resultados a criação do Ministério da Educação e Saúde em novembro deste ano. A pasta, sob a direção de Francisco Campos, empreendeu uma reforma educacional formalizada em abril de 1931. Um dos pontos principais dessa reforma consistiu em estabelecer padrões para as organizações de ensino superior no país, além da reorganização das divisões do ensino secundário e o estabelecimento do ensino religioso com presença facultativa nas escolas públicas – este último, um gesto conciliatório em relação aos interesses da Igreja Católica, que perdeu espaço com o estabelecimento do Estado laico na Proclamação da República.²⁷

Em resposta às reformas de 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado no ano seguinte. Escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, apontava a necessidade de uma política de estado dedicada à educação que, ao contrário da situação atual, tivesse “espírito de continuidade”. Além disso, reafirmava o caráter público e gratuito do ensino, além da laicidade, caráter que foi modificado em 1931. Assim, o manifesto foi visto como reação às reformas empreendidas por Francisco Campos além de evidenciar as divisões internas da Associação Brasileira de Educação. A publicação do Manifesto também marcou a saída dos intelectuais católicos desta associação. Dos intelectuais que aqui estudamos, apenas Isaías Alves não estava entre os signatários do Manifesto.

O contexto que favoreceu a defesa das ideias liberais de 1932, foi se transformando de modo a fortalecer os partidários de um projeto autoritário de poder. Em julho de 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde. Considerado “homem de confiança da Igreja e encarregado de levar à frente o seu projeto educacional e pedagógico”,²⁸ a presença de Capanema neste ministério exerceu papel significativo nessa mudança. Já em março de 1935, parte da oposição ao governo Vargas, organizada em torno da Aliança Libertadora Nacional, foi posta na clandestinidade em julho. Em novembro, o levante da ALN “foi tratado com singular intolerância pela cúpula militar e por Vargas”,²⁹ e serviu como pretexto para a forte repressão que se seguiu aos seus opositores. Enquanto Anísio Teixeira

²⁶ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema. op. cit.* pp.227

²⁷ GOMES, Angela. “A escola republicana entre luzes e sombras”. In: GOMES, Angela (org.). *A república no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/CPDOC, 2002. p.420

²⁸ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema. op. cit.* p. 47.

²⁹ PANDOLFI, Dulce. “Os anos de 1930: as incertezas do regime”. *op. cit.* p.33

pediu demissão da Diretoria de Instrução, partindo para uma longa temporada no interior da Bahia, Pedro Ernesto, cada vez mais distante de Vargas, foi preso, acusado de ter participado do levante de novembro.³⁰

1.2 - As viagens e o contexto de aproximação política dos Estados Unidos com a América Latina

Ainda que tanto as condições institucionais quanto as concepções de reforma de cada estado não fossem uniformes, as mudanças que foram realizadas tinham dentre seus objetivos uma maior qualificação de seus quadros técnicos, o que justificou o envio de muitos educadores para cursos de especialização em outros países. Ao explorar as reformas educacionais no Rio de Janeiro, André Paulilo afirma que “depois da guerra europeia foi-se consolidando no Brasil um novo eixo de intercâmbio internacional: Rio de Janeiro-Nova York”³¹. No entanto, este não foi o único estado a enviar seus professores aos Estados Unidos. São Paulo, Minas Gerais e Bahia também o fizeram e, assim como no Rio de Janeiro, esse intercâmbio consolidou carreiras.³² A valorização do conhecimento científico e especializado transformou experiências como a que nossos intelectuais tiveram no Teachers College em credencial para ingressar em postos-chaves da administração escolar. É nesse sentido que apontamos a singularidade do caso de Lourenço Filho, ao mesmo tempo em que ressaltamos a importância das relações pessoais no estabelecimento dessas posições, que nosso trabalho procurará explorar.

De forma geral, podemos identificar dois tipos de financiamento, que viabilizaram as viagens desses intelectuais: público, com verba estatal, a partir das Secretarias de Negócios do Interior e através das Diretorias de Instrução, como nos casos de Isaías Alves, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (em sua primeira viagem); ou privado, oriundos do próprio Teachers College – como no caso de Noemy Silveira e Anísio Teixeira (ambos em sua segunda viagem) – ou a partir de convênios realizados entre instituições brasileiras e norte-americanas. Neste caso, podemos citar dois convênios: o celebrado entre o Instituto Histórico e Geográfico com o Institute of International Education – que enviou professores norte-americanos ao Brasil – e o da Associação Brasileira de Educação com a Carnegie

³⁰ FERREIRA, Marieta. “Os professores franceses e o ensino de história nos anos 30”. *op. cit.* p.282.

³¹ PAULILO, André Luiz. O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935. *Estudos Históricos*, n.35, 2005. p.102

³² *Ibidem.* p.103.

Foundation.³³ Foi a partir desse segundo convênio que Noemy Silveira realizou sua primeira viagem ao país, em 1930.

O envio de professores para NY fez parte de uma longa estratégia de aproximação com a América Latina adotada pelos Estados Unidos e que tinha como principal objetivo estreitar relações comerciais entre os países do continente. Essa política foi se transformando ao longo dos anos, indo desde o declarado intervencionismo conhecido como “Big Stick” – levado a cabo pelo presidente Theodore Roosevelt (1901-1908) – que ampliava o direito estadunidense de intervir nas Américas; ganhando clara conotação econômica durante o governo do presidente Taft (1908-1912); e uma ênfase no papel missionário – onde cabia aos Estados Unidos esclarecer e elevar os povos – durante o governo de Wilson (1912-1920).³⁴

Inicialmente, o expansionismo norte-americano estava associado à sua industrialização crescente e ao aumento de suas exportações no fim do século XIX. Em 1900, quase 20% de sua produção agrícola era consumida pelo mercado externo, assim como cerca de dois terços da produção de algodão do país.³⁵ Esse crescimento econômico contribuiu para a configuração de sua política externa, que associava o desenvolvimento de seu comércio exterior com a difusão da liberdade e da democracia num discurso em que a supremacia norte-americana sobre outros países era vista por eles como um desdobramento natural de sua economia.³⁶ Assim, essa expansão era vista como sinônimo de prosperidade nacional.

Ao estudar a expansão econômica e cultural norte-americana, Emily Rosenberg destaca que, de forma geral, ela se orientava a partir da ideologia do desenvolvimentismo liberal que “fundia as tendências liberais do século XIX com a experiência histórica dos Estados Unidos em relação ao seu próprio desenvolvimento”. De acordo com essa ideologia, este país era concebido como modelo universal de sociedade moderna. A partir daí a hierarquia se estabelecia: enquanto aos norte-americanos cabia a missão de liderar e incentivar o internacionalismo, às outras nações, cabia o papel de reproduzir experiência de desenvolvimento estadunidense.³⁷

Rosenberg também ressalta o papel significativo que a iniciativa privada exerceu sobre esse contexto, ao contrário da política diplomática tradicionalmente adotada por outros

³³ *Ibidem.*

³⁴ FERNANDES e MORAES. “Os EUA no século XIX”. In: KARNAL, Leandro (et. al.). *História dos Estados Unidos*. São Paulo, Contexto, 2007. p.169

³⁵ ROSENBERG, Emily. “*Spreading the American Dream: american economic and cultural expansion*”. New York, Hill and Wang, 1982. p.18.

³⁶ *Ibidem.* p.22.

³⁷ *Ibidem.* pp.7-8.

países.³⁸ Assim, tanto as iniciativas dos missionários protestantes quanto as de fundações como a Carnegie Corporation e a Rockefeller que veremos nessa pesquisa são essenciais nesse processo de expansão. De certo modo, elas seriam partes complementares de um mesmo processo que culmina no que Rosenberg vai chamar “estado cooperativo”, quando durante a década de 1920 o governo incentiva mais claramente a iniciativa privada a agir de acordo com o interesse público.³⁹ É também nesta década que os investimentos na América Latina se intensificam.⁴⁰

No campo econômico, os Estados Unidos tinham a Grã-Bretanha como principal rival e, mesmo depois da Primeira Guerra Mundial, este país “ainda era a potência dominante na maior parte da América do Sul”.⁴¹ No caso do Brasil, os investimentos norte-americanos tornaram-se mais significativos depois de 1914, quando o país se tornou a principal fonte de injeção de novos capitais. Ao explorar as relações internacionais do Brasil deste período, Burns ressalta que a mudança de foco para os Estados Unidos durante a Primeira República também foi reflexo do deslocamento do poder político, no Brasil, do Nordeste para o Centro Sul.⁴² De acordo com o autor

Os velhos barões do açúcar olhavam com carinho para a Inglaterra. A nova elite do café vendia a maior parte de seu produto aos Estados Unidos e ambicionava agradar – ou, pelo menos, não alhear de si – o seu melhor freguês. Dessa maneira, assim como o poder político se deslocou, nos últimos decênios do século XIX, de uma elite para outra, assim se deslocou o ponto focal do interesse internacional do Brasil.⁴³

Se as atenções da economia se voltavam para os Estados Unidos, nossos padrões ligados à modernidade e civilidade ainda estavam voltados para Europa e, particularmente, para a França, principal destino dos intelectuais brasileiros. No que diz respeito ao primeiro país, a União Pan-Americana, uma organização criada para incentivar a aproximação econômica entre Estados Unidos e América Latina, exerceu um importante papel no campo das relações intelectuais que aqui vamos analisar.

³⁸ *Ibidem*. p.12.

³⁹ *Ibidem*. 138.

⁴⁰ SMITH, Robert F. “América Latina, los Estados Unidos y las potências europeas, 1830-1930”. BETHEL, Leslie. *História de América Latina*. Barcelona, Editorial Crítica, 1991. (tomo 7). p.98

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² BURNS, E. Relações Internacionais do Brasil durante a primeira República. In: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, Vol. 9. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

⁴³ *Ibidem*, p. 407.

1.3 - A União Pan-Americana e o incentivo ao intercâmbio intelectual

Os começos da União Pan-Americana foram marcados pela atuação de James Blaine – secretário de estado do governo de Benjamin Harisson – que organizou a 1ª Conferência Internacional Americana. Entre outubro de 1899 e abril de 1890, ocorreram as primeiras sessões do encontro em Washington, que marcou o início de um programa de cooperação internacional liderado pelos Estados Unidos e conhecido como União Pan-Americana. Esse programa resgatava a retórica pan-americanista do começo do século XIX,⁴⁴ aliada à interpretação de Monroe da “América para os americanos”.

Ao examinar a pauta do primeiro encontro, Clodoaldo Bueno ressalta a ênfase dos interesses econômicos norte-americanos sobre a América Latina. Ali, discutiram

“medidas tendentes a promover a prosperidade dos diversos Estados americanos, união pan-americana de comércio, comunicação dos portos, união aduaneira, pesos e medidas, direitos de intervenção, moeda comum, e arbitramento”⁴⁵

Nesse primeiro encontro os delegados latino-americanos fizeram uma excursão pela zona industrial estadunidense, visitando 41 cidades e suas fábricas.⁴⁶ A proposta dos Estados Unidos de união alfandegária foi rejeitada, mas a associação entre os países foi selada a partir da constituição da União Internacional das Repúblicas Americanas. Inicialmente, a principal finalidade da associação era produzir e compartilhar dados econômicos sobre os países membros através de seu boletim,⁴⁷ cujo conteúdo será ampliado posteriormente. A quarta conferência da associação foi realizada na Argentina, em 1910 e foi ali que o Bureau das Repúblicas Americanas foi renomeado como União Pan-Americana.

Com sede em Washington, a União Pan-Americana tornou-se um organismo permanente cujo presidente era o secretário de estado norte-americano. Os Estados Unidos tinha clara posição de domínio nessa organização, mas pouco poder real.⁴⁸ Dentre seus objetivos estavam os de: “fomentar as relações intelectuais, comerciais e econômicas” entre

⁴⁴ BUENO, Clodoaldo. “Pan Americanismo e projetos de integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003). pp.1-2. Disponível em:

http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4287&Itemid=316.

Acessado em: 15/07/2016.

⁴⁵ *Ibidem*. p.3

⁴⁶ SMITH, Robert F. “América Latina, los Estados Unidos y las potências europeas, 1830-1930”. *op. cit.* p.93

⁴⁷ DULCI, Tereza Maria. *As conferências Pan-Americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem (1889-1928)*. Tese (doutorado em história) São Paulo, USP, 2008. p.28.

⁴⁸ SMITH, Robert F. “América Latina, los Estados Unidos y las potências europeas, 1830-1930”. *op. cit.* p.92

os seus 21 países membros e “promover o intercâmbio amistoso, a paz e o bom entendimento”.⁴⁹ A aproximação entre esses países não se deu, no entanto, sem resistências. A Argentina, por exemplo, defendia que “a América deveria se voltar para o mundo, e não para si mesma”. Sua resistência estava ligada também à aspiração de conquistar uma posição de liderança entre os países da América do Sul.⁵⁰

Na quarta conferência, os países membros aprovaram uma resolução sugerindo um maior intercâmbio entre os países da região com as universidades norte-americanas.⁵¹ A partir daí, formalizava-se a associação entre as políticas de aproximação cultural com os objetivos econômicos que motivaram a configuração da União. Nesse sentido, se as conferências não ofereciam resultados significativos em relação à maior parte das resoluções que aprovavam, como afirma Clodoaldo Bueno,⁵² pelo menos dois aspectos destoam desse padrão. O primeiro é o efeito que as conferências tiveram em relação à expansão da influência dos Estados Unidos nesse continente. O segundo, relacionado ao primeiro, é o aumento dos recursos voltados para o intercâmbio intelectual entre esse país e a América Latina.

No ano seguinte a esta conferência, a Carnegie Endowment for International Peace criou a Division of Intercourse and Education, que tinha como um dos seus objetivos a aproximação com a América Latina.⁵³ Logo após a sua criação, o comitê executivo dessa divisão foi autorizado a preparar um plano para promover “intercâmbios de professores e estudantes entre os países latino-americanos e os Estados Unidos”.⁵⁴ O relatório da Carnegie de 1911 ressaltava inclusive a importância das conferências para esta política, que haviam demonstrado a oportunidade de aproximar os Estados Unidos com o povo desta região.⁵⁵ Assim, o comitê havia esboçado um plano de financiamento anual de intercâmbios que incluía

⁴⁹ Todos os folhetos da União Pan-Americana que vamos examinar mais adiante carregavam esta mesma descrição da associação no verso dos artigos. Ver, por exemplo: DEWEY, John. “A educação progressiva e a ciência da educação”. *Boletim da União Pan-Americana*, n.24 da série de Impressos sobre a educação, abril de 1929.

⁵⁰ DULCI, Tereza. *As conferências Pan-Americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem*. *op. cit.* p.34

⁵¹ CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE. *Annual report*. Washington, D.C., The Endowment, 1911. p.61

⁵² Clodoaldo Bueno explica essa ineficácia a partir de dois aspectos: o primeiro é a postura dos Estados Unidos, inicialmente voltados para outras questões diplomáticas e expansionistas como a guerra hispano-americana e a criação do Panamá. O segundo é a ausência de poder deliberativo das conferências. Cf. BUENO, Clodoaldo. *Pan Americanismo e projetos de integração... op. cit.* p.8

⁵³ Os objetivos da divisão eram: (1) difundir informação e educar a opinião pública a respeito da natureza, causas e efeitos da guerra, e meios para preveni-la e evita-la; (2) cultivar sentimentos amigáveis entre os povos de diferentes países e aumentar o conhecimento e a compreensão mútua; e (3) manter, promover, e assistir estabelecimentos, organizações, associações, e agências que são úteis para o cumprimento dos propósitos da corporação. Cf. http://findingaids.cul.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_4078585/dsc/3/ Acessado em: 25/08/2016

⁵⁴ CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE. *Annual report (1911)*. *op. cit.* p.61

⁵⁵ *Ibidem*.

tanto enviar norte-americanos a esta região, quanto receber os latino-americanos nas universidades estadunidenses.

Os países apontados no relatório da Carnegie como foco desta política foram: Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, México e Peru. A ideia era que os intelectuais, tanto latino-americanos quanto estadunidenses, não só falassem da sua especialidade como também aprendessem a cultura local e ensinassem um pouco de sua cultura. O relatório da Carnegie também classificou as universidades latino-americanas em relação à sua qualidade e estrutura. As escolas profissionais do Rio de Janeiro e de São Paulo, por exemplo, foram enquadradas na segunda categoria, de menor qualidade, e que, portanto, deveriam ser visitadas em conjunto. Essas categorias serviam tanto para dimensionar a instituição que iriam conhecer quanto para prever o tempo necessário a ser despendido em cada visita. No plano de concessão de bolsas de estudo traçado pelo comitê, os campos de atuação dos candidatos deveriam ser: ensino, engenharia, direito, medicina, agricultura ou “altos estudos em ciência e artes”.⁵⁶

Parte dessa política de incentivo ao intercâmbio intelectual também foi executada pela divisão pan-americana da American Association for International Conciliation, financiada pela Carnegie, cujas funções incluíam:

recolher e distribuir informação confiável; incentivar o intercâmbio de estudantes e professores, e de visitas de homens e mulheres representativos para promover o estudo dos idiomas oficiais, literatura, história, leis, instituições, práticas sociais, etc., das diferentes repúblicas; incentivar a abertura de institutos para propósitos sociais, culturais e intelectuais; e, finalmente, para estabelecer e manter relações próximas com todas as outras organizações ou instituições com as quais uma cooperação concreta em torno dessas linhas é possível.⁵⁷

Em 1914, o secretário União Pan-Americana, Harry Edwin Bard integrou uma missão de viagem aos países sul americanos patrocinada pela Carnegie Endowment. Em seu relatório, Harry Bard sinalizava uma das preocupações dessas duas instituições ao apontar que, apesar das ligações políticas e econômicas que haviam estabelecido, os Estados Unidos não conseguiram construir os laços de amizade que desejavam. Sua análise explorou o problema

⁵⁶ “Higher studies in the arts and the science” no original. CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE. *Annual report. op. cit.* p.62-63

⁵⁷ BARD, Henry. *Intellectual and Cultural Relations between the United States and the other Republics of America*. Washington, Carnegie Endowment, 1914. p.01

partindo não só da rejeição dos países latino americanos, mas também do próprio desconhecimento dos norte-americanos em relação à cultura e natureza desses países.

Esse desconhecimento estava presente até mesmo entre pessoas que ocupavam posições importantes para o desenvolvimento das relações diplomáticas estadunidenses. Para o autor, muitos não percebiam que o termo América Latina não era suficiente para descrever a região, que tinha “vinte estados independentes, cada um com espírito nacional próprio e com traços peculiares”.⁵⁸ Em contrapartida, a Europa conseguia manter uma proximidade com esses países, destacando-se o ensino do francês como segunda língua. Isso porque as nações europeias “havia entendido a importância de uma proximidade nas relações culturais e intelectuais como base para uma proximidade nas relações políticas e comerciais”.⁵⁹

Partindo de sua experiência, Harry Bard pontuava uma das demandas crescentes desses países, e que poderiam ser atendidas pelos Estados Unidos: a formação de especialistas, incluindo aí a área da educação.⁶⁰ Ainda que na época a Europa fosse o principal destino escolhido, o autor afirmava que os EUA começavam a ser visto como uma opção, e recomendava que especialistas em administração escolar fossem treinados para atender a futuras demandas estrangeiras. De acordo com o autor,

É apenas uma questão de pouco tempo, eu acredito, para que especialistas em administração educacional sejam exigidos em várias outras repúblicas em número considerável. Apenas os Estados Unidos têm homens especialmente treinados para este trabalho; mas nós deveríamos ir além e preparar especialistas em administração educacional assim como em todas as outras linhas, para o serviço em países estrangeiros, e ficar prontos para atender qualquer demanda nesse sentido que quaisquer dessas repúblicas poderão ter o prazer de nos solicitar.⁶¹

Assim, ele sinalizava para os Estados Unidos um dos caminhos possíveis de aproximação sem deixar de adotar uma postura crítica em relação ao trabalho já desenvolvido. Em 1916 publicou *South America*,⁶² livro que pretendia fornecer um guia para os indivíduos que quisessem se preparar para as visitas aos países da região.⁶³ Na sua introdução, abordava da extensão territorial dessa parte do continente, bem como dos diferentes idiomas falados e

⁵⁸ *Ibidem*.p.04.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*. pp.25-26.

⁶¹ *Ibidem*. p.26. Era justamente essa formação que o Teachers College de Columbia oferecia aos educadores brasileiros, bem como os serviços de consultoria que prestou a outros países. Cf. Capítulo 2.

⁶² BARD, Harry. *South America: a brief outline of study suggestions, with bibliography*. Boston, DC Heath & Company, 1916.

⁶³ *Ibidem*. p.13

as influências coloniais ali exercidas. Dessa forma, Bard demonstrou a diversidade a que se referia no relatório de 1914 e, dois anos depois de apontar a ignorância do povo norte-americano em relação à América Latina, publicou uma bibliografia de apoio para orientar esses viajantes.

A aproximação a partir dos intercâmbios também contou com a colaboração do Institute of International Education, que incentivou a entrada de estudantes estrangeiros nas Universidades norte-americanas, oferecendo-lhes bolsas de estudo. Criado em 1919, com a cooperação do American Council on Education e do The American University Union, o instituto inicialmente deu maior ênfase ao intercâmbio com estudantes europeus. Sem recursos próprios para financiar os alunos, ele administrava as bolsas estudantis cedidas pelas universidades e por instituições como a Carnegie Endowment. Dentre as universidades, Columbia era a que recebia maior número de estudantes, 899 no ano em que Anísio Teixeira frequentou o Teachers College (1928-1929), seguida pela Universidade de Nova Iorque, com 786 alunos no mesmo período.⁶⁴

Para facilitar o acesso dos estudantes latino-americanos às universidades estadunidenses, a União Pan-Americana editou *El sistema universitario em los Estados Unidos e los estudiantes latino-americanos* em 1921, um guia sobre as universidades existentes, suas formas de ingresso e os pré-requisitos necessários à admissão.⁶⁵ Já em 1927, o IIE publicou seu *Guide Book for Foreign Students in the United States* em espanhol, o que já demonstrava um interesse nos estudantes latinos, que chegaram a quase 1200 no ano de 1926.⁶⁶ Em 1928, a sexta conferência da União Pan-Americana, realizada em Havana, reafirmava o princípio defendido já na quarta conferência ao “ênfatizar a importância de encorajar o intercâmbio entre professores e estudantes dos diferentes países das duas américas”, mas dessa vez ressaltava que o caráter da troca deveria ser mútuo, ao invés de um sistema unilateral,⁶⁷ que direcionava o fluxo para os Estados Unidos.

No ano seguinte, em 1929, o Institute of International Education abriu uma divisão latino-americana que, a pedido da União Pan-Americana, promoveu excursões com

⁶⁴ Cf. Tabela demonstrando o número de estudantes estrangeiros nas Faculdades e Universidades nos Estados Unidos. INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Tenth Annual Report*. New York, IIE, 1929. pp.19-21.

⁶⁵ UNIÃO PANAMERICANA. *El sistema universitario em los Estados Unidos e los estudiantes latino americanos*. Washington, União Pan-Americana, 1921.

⁶⁶ INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Eight Annual Report*. New York, IIE, 1927. p.28.

⁶⁷ PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of The Pan American Union*, vol. LXIII, jan./dec., 1929. pp.654-655.

estudantes dessa região pelas escolas e universidades estadunidenses.⁶⁸ Esse programa contou com o apoio do Carnegie Endowment for International Peace,⁶⁹ também comprometido com o projeto de aproximação dos Estados Unidos com os países latino-americanos, como vimos. A primeira nação escolhida foi a Argentina,⁷⁰ país que havia oferecido maior resistência inicial aos planos de expansão norte-americana no continente. O tour foi realizado neste mesmo ano, a partir de um convênio que estabeleceram com o Instituto Cultural Argentino-norteamericano, fundado em maio de 1928.

Assim, em janeiro de 1929, 22 médicos, engenheiros, advogados e professores argentinos visitaram cidades como Chicago, Boston, Washington e Nova Iorque em 53 dias de viagem pelo país.⁷¹ Durante esse período, encontraram com dois organizadores da excursão, que deixavam a política de aproximação evidente: Stephen Duggan, diretor do International Institute of Education, afirmava que o propósito do intercâmbio era o de “promover um maior entendimento entre o povo argentino e norte-americano”, enquanto L. S. Rowe, secretário geral da União Pan-Americana, acreditava que só o contato pessoal era a base real de relações amigáveis entre os países.⁷² Além deles, encontraram o presidente Coolidge em Washington e Nicholas Butler, presidente da Universidade de Columbia, em Nova Iorque.⁷³

A viagem dos brasileiros foi realizada no ano seguinte. As negociações começaram em 1928, quando Delgado de Carvalho visitou os Estados Unidos com o apoio do Institute of International Education para organizar intercâmbio estudantil entre o Brasil e este país.⁷⁴ Em fevereiro de 1929 visitou novamente os Estados Unidos, quando fez uma palestra na Universidade de Delaware sobre “condições gerais do desenvolvimento econômico brasileiro”⁷⁵ e falou sobre a organização do intercâmbio. Enquanto na Argentina a viagem foi

⁶⁸ INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Tenth Annual Report. op. cit.* p.06

⁶⁹ Cf. <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/History/1920s> Acessado em: 15/10/2011.

⁷⁰ Inicialmente, a Argentina, aliada da Inglaterra, opunha ao discurso da “América para os americanos” a ideia de “América para a humanidade”. De acordo com Dulci, o país foi o principal articulador da oposição à proposta de união alfandegária dos Estados Unidos na primeira conferência. Na conferência do Rio de Janeiro, de 1906, mantiveram um forte discurso de oposição à política externa norte-americana. Cf. DULCI, Tereza Maria. *As conferências Pan-Americanas... op. cit.* pp.27-28; 30.

⁷¹ Os argentinos passaram duas semanas em Nova Iorque, três dias na Filadélfia, oito em Washington – incluindo as visitas que fizeram a Baltimore e Mount Vernon – quatro dias em Pittsburg, dez em Chicago, um dia em Ann Arbor e outro em Dearborn, dois dias em Buffalo, uma semana em Boston e mais três dias em Nova Iorque, antes da partida. Cf. PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of The Pan American Union*, vol. LXIII, jan./dec., 1929. p.340

⁷² *Ibidem.* p.341-342.

⁷³ *Ibidem.* p.344.

⁷⁴ INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Ninth Annual Report.* New York, IIE, 1928. p.09

⁷⁵ PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of The Pan American Union*, vol. LXIII, *op. cit.* p.523

intermediada com uma associação cultural, no Brasil, a Associação Brasileira de Educação foi a instituição nacional que promoveu a viagem. Foi a partir desse convênio que Noemy Silveira, junto com outros nove professores selecionados pela ABE, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos.⁷⁶

Além de receber estudantes brasileiros, o Institute of International Education também enviou professores ao Rio de Janeiro através de convênio com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro,⁷⁷ seguindo a diretriz que defendia o caráter mútuo das viagens de estudo. No Brasil, Afonso Celso, então presidente do IHGB, esteve à frente da organização do chamado “curso de verão”, que foi realizado entre 15 de julho e 13 de agosto de 1929, no Rio de Janeiro. O curso foi dirigido por Carneiro Leão, que havia sido Diretor Geral de Instrução Pública do DF, e teve a participação de Arrojado Lisboa, Pandiá Calogeras e Delgado de Carvalho. Além do curso no Rio de Janeiro, os alunos passaram uma semana em São Paulo, onde assistiram palestras no Instituto Mackenzie e fizeram uma excursão por uma plantação de café em Campinas. As despesas de transporte, hospedagem e alimentação foram cobertas pelo Institute of International Education.⁷⁸ O curso foi anunciado no Boletim da União Pan-Americana, que afirmava que as aulas seriam ministradas em inglês, à exceção de biologia tropical, em francês.⁷⁹

Em 1930, 17 novos professores norte-americanos foram enviados ao Brasil pelo mesmo convênio.⁸⁰ Os professores saíram de Nova Iorque em 27 de junho e retornaram 27 de agosto.⁸¹ O *Columbia Spectator*, jornal da Universidade de Columbia, afirmava que o sucesso do curso anterior havia assegurado a continuidade não só em 1930 como nos anos posteriores.⁸² O curso incluiu cinco disciplinas que abordavam: “A Evolução Histórica do Brasil nos séculos XIX e XX”, por Pandiá Calogeras; “A atual situação econômica do Brasil” – com ênfase nos aspectos internacionais – por Delgado de Carvalho; “O desenvolvimento sociológico do povo brasileiro”, por Carneiro Leão; “Geografia física do Brasil” por Arrojado

⁷⁶ Sobre o convênio, as circunstâncias da viagem e a experiência de Noemy Silveira: cf. Capítulo 3.

⁷⁷ PAULILO, André Luiz. “O cosmopolitismo beligerante”. *op. cit.* O autor lista alguns professores que fizeram o curso: Frank Spaulding, decano da Escola de Educação da Universidade de Yale, Umylsteker, especialista em línguas românicas, Victor Vray, da Universidade de Evanton, Miss Leeds Darnell, da Universidade de Columbia, Miss K. Boot, da escola secundária de Central Falls, Miss Slock, também da Universidade de Evanton, Miss Hatch, professora de história, Miss Eckent e Miss Baily, da Escola de Comércio de Gloucester, e Miss Miller, diretora de escola pública elementar.

⁷⁸ PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of the Pan American Union*, vol LXIV, jan./dec.,1930. pp.96-97.

⁷⁹ *Idem. Bulletin of The Pan American Union*, vol. LXIII, *op. cit.* pp. 249; 956.

⁸⁰ INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Eleventh Annual Report*. New York, IIE, 1930. pp.12; 18.

⁸¹ PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of the Pan American Union*, vol LXIV. *op. cit.* pp. 263-264.

⁸² “Rio de Janeiro is Scene of Summer School Held by International Education Institute”. *Columbia Daily Spectator*, Volume LIII, n. 83, 20/02/1930. Cabe ressaltar que 1930 foi o último ano do curso.

Lisboa; e “Literatura Brasileira”, por Afrânio Peixoto. A ideia era “apresentar uma visão abrangente dos problemas latino-americanos, velhos e novos, com referência especial aos do Brasil”.⁸³ A programação em São Paulo era semelhante a do ano anterior: palestras no Mackenzie e excursão em Campinas.⁸⁴

Assim como Harry Bard, o relatório do Institute of International Education também indica que o incentivo para que os professores norte-americanos visitassem o Brasil nos cursos de verão fazia parte da preocupação dos Estados Unidos em construir uma imagem positiva de seu país, contribuindo para aumentar seus vínculos com os países do continente americano. Segundo este instituto,

“Os Estados Unidos são conhecidos na América Latina principalmente por seus filmes, seu jazz e outros aspectos de sua vida que não lhe adicionam prestígio. Contatos pessoais são feitos por homens de negócio que frequentemente deixam uma má impressão sobre nossa educação e nossos ideais. Os latino-americanos ressentem o fato de que, aparentemente, nós estamos somente interessados nas relações comerciais e não em estabelecer contatos culturais, como no caso dos mais avançados países europeus, que enviam alguns de seus melhores acadêmicos, divulgadores e educadores para ministrar palestras nas universidades latino-americanas.”⁸⁵

Além de apontar a imagem que queriam desconstruir, o trecho também sinaliza a preocupação deste país com as políticas de aproximação dos países europeus. Um exemplo dessa política são os intercâmbios promovidos pela França, que abordaremos adiante.

1.4 - A circulação das teorias de educação norte americanas: a contribuição do Boletim da União Pan-Americana

Somado aos intercâmbios incentivados pela União Pan-Americana, esta associação ampliou os propósitos iniciais de seus boletins anuais e passou a incluir seções de educação e cultura entre seus conteúdos, além das notas econômicas. A partir de 1925, também começou a editar uma série intitulada “Impressos sobre educação”. Eram folhetos com traduções de artigos em inglês, “adaptados ou preparados pela Seção de Educação da União Pan-Americana, que custeava as despesas de impressão”.⁸⁶ A divulgação do seu conteúdo era incentivada pela associação, como indica a nota que acompanhava os artigos. De acordo com

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of the Pan American Union*, vol LXIV. *op. cit.* pp. 263-264.

⁸⁵ INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Tenth Annual Report. op. cit.* p.07.

⁸⁶ DEWEY, John. “A educação progressiva e a ciência da educação”. *op. cit.* p.1

os editores, “a reprodução destes artigos em qualquer periódico nas Américas será visto com o maior agrado contanto que se dê o costumeiro crédito tanto ao autor como ao Boletim da União Pan-Americana”.⁸⁷ Os folhetos eram editados em inglês, espanhol e português e ajudavam a divulgar as teorias de educação norte-americanas.

Os artigos abordavam temas como o ensino vocacional – assunto dominante no ano de 1925 – ou ainda questões mais gerais como as que encontramos em “A instrução Pública nos Estados Unidos”,⁸⁸ adaptado de uma publicação do Bureau de Educação deste país, e “A influência de John Dewey nas escolas”, de Jesse Newlon. A partir de 1932 o Boletim passou a publicar também artigos de autores latino-americanos.

Dos 55 artigos publicados entre o começo de 1925 e dezembro de 1935, seis eram de professores do Teachers College: Kilpatrick e Dewey eram os mais conhecidos. Além deles, encontramos Edwin Reeder, Harry Kitson, Jesse Newlon e Thomas D. Wood. A teoria de alguns professores exploradas em artigos que abordavam a educação vocacional e o ensino de leitura, editados pelo boletim, viriam a fundamentar os discursos de educadores como Noemy Silveira – que utilizou Harry Kitson em seu relatório de viagem – e Lourenço Filho – que utilizava William S. Gray no debate sobre seus *Testes ABC*.⁸⁹ Já os artigos de Kilpatrick e Dewey forneciam ferramentas importantes para compreender de forma mais geral o debate educacional norte-americano.

A publicação do artigo de Kilpatrick, “A escola pública nos Estados Unidos: a sua situação e seus problemas”, de abril de 1926, apontava uma questão essencial no debate sobre educação naquele país: a rápida transformação que a sociedade havia passado com a industrialização. Era a partir dela que a distância entre vida prática e educação escolar foi aumentando, culminando com a “criança urbana” que tem no lar um ambiente “muito menos educador do que era para os nossos antepassados”.⁹⁰ Isso porque a industrialização havia separado os processos de produção de tal forma que as crianças não podiam mais participar e compreender a vida a partir das tarefas que desempenhavam. Por mais que o pão fosse caseiro, ela não conhecia uma plantação de trigo ou o seu processo de moagem, por exemplo.

À escola, cabia tanto educar essa criança quanto fazê-lo de modo a resgatar essa

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ UNITED STATES BUREAU OF EDUCATION “A instrução Pública nos Estados Unidos”, *Boletim da União Pan-Americana*, n. 17 da série impressos sobre educação, dez. 1927.

⁸⁹ LOURENÇO FILHO. “O Problema da maturidade para a leitura e a escrita”. *Boletim de Educação Pública*, ano II, jul./dez. 1933.

⁹⁰ KILPATRICK, William H. “A escola pública nos Estados Unidos: a sua situação e os seus problemas”. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 8 da série impressos sobre educação, abril de 1926. p.3.

relação entre vida prática e conhecimento. Além disso, deveria ensinar o aluno a refletir por si, uma vez que uma sociedade industrial, sempre em rápida transformação, não podia preparar o aluno para os problemas que iriam enfrentar. Para Kilpatrick, “soluções feitas de antemão já não bastam”.⁹¹ Era a partir daí que defendia os princípios progressivistas de “educar para a vida pela vida”, de revisão do currículo escolar e dos programas e seus métodos de ensino. Aliado a tudo isso, argumentava que era preciso investir mais em educação e, diante da dúvida que ele mesmo levantava sobre a relação entre o custo x benefício, afirmava que essas mudanças eram essenciais.

Enquanto o artigo de Kilpatrick explorava de forma mais geral o apelo dos progressivistas pela revisão do ensino escolar, “A educação progressiva e a ciência da educação”, de John Dewey, abordava a questão de forma mais específica. O artigo era a reprodução de seu discurso na Progressive Education Association, quando aceitou o cargo de presidente honorário da associação em 1928.⁹² Ali, Dewey debateu os rumos da educação progressiva nos Estados Unidos e as contribuições desse movimento para a educação norte-americana. O respeito pela individualidade, a concessão de uma maior liberdade ao aluno e a ênfase nas interações sociais entre estudantes e professores seriam ponto comum entre as escolas progressivas.⁹³ Em contrapartida, o modo como os educadores se relacionavam com a “ciência da educação” era diversa. Aqui, ele explorava o que considerava um equívoco entre muitos adeptos do progressivismo: a adoção de teorias desenvolvidas dentro do parâmetro das escolas “tradicionais” nas escolas progressivas. Para ele, “do mesmo modo que diferem as práticas das escolas, assim também diferem as teorias intelectuais derivadas dessas práticas”.⁹⁴

A adoção dos testes de inteligência e de suas classificações seriam um exemplo prático do problema. Dewey afirmou que a organização da escola tradicional estava pautada em classificações que envolviam “as notas, os graus, as classes [e] as promoções” e que, portanto, ferramentas como a dos testes de QI ajudavam a tornar essa ordenação mais eficiente. Este não era o caso, entretanto, das escolas progressivas, que deveriam ter na diversidade um de seus pilares, uma vez que pretendiam estabelecer o aprendizado com base a “experiência

⁹¹ *Ibidem*. p.6.

⁹² O discurso foi publicado originalmente como: “Progressive education and the science of education”. *Progressive Education*, 5, 1928. Cf. KLIEBARD, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. New York, RutledgeFalmer, 2004. p.160

⁹³ DEWEY, John. “A educação progressiva e a ciência da educação”. *op. cit.* p.2

⁹⁴ *Ibidem*. p.3.

cooperativa do grupo”.⁹⁵ Dewey inverte o argumento dos partidários dos testes de QI, ao afirmar que

Se é verdade que tudo o que existe pode ser medido – caso soubermos fazê-lo – aquilo que não existe não pode ser medido. E não constitui paradoxo afirmar que o professor se acha profundamente preocupado com aquilo que não existe. Pois a escola progressiva se preocupa primordialmente com o crescimento, com o processo mutável, a transformação de capacidades e experiências existentes; aquilo que já existe na forma de dons naturais e realizações passadas se acha subordinado a aquilo que pode chegar a ser.⁹⁶

Por isso, mais do que focar na capacidade que o aluno já possui, o interesse deveria ser no que ele poderia desenvolver em conjunto. Para Dewey, essa teoria seria adequada a uma escola estática, “interessada em preservar a ordem” como a tradicional, e não dinâmica, como a progressiva. Nesse sentido, ressaltava o papel de transformação que a escola deveria desempenhar e se afastava das inovações que focavam na eficiência do sistema escolar, ligadas a trabalhos quantitativos mais que qualitativos.⁹⁷ Também apontava uma questão importante no debate educacional norte-americano, que era, em sua opinião, a necessidade de conciliar o ensino – “com conteúdo e propósito” que teriam como suporte o que ele vai chamar de “matéria de fundo” – com os interesses individuais de cada criança.⁹⁸

Dessa forma, enquanto Kilpatrick apontava a necessidade de reformular o ensino na publicação de 1926, o artigo de Dewey de 1929 apontava algumas implicações que o desenvolvimento desses pressupostos suscitava nos Estados Unidos. Ao dialogar com os desdobramentos da prática educacional nas escolas progressivas, o artigo de Dewey fornecia aos educadores brasileiros uma fonte de informação importante para atualizar as questões relacionadas ao progressivismo. Já o artigo de Kilpatrick cumpria o papel de divulgação que a União Pan-Americana buscava com os folhetos e foi inclusive reproduzido na revista *Educação*, publicada em São Paulo, em junho de 1928.⁹⁹

Em “A influência de John Dewey nas escolas”, Jesse Newlon fornece ao leitor uma síntese do pensamento de Dewey. Para isso, organiza essas ideias utilizando trechos de *The*

⁹⁵ *Ibidem.* p.5.

⁹⁶ *Ibidem.*

⁹⁷ *Ibidem.* pp.5-6

⁹⁸ Um dos impasses no debate sobre o currículo escolar norte-americano é a questão da importância das disciplinas escolares para a formação dos alunos. Alguns educadores defendiam que o ensino organizado em torno das tradicionais disciplinas escolares como matemática e ciências deveriam dar espaço a um ensino em que essas matérias se apresentassem de modo difuso, a partir das experiências desenvolvidas na escola. É com esse debate que Dewey dialoga nessa parte do artigo. Essa discussão é explorada no capítulo 2 da tese.

⁹⁹ KILPATRICK, William. “A escola pública nos Estados Unidos”. *Educação*, São Paulo, n.1, vol. 4, jul. 1928.

*child and the curriculum, Democracy and Education e Interest and Effort in education.*¹⁰⁰ A partir daí, destaca quatro pontos chave em seu pensamento: a importância do desenvolvimento da criança; a doutrina do interesse e do esforço; o conceito de educação como experiência e da escola como parte integrante do processo social.¹⁰¹ Inicialmente, o autor foca no trabalho de revisão do currículo escolar que vinha sendo empreendido nos Estados Unidos e afirma que a “tendência é de romper de vez com a subordinação do aluno à matéria de programas, sistema intransigente que vem de tempos imemoriais”.¹⁰² Ao longo do texto, Newlon ressaltava a influência de Dewey nas escolas ao mesmo tempo em que parecia silenciar sobre o impasse que ainda se desenrolava entre o currículo tradicional e o currículo das escolas progressivas nos Estados Unidos.¹⁰³

Em contrapartida, reconhecia que o período era de transição¹⁰⁴ em que o “velho sistema formal e verboso ainda persiste”.¹⁰⁵ Abordava ainda os problemas de interpretação da teoria deweyana, levantando questões como a da adoção dos testes nas escolas progressivas, que já havia sido apontada pelo próprio Dewey em seu discurso na Progressive Education Association. Aqui, o problema de conciliar a ideia de interesse e ensino também era problematizado pelo autor. De forma geral, o artigo celebrava o que Newlon via como avanço no sistema educacional norte-americano: as mudanças que vinham sendo experimentadas pelos educadores partidários de uma escola progressiva. Ao final, reconhecia que existia uma distância a ser percorrida entre a teoria e a prática educativa, mas que cabia ao pensamento de Dewey o crédito pelas mudanças já empreendidas. Dessa forma, se, através dos artigos de Kilpatrick e Dewey o leitor tinha contato direto com as suas teorias, artigos como o de Jesse Newlon compilavam essas ideias e as relacionavam com o seu desenvolvimento na prática escolar.

Com “As novas correntes educativas na Ibero-America”, de Heloise Brainerd,¹⁰⁶ chefe da divisão de cooperação intelectual da União Pan-Americana, o *Boletim* abordou pela primeira vez a educação fora dos Estados Unidos. O artigo, de novembro de 1929, relacionava

¹⁰⁰ *Moral principles in education* também é utilizado pelo autor para fundamentar sua argumentação. Ver: NEWLON, Jesse. “A influência de John Dewey nas escolas”. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 30 da série de Impressos sobre a educação, maio de 1930. p.6.

¹⁰¹ *Ibidem.* p. 4.

¹⁰² *Ibidem.* p.6

¹⁰³ Como veremos no capítulo 2, essa contraposição entre tradição e progressivismo é uma simplificação do debate que ali se desenrolava.

¹⁰⁴ NEWLON, Jesse. “A influência de John Dewey nas escolas”. *op. cit.* p.13

¹⁰⁵ *Ibidem.* p.12

¹⁰⁶ Como veremos, Heloise Brainerd exerceu papel significativo na organização dos intercâmbios entre Brasil e Estados Unidos e ajudou os educadores que são objeto desta tese.

as teorias educacionais “modernas” com sua adoção nas escolas latino-americanas, e era fruto da viagem que a autora havia empreendido na região. Brainerd afirmou que não pretendia fazer um inventário exaustivo dessas práticas, mas explorar os exemplos que conheceu durante as visitas que empreendeu. De acordo com ela, “o nosso único propósito é o de dar a conhecer as experiências realizadas em vários países, que podem ser de valor para os outros, na esperança de que possa estimular a permuta direta de ideias entre os educadores”.¹⁰⁷ Reforçava assim a imagem do *Boletim* como parte da política de intercâmbio intelectual entre os países americanos.

Os países visitados foram Brasil, Uruguai, Argentina, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Panamá e México. De forma geral, Brainerd ressaltou o trabalho que esses locais tinham desenvolvido através do conceito de “escola ativa”, a criação de bibliotecas e os laboratórios de psicologia experimental – com ênfase na aplicação de testes de inteligência. Sobre o Brasil, destacou o uso do sistema Decroly em algumas escolas, como a Prudente de Moraes, no Rio de Janeiro, e o Grupo Pedro II, em Belo Horizonte. A maior parte dos países adotava o sistema belga de forma experimental, como pode constatar em algumas das escolas que visitou. Outra questão que observa é a velocidade com que as crianças aprendiam a leitura – três meses aproximadamente, no caso da Escola Prudente de Moraes. Além disso, a homogeneização de classes – utilizada a partir de “provas mentais”¹⁰⁸ – é por ela destacada, assim como a criação de escolas para anormais – como a que conheceu em Petrópolis.¹⁰⁹

Depois da publicação do artigo de Brainerd, o *Boletim* passou a incluir em sua pauta a educação dos países membros da União, começando com o Equador em março de 1932.¹¹⁰ O folheto sobre o Brasil foi publicado em junho de 1935, quando Francisco Venâncio Filho escreveu “Instituto de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Brasil”.¹¹¹ Aqui, cabe analisar o que educadores brasileiros como Venâncio Filho escolheram divulgar sobre o país, bem como as questões que elegeram como relevantes nesse contexto. Antes de falar sobre o Instituto, ele fazia um apanhado das características do Brasil, ressaltando o contraste entre o interior do país e o litoral, afirmando que, enquanto nos sertões era possível encontrar “quem

¹⁰⁷ BRAINERD, Heloise. “Novas correntes educativas na Ibero-America”. *Boletim da União Pan-Americana*, n.27 da série de Impressos sobre a educação, novembro de 1929. p. 1.

¹⁰⁸ *Ibidem.* p.2

¹⁰⁹ *Ibidem.* p.1.

¹¹⁰ Os países contemplados nos artigos são: Equador (n.39, mar. 1934); Colômbia (n. 49, set. 1934); Argentina (n.51, abril 1935); Brasil (n.52, jun. 1935); México (n.56, jan. 1936); Chile (n.57, s.d.); Costa Rica (n.58, s.d.).

¹¹¹ VENÂNCIO FILHO, Francisco. “O Instituto de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, Brasil”. *Boletim da União Pan-Americana*. n.52 da série de impressos sobre educação. Junho de 1935.

obtenha fogo pelo processo primitivo do atrito entre dois paus”, nas grandes capitais encontrava-se “homens capazes de pesquisas científicas mais especializadas”. Esse contexto era evocado para fundamentar a diferença existente em relação ao desenvolvimento da educação no país.

Venâncio Filho usou a fundação da ABE como marco de um uma organização mais sistemática do movimento educacional brasileiro. A partir daí, destacou a predominância da influência francesa no ensino primário, seguida das ideias norte-americanas trazidas pela Escola Americana, o Mackenzie College e o Colégio de Piracicaba, em São Paulo. Aqui, é importante pontuar que Lourenço Filho deu aulas nesta última escola, e é nela que localiza o seu primeiro contato com a teoria educacional norte-americana, corroborando a narrativa de Venâncio Filho. Este autor seguiu explorando as reformas empreendidas em São Paulo e no Rio de Janeiro e apresentou Anísio Teixeira – ressaltando sua formação norte-americana – e Lourenço Filho como os responsáveis pelo Instituto de Educação. Parte de seu artigo é baseado na apresentação de Lourenço Filho sobre o mesmo Instituto ainda em 1934.¹¹² Aqui, o Instituto é evocado como modelo de formação dos professores e exemplo da renovação educacional brasileira.

Dessa forma, os artigos publicados pela série de educação complementavam a política de intercâmbio da União Pan-Americana ao difundir informações consideradas relevantes para os países membros. A partir de 1929, essa série se tornou mais diversa em relação aos países que abordou, seguindo a orientação de uma relação menos unilateral, ainda que predominantemente centrada nos Estados Unidos. É nesse sentido que entendemos a abordagem que Venâncio Filho escolheu fazer em seu artigo. Sua fala sobre o Brasil estava imbuída de um sentido comparativo, que ressaltava a influência norte-americana. Os “Impressos sobre Educação” também apontam outro caminho de circulação das teorias norte-americanas, indicando que esse diálogo não se desenvolvia exclusivamente a partir das viagens de estudos ou negócios.

1.5 - As “teorias e práticas de educação do mundo”: narrativas sobre a América Latina e o Brasil no anuário do International Institute.

¹¹² LOURENÇO FILHO. “O Instituto de Educação”. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol.1, n.1, junho de 1934. pp-4-13.

O Teachers College da Universidade de Columbia também estava inserido neste movimento de internacionalização aqui descrito. Desde sua fundação em 1899, essa faculdade desenvolvia um programa de estudos comparativos em educação,¹¹³ mas não havia nenhum programa específico para alunos latino-americanos. Em 1923 fundou o International Institute, um departamento criado tanto para incentivar a chegada de alunos estrangeiros quanto para auxiliar os que ali já se encontravam. O Instituto foi criado com verba doada pela Fundação Rockefeller, que também estava envolvida no projeto diplomático norte-americano.¹¹⁴

No ano seguinte, esse instituto começou a editar uma revista intitulada *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, que tinha como objetivo “disponibilizar aos estudantes de educação teorias e práticas educacionais do mundo” e que iriam “ajudar a elucidar os problemas da educação e promover uma troca de experiências da qual o progresso intelectual e humano depende”.¹¹⁵ Essa revista dava continuidade aos estudos comparativos em educação que a Faculdade desenvolvia, integrando seu projeto ao do International Institute. Ela se organizava em duas seções, uma que pretendia abordar a educação nos “países líderes” e nos demais – que mudariam a cada edição – e outra que pretendia abordar uma questão específica da educação que seria relevante para o interesse comum.¹¹⁶

A edição de 1924, por exemplo, tratava do problema do método, enquanto a de 1925 abordava o problema do currículo na escola elementar. Entre 1924 e 1927 as questões específicas foram abordadas sob a ótica de três países: Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Nos anos de 1927 e 1928, a França passou a integrar as análises e em 1929 a sessão especial deixou de existir. Entre 1924 e 1944 (último ano de edição), esta publicação explorou a educação do Brasil em sete volumes,¹¹⁷ o primeiro deles em 1925, e da América Latina nos anos de 1932 e 1933. Neste caso específico, além da narrativa dos educadores brasileiros sobre seu sistema educacional, e de Carneiro Leão em particular, esses artigos são importantes para entender parte das informações disponibilizadas sobre o Brasil aos alunos e professores do Instituto.

¹¹³ <http://www.tc.columbia.edu/its/cie&iied/index.asp?Id=Program&Info=Program>

¹¹⁴ Sobre o International Institute ver capítulo 2.

¹¹⁵ KANDEL, I.L. “Preface” In: *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, vol.1 n.1, 1924. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/edyearbook/> Acessado em: 04/11/2011

¹¹⁶ KANDEL, I.L. “Introduction” In: *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, vol.1 n.1, 1924. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14634>. Acessado em: 06/06/2015.

¹¹⁷ Os outros artigos, todos escritos por Carneiro Leão, foram publicados nos anos de 1936, 1938, 1939, 1940 e 1942.

O ano de 1925 é o primeiro em que o Brasil aparece junto com os outros três países visitados por Isaac Kandel, diretor associado do International Institute, neste mesmo período: Argentina, Chile e Uruguai. Neste artigo, Carneiro Leão elabora uma visão geral sobre o Brasil, explorando sua extensão territorial e populacional, e faz uma breve contextualização da estruturação da educação no país, partindo dos jesuítas até chegar a distribuição de responsabilidades de então. Ele ressaltava que não existia um Ministério encarregado da educação, sendo esta pasta administrada pelo Ministério de Negócios Interiores. Ao explicitar a descentralização do sistema educacional nacional, aponta a existência de reformas em curso nos Estados, promovidas pelos Departamentos de Instrução. O artigo também fornece informações básicas como taxas de analfabetismo e média de matrículas no Distrito federal além de indicar o começo dos trabalhos com testes de inteligência e com aulas de educação física.¹¹⁸

Já em seu segundo artigo, 10 anos depois, Carneiro Leão trabalha com uma perspectiva diferente, ainda que inicialmente também analise a herança portuguesa. Ele localiza na colonização por Portugal a origem do nosso individualismo e falta de um espírito associativo. Aqui, existe uma relação com o espírito associativo norte-americano, visto como um elemento positivo. Segundo ele, “cada indivíduo estava convencido de que era melhor trabalhar com o governo e obter daí favores pessoais”¹¹⁹ do que seguir pelo caminho pouco usual do esforço coletivo. Algumas exceções existiam, como as associações filantrópicas. No entanto, esse padrão estaria mudando depois da Primeira Guerra, quando o Brasil havia deixado de olhar pra França e para Europa em geral e “finalmente, buscava encarar seus problemas, estudar suas dificuldades, entender as necessidades nacionais”.¹²⁰ Era nesse contexto que Carneiro Leão situava o trabalho de reforma educacional em curso, que contava com o trabalho de diversas associações educacionais, que passaram a discutir os problemas nacionais.

A partir daí a Associação Brasileira de Educação (ABE) vai ter papel central em sua narrativa. Ele fala de suas atividades, ressaltando suas conferências e citando a visita de Stephen P. Duggan, presidente do Institute of International Education, ao Brasil em 1931. A narrativa do autor infere mudança, mais do que a descrição do estado da questão, como no artigo de 1925. Dentro dessa lógica, associa o trabalho do governo com o da ABE ao falar da

¹¹⁸ LEÃO, Carneiro. Brazil. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1925. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14670>, Acessado em: 06/06/2015.

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ *Ibidem*.

necessidade de estabelecer um Plano Nacional de Educação, explorando pontos discutidos na Quinta Conferência Nacional de Educação. Depois, cita o trabalho de outras associações, como a Confederação dos Professores Católicos, Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e a Cruzada Nacional de Educação. Enquanto o artigo de 1925 termina sem conclusão, em 1935 Carneiro Leão encerra seu texto com um ar de otimismo, ressaltando o espírito cooperativo que tomava conta do país.

O artigo de Carneiro Leão se aproxima do escrito por Venâncio Filho ao apontar a criação da ABE como marco do movimento de renovação educacional que aqui se desenvolvia. Ainda que abordando aspectos diferentes do sistema de educação brasileiro, ambos demarcavam a existência de uma influência norte-americana no pensamento nacional, relacionando-a com a renovação em curso. Além dessa abordagem mais específica, o *Educational Yearbook* também publicou informações sobre o Brasil inserindo-o no tema da educação latino-americana, em um modelo semelhante ao publicado por Heloise Brainerd no Boletim da União Pan-Americana.

O artigo escrito por Webster E. Browning¹²¹ em 1932 trata da educação religiosa na região, destacando a supremacia católica nesse campo. Ele registra o conflito em relação ao ensino religioso no Brasil ao destacar que, com o advento da República, o país tornou-se laico, extinguindo-se assim essa disciplina das escolas. No entanto, de acordo com Browning, graças ao apoio da Igreja à revolução de 1930, uma lei foi aprovada permitindo novamente a existência desse tipo de curso. Ele pontua que a lei era controversa e que cada Estado criava sua própria interpretação dela. Ao mesmo tempo, acreditava que ela tendia a fracassar, em parte pela resistência dos liberais e em parte pela insatisfação da Igreja católica de ser equiparada às outras religiões. Assim, Browning abordava uma questão ainda controversa no Brasil, cujo desfecho culminou com uma radicalização do discurso que associava os defensores da escola laica com ideias comunistas, acusação que afastou Anísio Teixeira da diretoria de Instrução do Distrito Federal em 1935.

O segundo artigo foi escrito por Samuel Guy Inman¹²² em 1933 e abordou a educação missionária na América Latina. Antes, o autor faz um apanhado da situação do ensino

¹²¹ BROWNING, Webster E. Latin America. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1932. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14826>. Acessado em: 06/06/2015.

¹²² INMAN, Samuel Guy. Latin America. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1933. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14883>. Acessado em: 06/06/2015.

superior na região, destacando a influência da Igreja Católica e ressaltando as diferenças em relação a estrutura universitária anglo-saxã. Além disso, destaca a preponderância do ideal francês na estruturação do ensino secundário, ao mesmo tempo em que busca destacar a influência que outros países tiveram na constituição desses sistemas de ensino. Domingos F. Sarmiento, da Argentina, e José Pedro Varela, do Uruguai, são os nomes que destaca para falar da influência estadunidense na educação destes países. Também destaca o sistema de educação rural desenvolvido pelo México e a influência do positivismo ali e no Brasil.

Esse preâmbulo sustenta sua afirmação de que os missionários norte-americanos foram bem recebidos nos países latinos seja pelo seu “enorme, desconcertante problema de educação das massas”, seja porque eles ajudam a “inserir conteúdo moral e espiritual ao programa”. Um terceiro motivo ainda era apontado pelo autor, o de que esses homens ajudariam os liberais em sua “batalha pelos princípios democráticos e liberdade religiosa”.¹²³ O Brasil era citado usando o exemplo do Rio Grande do Norte, que havia solicitado ajuda na condução da Escola de Agricultura do Estado e também falando do Mackenzie College, onde ciência e religião eram “compatíveis”. Assim, o artigo de Inman nos fornece informações sobre um outro caminho de circulação das teorias educacionais norte-americanas no país, que está relacionado com a chegada das escolas missionárias na região.

No total, 39 organizações missionárias norte-americanas atuavam na América Latina e o autor destaca que havia inclusive uma lista de espera de alunos para estudar em algumas destas instituições. No ano de 1924, o Brasil era o segundo país com maior número de alunos matriculados neste tipo de escola, com 11.468 alunos, atrás apenas do México (12.724 alunos). No ano de 1932, estimava-se que chegassem a 15.654, sendo a maior parte deles oriundos do Mackenzie College, com 1400 alunos. Apesar da origem estrangeira, a maior parte dos 984 professores que trabalhavam em escolas missionárias no país eram cidadãos brasileiros (795 deles). Além do Mackenzie College, o autor também destaca o trabalho da Escola de Agricultura de Lavras, Minas Gerais, do Colégio Americano, em Porto Alegre, e da Escola Bennett e do Colégio Batista, no Rio de Janeiro.

Samuel Inman conclui seu artigo pontuando contribuições que esse tipo de ensino podia oferecer aos sistemas de ensino locais, dentre eles o fato de que o processo de modernização tende a fazer o professor incorrer em alguns erros. Destaco aqui o que inclui nominalmente o Brasil (assim como Argentina e Chile), que é o dos professores que retornam

¹²³ *Ibidem.*

do exterior e tentam implementar rapidamente uma série de métodos educacionais novos, incorrendo no erro de priorizar técnica ao invés de conteúdo, questão que considerava também importante para os Estados Unidos.

Alguns pontos devem ser destacados para que possamos pensar este último artigo. O primeiro é que parte das atividades do International Institute se dedicava a formar missionários, cuja demanda na América Latina era crescente. Nesse sentido, era importante para o Instituto refletir sobre os efeitos dessa iniciativa. A segunda é a influência desses colégios no Brasil, como o autor pontua. A importância do Mackenzie College nesse cenário, cujo destaque fica claro na abordagem do artigo, é significativa para a pesquisa. De acordo com Inman, o Mackenzie era uma das poucas instituições a oferecer curso superior em pedagogia, exigindo formação no liceu para o seu ingresso, além do curso de engenharia. Era também exemplo de sucesso financeiro, uma vez que seu funcionamento era basicamente custeado pelas atividades da própria instituição. Teve origem na Escola Americana em 1871 e tornou-se Mackenzie College em 1891, “a mais importante instituição evangelista da América do Sul”.¹²⁴

O exemplo do Mackenzie é especialmente útil para entender como a presença missionária no Brasil, ainda que perpassada pela ideia religiosa, contribuiu para a concretização de uma política diplomática mais ampla, a que Rosenberg se refere.¹²⁵ De forma geral, o ensino nas escolas estrangeiras como o próprio Mackenzie ou ainda o Colégio de Piracicaba, onde Lourenço Filho foi professor no começo de sua trajetória, propiciava o contato com as teorias norte-americanas. Venâncio Filho, por exemplo, afirma que entrou em contato com a disciplina “general science” – que vai ministrar no Instituto de Educação – no Colégio Bennett, uma escola metodista instalada no Rio de Janeiro.¹²⁶ Assim, além das revistas, essas escolas funcionaram não só como espaço de circulação dessas teorias como ofereceram a muitos intelectuais o contato com a prática de ensino baseada nesses pressupostos.

1.6 - Os franceses e a psicologia escolar: diálogos entre Brasil, França e Estados Unidos.

Cabe ressaltar que, no contexto do entreguerras, a América Latina foi alvo não só das

¹²⁴ *Ibidem.*

¹²⁵ ROSENBERG, Emily. *Spreading the American Dream. op. cit.* p.28.

¹²⁶ VENÂNCIO FILHO. Relatório. *Boletim de Educação Pública*, 1933. pp.54-55.

políticas diplomáticas norte-americanas como também dos países europeus. No Brasil, a presença alemã foi significativa no campo das ciências biomédicas¹²⁷ e, com as políticas de migração, mais de 350 mil alemães já tinham chegado no Sul do Brasil em 1900.¹²⁸ Para esta pesquisa, a política francesa ganha importância especial, uma vez que suas teorias pedagógicas orientaram parte do debate sobre o tema no Brasil. Uma de suas estratégias de aproximação consistiu em enviar intelectuais franceses aos países latino-americanos para ministrar palestras ou ainda como professores visitantes. Essa política era mediada por um convênio realizado entre o Ministério dos Negócios Exteriores e o Groupement des Universités et Grand Écoles de France pour les Relations avec L’Amérique Latine, que enviava esses intelectuais.¹²⁹

Ao analisar a política cultural deste país no Brasil entre as décadas de 1920 e 1940, Hugo Suppo¹³⁰ pontua que o Ministério das Relações Exteriores teve participação central no desenvolvimento e financiamento dessa política. Já George Dumas foi considerado um articulador fundamental para seu sucesso, uma vez que, através Groupement des Universités et Grand Écoles de France pour les Relations avec L’Amérique Latine, “estabelece a ligação entre o mundo diplomático e o mundo das universidades”¹³¹. Vale ressaltar que o incentivo à admiração pelo ideal francês tinha um duplo papel: ela gerava não apenas aliados políticos, mas também consumidores dos produtos franceses. Ao difundir sua cultura, esses produtos passaram a ser associados ao refinamento tornando-se “símbolos de inteligência e bom gosto”.¹³²

Mesmo antes do incentivo do Groupement, os intercâmbios intelectuais entre Brasil e França eram significativos. Os primeiros laboratórios de psicologia do Brasil foram montados sob orientação de psicólogos franceses, como o próprio George Dumas, e suíços, como Edouard Claparède.¹³³ Este é o caso do laboratório do Pedagogium, criado em 1906 por Manoel Bomfim, que estudou em Paris com Alfred Binet e George Dumas.¹³⁴ Ao estudar a relação dos intercâmbios com a institucionalização da psicologia no Brasil, Massimi afirma

¹²⁷ Sobre este assunto cf. SILVA, André F. C. *A trajetória de Henrique da Rocha Lima e as relações Brasil-Alemanha (1901-1956)*. Tese (doutorado em história). Fiocruz, COC, 2011.

¹²⁸ SMITH, Robert F. “América Latina, Unidos y las potências europeas”. *op. cit.* p.86.

¹²⁹ SUPPO, Hugo. A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista de História*, n.142-143, 2000. p.310.

¹³⁰ *Ibidem.*

¹³¹ *Ibidem.*

¹³² *Ibidem.*, p.329.

¹³³ GOMES, William. Avaliação psicológica no Brasil: Test de Medeiros e Albuquerque. *Aval. Psicológica*, vol.3 n°1, jun., 2004. p.61; 63.

¹³⁴ *Ibidem.* p.63

que,

nas quatro primeiras décadas do século XX, 14 especialistas franceses de prestígio internacional vieram ao Brasil onde ministraram cursos, treinaram pesquisadores, [e] forneceram assessorias na organização de serviços psicológicos.¹³⁵

Muitos destes serviços estavam ligados ao campo da psicologia da educação, espaço privilegiado de ação para estes profissionais. Por isso, ao falar das relações entre o Brasil e a França na área da educação, não é possível deixar de falar da psicologia infantil e dos testes de inteligência. Ainda que esta pesquisa tenha como foco a teoria norte-americana, é preciso entender um pouco desta história para dimensionar o trabalho que Noemy Silveira, Lourenço Filho e Isaías Alves desenvolveram no campo da psicologia.

Foi a partir da política do Groupement que figuras importantes do campo da psicologia visitaram o país, como Henri Laugier, Henri Pierón e Henri Wallon.¹³⁶ Enquanto o primeiro atuava no campo da racionalização do trabalho, Pierón e Wallon trabalhavam com desenvolvimento infantil e ministraram palestras em São Paulo e no Rio de Janeiro. Dentre os três psicólogos, as visitas de Henri Pierón nos anos de 1923 e 1926 foram citadas por inúmeros educadores brasileiros como responsáveis pelo interesse inicial que tiveram na psicologia infantil, de grande importância para o campo da educação. De acordo com Monarcha, os franceses que visitaram o Brasil nesse período “propagandeavam” as conquistas e utilidades da psicologia objetiva.¹³⁷ Isso é reconhecido também por Lourenço Filho,¹³⁸ ainda nos anos de 1930, e por William Gomes,¹³⁹ recentemente, que escreveu um artigo explorando o livro de Medeiros e Albuquerque, *Tests* – considerado como um dos primeiros autores no Brasil a abordar a questão da inteligência.

Além da presença francesa, a criação do primeiro modelo de teste de inteligência que aqui analisaremos nos trabalhos de Noemy Silveira e Isaías Alves tem como marco as pesquisas de Alfred Binet e Theodore Simon em 1904. Antes disso, no final do século XIX,

¹³⁵ MASSIMI, Marina. Intercâmbio científico e institucionalização da psicologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX. *Anais do IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Belo Horizonte 1993. p.209.

¹³⁶ PETITJEAN, Patrick. “Entre ciência e diplomacia: a organização da influência científica francesa na América Latina, 1900-1940. In: Hamburger, Amélia et alli. *A ciência nas relações Brasil França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996. p.105.

¹³⁷ MONARCHA, Carlos. “Testes ABC: origem e desenvolvimento”. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, ano XXVIII, n.01, 2008. p.12.

¹³⁸ LOURENÇO FILHO. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília, Inep, 2008. (a 1ª edição do livro é de 1933). p.35.

¹³⁹ GOMES, William. *Avaliação psicológica no Brasil: Test de Medeiros e Albuquerque.op. cit.*

James Cattell, num artigo intitulado *Mental tests and measurements*, trabalhou nos Estados Unidos com mensurações seguindo a linha de Galton e criou testes que misturavam medições físicas com diagnósticos acerca de características mentais, como rapidez de raciocínio. O surgimento desses testes é perpassado por dois marcos importantes para o seu desenvolvimento. O primeiro é a separação da psicologia como disciplina autônoma da filosofia e a sua aproximação com os parâmetros científicos da época. Nesse sentido, o desenvolvimento de experiências em laboratório, medições, produção de índices e utilidade prática foram fundamentais para essa separação.

O segundo diz respeito ao contexto de expansão do público escolar a partir das leis de ensino obrigatório. Na França, o ensino primário tornou-se compulsório em 1882.¹⁴⁰ Nos Estados Unidos as leis de ensino obrigatório são promulgadas num processo difuso que começa em Massachusetts em 1852 e termina no Mississippi em 1918.¹⁴¹ No Brasil, a questão da alfabetização ainda era o foco prioritário no debate entre os educadores, mas a constituição de 1891 já previa que os estados deveriam organizar seus sistemas de ensino. É diante desse contexto que devemos analisar a teoria que orientou as aplicações e seus usos posteriores em cada país.

O trabalho que Binet desenvolveu na Paris de 1904 só foi possível – em termos de alcance e de extensão – a partir da criação, pelo governo francês, de uma comissão para identificar alunos com necessidades especiais, que ficou conhecida como “comissão dos anormais”. Quando participou dela, Binet tinha como foco duas questões: “o diagnóstico dos estados de retardo mental e a educação das crianças anormais”.¹⁴² Era, portanto, para responder ao problema do retardamento escolar que o seu teste foi criado em 1905. De acordo com René Zazzo,

“a debilidade mental é filha do ensino obrigatório, este mesmo consequência das ‘exigências da sociedade democrática e industrial’. Nos tempos do analfabetismo, só se observam os pobres de espírito mais despossuídos: anormais de hospício e idiotas da cidade”.¹⁴³

Assim, na escola de massas, o problema inicial não era o superdotado, mas o débil mental, de certa forma “invisível” antes da escolarização compulsória. Nesse contexto, a

¹⁴⁰ SCHNEIDER, William B. “After Binet: French intelligence testing, 1900-1950”. *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, vol.28, Abril, 1992. p.112.

¹⁴¹ KATZ, Michael S. “A History of Compulsory Education Laws”. Fastback Series, n. 75. Bicentennial Series. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED119389> Acessado em: 25/08/2016.

¹⁴² ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2010. p.14

¹⁴³ *Ibidem*. p.20

inteligência se relacionava menos com a ideia de mérito ou talento e mais com a da possibilidade de adaptação ao sistema escolar.¹⁴⁴ Talvez por isso, as escalas de idade inexistiam na primeira versão do teste de Binet, cuja finalidade era o diagnóstico ou não do retardamento.¹⁴⁵

Se, para Latour, o trabalho científico só ganha sentido a partir dos usos que dele são feitos, transformando a construção do fato científico em processo coletivo,¹⁴⁶ o caso dos testes de inteligência parece ser bastante emblemático nesse aspecto. E o falecimento de Binet em 1911 é um fator ainda mais significativo nesse contexto de construção. Após sua morte, seu auxiliar, Theodore Simon não assumiu a direção do laboratório de psicologia experimental da Sorbone, e sim Henri Pieròn, que tinha como foco tanto o estabelecimento da psicologia enquanto campo de pesquisa, quanto uma análise mais individualizada sobre cada habilidade que compunha o que passou a ser chamado de inteligência.¹⁴⁷ Assim, ao contrário da linha de pesquisa desenvolvida por Binet, com testes que procuravam quantificar o desenvolvimento da inteligência, Henri Pieròn priorizou trabalhos que investigassem sua multiplicidade.¹⁴⁸ Para John Carson,

Exceto por um pequeno círculo em torno de Alfred Binet, a maior parte dos psicólogos franceses não estavam interessados no problema da inteligência, ou então consideravam-na simplesmente como um número de características que, reunidas, ajudavam a definir um indivíduo.¹⁴⁹

Assim, enquanto na França, as mensurações seguiram uma abordagem mais focada na questão individual e clínica,¹⁵⁰ fazendo parte de um sistema de avaliação, sob a influência de Pieròn, nos Estados Unidos os testes de Binet foram direcionados para uma abordagem coletiva, cuja adaptação de Terman feita em Stanford em 1916¹⁵¹ foi fundamental para sua publicização.¹⁵² Com o tempo, os próprios franceses passaram a identificar os usos dos testes

¹⁴⁴ CARSON, John. *Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality in the French and American Republics, 1750-1940*. New Jersey, Princeton University Press, 2007. p.231.

¹⁴⁵ ZAZZO, René. *Alfred Binet. op. cit.* p.23.

¹⁴⁶ LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo, Unesp, 2000. pp. 49 e 52.

¹⁴⁷ SCHNEIDER, William B. *After Binet: French intelligence testing. op. cit.* p.116.

¹⁴⁸ CARSON, John. *Measure of Merit. op. cit.* pp.236-237.

¹⁴⁹ *Ibidem.* p.230.

¹⁵⁰ SCHNEIDER, William B. *After Binet: French intelligence testing. op. cit.* p.112.

¹⁵¹ Embora a primeira adaptação fosse a de Henry Goddard, em 1908.

¹⁵² É preciso mencionar que as adaptações ultrapassam a dualidade simplificada entre França e Estados Unidos que aqui utilizo como recurso de análise para o caso brasileiro, e em particular dos intelectuais em questão. Existem adaptações em diversos países como a de Decroly (1906) na Bélgica, Bobertag na Alemanha, Johnston na Inglaterra, Trevis e Saffiotti na Itália e Edouard Claparede na Suíça. Esta última é mais significativa para o Brasil em razão do trabalho desenvolvido por Helena Antipoff em Minas Gerais, que havia sido sua aluna e assistente de Claparede. Lourenço Filho também traduziu Claparede, publicando um de seus livros pela coleção

de Binet-Simon com o seu desenvolvimento norte-americano.¹⁵³ Ao trabalhar com uma perspectiva comparada do desenvolvimento dos testes de inteligência nesses dois países, John Carson sinaliza que as versões que criaram dessa ferramenta estavam relacionados “à especificidades dos seus contextos sociais, políticos, culturais e intelectuais”.¹⁵⁴ Por isso é preciso considerar as circunstâncias que favoreceram o crescimento do uso dos testes nos Estados Unidos.

Para Schneider, o que impulsionou um uso mais extensivo dos testes de inteligência neste país foi o seu modelo educacional que, por ser descentralizado, não possuía um padrão de julgamentos dos estudantes, ao mesmo tempo em que o caráter heterogêneo de sua população – intensificado por um período de chegada de um grande número de imigrantes – era combinado com um medo em relação aos débeis mentais.¹⁵⁵ Além desses aspectos, Carson ressalta que, diante do crescimento significativo dos centros urbanos e de seus sistemas de ensino, conceitos como o de QI se tornaram “uma fonte poderosa para marcar e explicar a diferença”.¹⁵⁶ Ao analisar esse movimento nos Estados Unidos, Paula Fass¹⁵⁷ aponta outro aspecto a ser considerado nessa análise. Segundo ela, o movimento de renovação educacional e a ideia de uma educação progressista, que dava maior atenção às questões individuais dos alunos, transformavam os testes de inteligência em um caminho para conciliar atenção individual e escola de massas.

O depoimento de Rudolph Pintner, educador norte-americano, nos dá uma dimensão da difusão da escala de Binet-Simon neste país. Em 1921, ele afirmou que, ao longo do tempo, a quantidade de artigos publicados sobre o assunto “ameaçava transformar todos os periódicos de psicologia em Revistas sobre Binet”.¹⁵⁸ Alguns psicólogos acreditavam que era preciso refinar e analisar o “monstro Binet” antes de desenvolver novos testes.¹⁵⁹ Posteriormente, as aplicações norte-americanas começaram a se sofisticar não tanto em seu princípio, já que a maior parte dos profissionais utilizavam adaptações locais dos testes seguindo o modelo de Binet, mas na prática.

que dirigiu na Cia de Melhoramentos de São Paulo. Sobre as adaptações *cf.*: SCHNEIDER, William B. *After Binet: French intelligence testing*, *op. cit.* p.115.

¹⁵³*Ibidem* p. 117.

¹⁵⁴ CARSON, John. *Measure of Merit...op. cit.* p.233

¹⁵⁵ SCHNEIDER, William B. *After Binet: French intelligence testing*, *op. cit.* p.113.

¹⁵⁶ CARSON, John. *Measure of Merit...op. cit.* p.232

¹⁵⁷ FASS, Paula S. The IQ: a cultural and historical framework. *American Journal of Education*, v. 88, n°4, aug.1980. Disponível em: www.jstor.org/stable/1085358 Acessado em 24/09/09.

¹⁵⁸ PINTNER, Rudolph. V. By Rudolf Pintner. Ohio State University – Intelligence and its measurements: a symposium”. In: *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921. p.141.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

O uso dos testes nos Estados Unidos gerou toda uma indústria que alimentava esse trabalho. Era possível comprar kits prontos para sua aplicação, que eram licenciados e editados junto com suas instruções de uso em larga escala. Neste campo, três editoras reuniam uma série de testes e instruções de aplicação que eram fornecidas sob demanda: a World Book Company, a Public School Publishing Co e a editora do Teachers College.¹⁶⁰ O volume de recursos direcionado para as pesquisas era significativo, e era possível encomendar material de aplicação a partir dos catálogos das editoras que trabalhavam com a questão.

Nesse sentido, a fala de Noemy Silveira é significativa:

Podemos dizer, sem errar, que foi o trabalho dos líderes americanos em psicologia, que deu origem ao psicólogo escolar. [...] Se foi um francês que criou o meio mais eficaz de diferenciação dos alunos, cabe aos americanos havê-lo aperfeiçoado e ensinado ao mundo o seu grande alcance educativo.¹⁶¹

Assim, o trabalho com testes de inteligência que se desenvolveu no Brasil foi perpassado por essa dupla influência, que não se refere apenas a teoria em si, mas a própria presença desses profissionais no país. Através dos testes de inteligência, parte dos educadores brasileiros esperava organizar classes homogêneas em relação a capacidade de aprendizado. A partir dessa uniformidade, defendiam que era possível aumentar a eficiência do sistema escolar, diminuindo o índice de repetência e facilitando o trabalho do professor em sala de aula.

As primeiras publicações sobre o assunto têm no livro de Medeiros e Albuquerque, *Tests*, publicado em 1924, um de seus marcos. O livro foi fruto de palestras ministradas por ele para os professores do Distrito Federal em 1922, a pedido de Carneiro Leão.¹⁶² Dentre os intelectuais que estudamos, Isaías Alves aponta o livro de Medeiros e Albuquerque como um dos responsáveis pelo seu interesse no assunto, complementado posteriormente por livros enviados dos Estados Unidos por seu irmão, Landulpho Alves, e pelas encomendas que fazia às editoras estrangeiras. Nesse momento inicial, muitos trabalhos publicados sobre o tema eram resultados de cursos de aperfeiçoamento para professores, promovidos pelas diretorias estaduais de instrução, como era o caso do livro de Medeiros e Albuquerque.

¹⁶⁰ ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar*. Salvador, Nova Gráfica, 1930. pp.245-246

¹⁶¹ SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares. *IDORT*, n.16, ano II, 1933. p.95

¹⁶² ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942)*. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2011. p.72.

Dos educadores que aqui estudamos, apenas Anísio Teixeira não esteve diretamente envolvido na experiência de aplicação de testes de inteligência. Lourenço Filho e Noemy Silveira trabalharam juntos no laboratório de Psicologia reativado por ele na Escola Normal da Praça enquanto Isaías Alves trabalhou em Salvador, no Ginásio Ipiranga. A eles se juntavam nomes como o de Ulisses Pernambucano, que realizava experiências em Recife, e durante a década de 1930, Helena Antipoff em Belo Horizonte. Apesar de não coordenar experiências, Anísio Teixeira possibilitou o trabalho amplo desenvolvido por Isaías Alves no Serviço de Testes e Escalas, que foi continuado por J. P. Fontenelle.

1.7 - Dos muitos caminhos, uma escolha: as viagens de estudo.

Nesse contexto de trocas intelectuais, o esforço dos indivíduos em viabilizar o contato entre esses diferentes pontos de vista também é fundamental. Eles funcionam aqui como agentes transnacionais, e servem como elo entre os indivíduos e as instituições.¹⁶³ Para esta pesquisa em particular, nomes como Isaac Kandel, diretor associado do International Institute do Teachers College e elemento definidor da política de bolsas desta instituição; Heloise Brainerd, chefe da divisão de educação da União Pan-Americana; Delgado de Carvalho enquanto promotor do convênio entre a ABE e a União Pan-Americana; e Anísio Teixeira, que envia Lourenço Filho em missão oficial da Diretoria de Instrução do Distrito Federal, são fundamentais porque, a exemplo do papel de George Dumas reconhecido por Hugo Suppo ao falar das relações entre Brasil e França, exercem o papel de mediadores entre os contextos nacionais.

É certo que as viagens não eram o único caminho de circulação dessas teorias como aqui tentamos demonstrar. Revistas como a publicada pela União Pan-americana ou ainda os periódicos nacionais, que traduziam os artigos estrangeiros, fizeram parte do caminho de difusão dessas ideias. Além delas, coleções como as da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho, e a Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de

¹⁶³ Em artigo sobre o conceito de transnacionalidade, Patrícia Clavin destaca que o termo se refere, em primeiro lugar, “às pessoas: o espaço social que elas habitam, as redes que elas formam e as ideias que elas trocam”. É nesse sentido que, ao trabalhar com os intercâmbios, é preciso também refletir sobre quem são os atores que facilitam essas trocas. Além dos nomes aqui citados, o próprio International Institute pode ser visto como um desses agentes. Assim, tanto este instituto quanto os próprios intelectuais que promoveram os intercâmbios podem ser encarados como agentes transnacionais, que operam em níveis diferentes de integração. Cf. CLAVIN, Patricia. “Defining transnationalism”. *Contemporary European History*, vol.14, n. 4, nov. 2005, pp.422, 424-425.

Azevedo, eram não só “trincheiras estratégicas no jogo de contraposição de ideias”, como defende Marcos Freitas,¹⁶⁴ mas também espaços que tornavam acessíveis as publicações estrangeiras para um público que de forma geral não dominava outros idiomas, como as alunas formadas pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro.¹⁶⁵ As relações de sociabilidade no interior do campo educacional também era um dos fatores que determinavam um contato mais prolongado com determinadas teorias em detrimento de outras.

Esta pesquisa, no entanto, se propõe a analisar um dentre tantos fatores que influenciaram as escolhas teóricas dos educadores brasileiros: as viagens de estudo. De forma ainda mais específica, cabe pensar o contexto das viagens para os Estados Unidos, bem como o modo como o contato com as ideias educacionais debatidas no Teachers College da Universidade de Columbia influenciou o trabalho que Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho desenvolveram no Brasil. É a partir deste recorte que desenvolveremos os capítulos a seguir.

¹⁶⁴ FREITAS, Marcos. *História social da educação. op. cit.* p.50

¹⁶⁵ VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal.* Bragança Paulista, Edusf, 2001. pp.238-240.

Capítulo 2 – Contexto e conteúdo: o Teachers College de Columbia e o debate educacional norte-americano

Nas viagens que fizeram aos Estados Unidos, Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho foram recebidos pelo International Institute do Teachers College da Universidade de Columbia, que vinha desenvolvendo um programa de estudos internacionais e comparativos em educação.¹ Este capítulo procura situar este Instituto e o Teachers College no contexto universitário norte-americano, explorando um pouco de sua trajetória. Também sinaliza as transformações pelos quais essa faculdade passou, cuja compreensão é importante para dimensionar a experiência desses intelectuais.

Em seguida, examina o debate educacional norte-americano, no qual essa faculdade exerceu papel significativo. Entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, os norte-americanos colocaram em pauta tanto o conteúdo do seu currículo escolar, quanto os métodos mais adequados de ensino. Esta discussão se relacionava com o modo como encaravam tanto o papel da escola quanto do indivíduo na sociedade democrática que pretendiam consolidar. O panorama que aqui delineamos procura se aproximar das ideias com as quais Teixeira, Silveira, Alves e Lourenço Filho tiveram contato durante o período que ali estiveram, depois redimensionadas por eles para realidade brasileira.

2.1 - Teachers College de Columbia: primeiros anos.

O Teachers College foi fundado no final do século XIX, um momento de significativo crescimento do sistema de ensino superior norte-americano. Em vinte anos, o número de Faculdades passou de cerca de 350 (1880) para cerca de 500 (1900)², reflexo do grande volume de investimentos nesta área. Já o ensino industrial e profissional foi incentivado pelo crescimento econômico do país. No entanto, no começo do século XX, o número de cursos de

¹ <http://www.tc.columbia.edu/its/cie&iied/index.asp?Id=Program&Info=Program>.

² CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College*. Columbia University. New York, Columbia University press, 1954. p.06

pós-graduação no país ainda era “virtualmente inexistente”, e a maior parte dos profissionais iam para Alemanha para complementar sua formação.³

A expansão do ensino universitário prosseguiu durante o século XX, quando as fundações norte-americanas, como a *Carnegie* e a *Rockefeller*, se tornaram “a principal fonte de recursos que financiaram o deslocamento do centro de produção científica da Europa para os Estados Unidos no período entreguerras”.⁴ Essas duas fundações foram responsáveis por 97,5% dos recursos recebidos pelo National Research Council, que coordenava os esforços de pesquisa norte-americanos.⁵ Neste contexto, a demanda por treinamento de professores era crescente. Por isso, as Escolas Normais passaram a desenvolver cursos de bacharelado e as Faculdades de Artes Liberais passaram a oferecer programas para a formação docente.⁶

As origens do Teachers College remontam ao Kitchen Gardens Association, uma instituição filantrópica fundada por Grace Dodge em 1887 e voltada para educação. Quando Nicholas Butler, que presidia a Industrial Education Association, assumiu a presidência desta associação, os contornos da Faculdade ficaram melhor definidos. Foi em sua administração que o então chamado New York College for the Training of Teachers conseguiu uma licença provisória para ensinar pedagogia nos níveis de graduação, mestrado e doutorado em 1889.⁷ Ali havia dois tipos de curso: um para preparar professores para as artes manuais e industriais e outro para professores em geral.⁸ Em dezembro de 1892, a instituição recebeu sua licença permanente de ensino, mudando o seu nome para Teachers College.⁹ Assim, no contexto de expansão do ensino universitário, o Teachers College surge como uma escola profissional, e muda progressivamente de perfil até se tornar uma instituição de ensino superior, com cursos de pós-graduação voltados para a educação e administração escolar.

Inicialmente, o seu quadro mais especializado de professores tinha formação alemã, seguindo a tendência nacional. Posteriormente, o próprio Teachers College passou a fazer parte da formação dos educadores da instituição. No começo de 1893, foi considerada uma

³ *Ibidem*.

⁴ MARINHO, Gabriela. *Os norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo, 1934-1952*. Campinas: Fapesp/ USF/ Autores Associados, 2001. p.15

⁵ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op.cit.* p.06

⁶ *Ibidem*, p.08.

⁷ *Ibidem*. p.22.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*. p.25.

Faculdade associada à Universidade de Columbia através de um acordo assinado entre as duas instituições. Ele previa que o Bachelor of Arts, o Master of Arts e o PhD seriam controlados pela Faculdade de Filosofia de Columbia, enquanto o Teachers College deveria se responsabilizar por toda a parte de ensino profissional. Dessa forma, a faculdade ainda não era parte de Columbia, mas dividia responsabilidades. Basicamente, enquanto Columbia respondia pelo nível universitário, o Teachers College cuidava do ensino técnico e manual. Em contrapartida, o departamento de Filosofia da Universidade se comprometia a ministrar, a cada ano, pelo menos um curso de “História e Institutos de Educação”; Filosofia e “Psicologia e Ética”.¹⁰

A integração plena com a Universidade só aconteceu em 1915, ainda que o orçamento da Faculdade permaneça independente de Columbia até os dias de hoje.¹¹ Por isso, ao contrário da Universidade de Columbia, fundada em 1754, o Teachers College só existia há cerca de trinta anos quando Anísio Teixeira fez sua primeira visita a faculdade. Ainda assim, essa instituição sofreu mudanças institucionais significativas nesse período. Além da posição em relação à Universidade, o perfil dos estudantes que frequentavam os seus cursos também se transformou. Inicialmente, o seu maior público era constituído por mulheres jovens, em busca de uma formação que lhes permitisse ministrar aulas nas escolas elementares. Após a integração com a Universidade – e principalmente durante a década de 1920 – um número maior de estudantes mais velhos passou a frequentar o Teachers College em busca de cursos que lhes permitissem lecionar em Universidades ou nas Escolas de Enfermagem.¹² Essa mudança pode ser percebida também através do crescimento no número de estudantes de pós-graduação da faculdade. Eles eram apenas 50 alunos em 1907, enquanto em 1917, esse número aumentou para 300. Vinte anos depois, em 1927, o Teachers College emitiu 1383

¹⁰ *Ibidem.* p.31.

¹¹ *Ibidem.* p.34-35. Ver também: Columbia University. *Catalogue 1928-1929*. New York, Columbia University, 1928. pp.341-342.

¹² CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op.cit* p. 115-116. Sobre essa mudança ver também: WARDE, Miriam. Estudantes Brasileiros no Teacher’s College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema1/0114.pdf> acessado em: 07/01/2010.

diplomas desse tipo.¹³ Parte dessa transformação também aconteceu com o fim da 1ª Guerra Mundial, quando o fluxo de estudantes aumentou em 6% apenas no ano de 1919-1920.¹⁴

A mudança no perfil discente era buscada por parte do corpo docente da faculdade, que acreditava que isso contribuiria para mudar o status da instituição em relação à Universidade de Columbia, lhes conferindo maior prestígio. Para atrair um público com maior nível de escolaridade, James E. Russel,¹⁵ primeiro reitor do TC, criou cursos avançados em 1889, exclusivos para graduados que soubessem ler francês e alemão. Neste ano, 13 cursos com esse perfil foram ministrados e chegaram a um total de 27 no ano letivo de 1906-1907. Na gestão de James Russel, os objetivos iniciais do Teachers College foram revistos, conferindo menor atenção ao ensino profissional e inserindo uma maior preocupação com os aspectos acadêmicos do ensino, como pesquisa e cultura geral.¹⁶

Além dessas políticas, James Russell consolidou a relação da Faculdade com a Fundação Rockefeller a partir dos convênios que estabeleceu. Ele envolveu o Teachers College no projeto de reabilitação e reconstrução do sul do país, promovido por esta Fundação e desenvolvido pelo General Education Board.¹⁷ A Rockefeller tinha uma preocupação especial em relação à essa região do país, considerada “atrasada” em relação ao Norte, e tinha dentre seus objetivos estudar e financiar programas que se dedicassem a promover e aperfeiçoar o sistema educacional do Sul.¹⁸ Inicialmente, o projeto consistia em mapear a situação educacional da região, tanto nas escolas para negros quanto nas escolas para brancos.

¹³ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op.cit* p.116.

¹⁴ LIPING BU. International activism and comparative education: pioneering efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University. *Comparative education review*, vol. 41, nº4, nov. 1997. p.414. Como a documentação costuma se referir aos períodos letivos da Faculdade em anos duplos (1919-1920, por exemplo), que começam em agosto e terminam em julho do ano seguinte, respeitarei essa orientação durante a análise aqui desenvolvida.

¹⁵ James E. Russell (1864-1945) formou-se em Filosofia na Universidade de Cornell (Ithaca, NY) e foi reitor do Teachers College entre 1898 e 1927. Posteriormente o cargo de reitor foi assumido por seu filho William F. Russell. Mesmo depois de deixar a direção da Faculdade, assumiu o cargo de reitor emérito e fez parte do Board of Trustees do Teachers College até 1939. Sua administração é identificada tanto com o crescimento do corpo estudantil da Faculdade quanto pela expansão de sua estrutura física. Além de reitor, também foi presidente da Associação Americana de Educação para Adultos (1926-1930). Cf. MILBANK, Dunlevy. James Earl Russel--A Memorial Tribute: Text of Resolution to be Presented to the Board of Trustees. *Teachers College Record*, vol. 47, n.5, 1946, pp. 291-295. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=5523>. Acessado em: 10/09/2015. Ver também:

<http://www.tc.columbia.edu/inauguration/index.asp?Id=TC+Tradition&Info=The+Presidents+of+Teachers+College> Acessado em: 10/09/2015.

¹⁶ WARDE, Mirian. *Estudantes brasileiros no Teachers College...op. cit.* p.1

¹⁷ CREMIN, Lawrence. *A History of Teachers College...op. cit.* p.38

¹⁸ <http://rockefeller100.org/items/show/2241>

Partia-se do princípio que muitas cidades sulistas não se recuperaram economicamente depois da guerra civil (1861-1865) e isso tinha reflexos significativos no seu sistema educacional. É este trabalho que marca o começo da relação do Teachers College com essa região, que teve dentre suas características o envio de seus estudantes para visitas a escolas sulistas, num programa que era também financiado pela Rockefeller. O trabalho desenvolvido no Sul do país foi associado frequentemente aos objetivos do International Institute, como veremos a seguir.

A pauta do redimensionamento do Teachers College incluía dentre suas preocupações o incentivo a pesquisa, mas foi apenas entre o final dos anos de 1910 e começos de 1920 que os institutos de pesquisa foram criados na Faculdade, quando esta já fazia parte da Universidade de Columbia. Em 1917, a Lincoln School foi inaugurada como uma espécie de laboratório experimental, onde seriam testados os métodos de educação progressiva.¹⁹ Já o Institute of International Research foi inaugurado em 1920, sendo dividido em três departamentos: Psicologia Educacional, dirigido por Edward Thorndike, Experimentação Escolar, dirigido por Caldwell, e Estudos de Campo,²⁰ dirigido por George D. Strayer.²¹

Apesar de recente, o Teachers College recebia um grande volume de investimentos para desenvolver pesquisas educacionais. Entre 1917 e 1930, só o General Education Board da Fundação Rockefeller concedeu um total de 5.974.565,76 dólares para que o Teachers College desenvolvesse atividades experimentais nos currículos das escolas primárias e secundárias, no qual a Lincoln School tinha papel central. Os projetos incluíam “educação para os alunos brilhantes”;²² “relação entre educação vocacional e procedimentos/objetivos educacionais”; e “métodos para aperfeiçoar a liderança educacional dos administradores escolares”.²³ Assim como a Rockefeller, a Carnegie Corporation investiu, entre 1923 e 1930, 96 mil dólares apenas nas pesquisas em “medidas da inteligência” coordenadas por Edward

¹⁹ <http://www.tc.columbia.edu/abouttc/timeline/> Assim como o International Institute, a Lincoln school foi financiada pela Fundação Rockefeller. Ver: Kliebard, Herbert. *The struggle for the american curriculum:1893-1958*. New York, RutledgeFalmer, 2004. p.167.

²⁰ “field studies”, no original.

²¹ RUSSEL, James. Report of the Dean of Teachers College. 1923-1924. *Teachers College Record*, vol. 26, n. 1, 1924, Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=6008>, Acessado em 31/05/2015.

²² “Talented”, no original. Cf. Caswell, Hollis. “Memorandum regarding testimony concerning Teachers College, Columbia University by Mr. Mcniece to the special committee of the House of Representatives to investigate tax exempt Foundations”. Columbia University rare books and manuscript library. Carnegie Corporation of New York records. Box 114. Folder: Teachers College, 1936-1954. p.02.

²³ *Ibidem*. pp.02-03.

Thorndike.²⁴ Estas pesquisas figuram frequentemente nas listas de doações dessa fundação, somando-se também o trabalho deste psicólogo norte-americano com “aprendizado de adultos” (37.453 dólares entre 1926 e 1928), pesquisas mais gerais sobre psicologia e aprendizagem (195 mil dólares entre 1924-1940), e sobre testes e avaliações (88.500 dólares entre 1931 e 1934).²⁵ De forma geral, as pesquisas no campo da psicologia, impulsionadas pelas experiências realizadas no exército norte-americano, recebiam grande incentivo dessas fundações.

2.2 - A criação do International Institute

Dentro desse contexto de mudanças, vale pontuar que experiência dos intelectuais aqui estudados foi orientada pelo International Institute, um departamento criado em 1923 para receber os alunos estrangeiros interessados em educação. Sua fundação e funcionamento só foi possível graças às doações feitas ao Teachers College de Columbia pela Fundação Rockefeller, que tinha interesse no levantamento sobre a situação educacional de outros países. Este seria realizado pela Faculdade com a cooperação dos intercambistas, que trariam as informações sobre os seus países de origem.²⁶

As negociações para estabelecer o International Institute começaram com Paul Monroe,²⁷ professor do Teachers College, em abril de 1922. Ele integrava o comitê de

²⁴ *Ibidem.* p.05.

²⁵ *Ibidem.* p.05-06. Em junho de 1954, um comitê de investigação sobre “tax exempt foundations” recebeu o depoimento de McNiece, que incluiu denúncias sobre atividades “questionáveis se não subversivas” desenvolvidas pelo TC e financiadas pelas Fundações investigadas. Diante da denúncia, Hollis L. Caswell, então reitor do TC, escreveu um memorando aos congressistas Wayne Hays e Carroll Reece em defesa da Faculdade, onde afirmava seu compromisso com os princípios norte-americanos e as atividades anticomunistas desenvolvidas por esta instituição. Os professores acusados eram John Dewey, William H. Kilpatrick, George Counts e Harold Rugg. Em sua defesa, Caswell lista todas as bolsas recebidas pelo Teachers College das respectivas fundações: Carnegie, Rockefeller e Ford o que nos possibilitou analisar os recursos recebidos pela Faculdade.

²⁶ WARDE, Miriam. Estudantes Brasileiros no Teacher’s College ... *op. cit.* p. 04.

²⁷ Paul Monroe (1869-1947) começou sua carreira no Teachers College como professor de história e depois direcionou suas atividades para a história da educação. Era doutor em sociologia e história pela Universidade de Chicago. Além de diretor do International Institute, Monroe dirigiu também a Escola de Educação do Teachers College e teve influência significativa nos estudos sobre educação na China. Suas pesquisas em educação envolveram, além das sucessivas viagens a China, visitas à Porto Rico, Filipinas, Turquia e Iraque. Cf. REISNER, Edward H. “Paul Monroe, 1869-1947”. *Teachers College Record*, vol. 49, n. 4, 1948, pp. 291-293. In: <http://www.tcrecord.org /Content.asp?ContentID=5423>, Acessado em: 10/09/2015

relações internacionais do American Council on Education e do China Medical Board e também era um dos membros do Conselho Diretor do Institute of International Education.²⁸ Assim, antes de apresentar a proposta para a Fundação, Monroe já havia trabalhado nessa área de atuação e tinha essa experiência a seu favor. Em agosto, um projeto foi enviado a John D. Rockefeller Jr., prevendo um orçamento anual de cerca de 60 mil dólares para que o departamento funcionasse plenamente.²⁹ O plano era dividido em 3 partes: a que garantia o funcionamento do Instituto em geral e incluía despesas com professores, os custos de viagem dos estudantes nas visitas a escolas da região, bolsas de estudos para cerca de 40 estudantes por ano e despesas administrativas (que custaria entre 27 e 31 mil dólares); a segunda parte previa pesquisas em países estrangeiros (cerca de 5 mil dólares); e por último a educação profissional de missionários,³⁰ que incluía despesas com professores, trabalho de campo e bolsas de estudo (cerca de 21 mil dólares).³¹

Ao que parece, as negociações se estenderam até janeiro de 1923, quando Wickliffe Rose,³² diretor da International Health Commission da Rockefeller, escreveu para a Raymond Fosdick,³³ do General Education Board desta Fundação, explicando que havia conversado com James Russel sobre a proposta do Instituto. Segundo Rose, o plano seria avaliado assim que o International Education Board – do qual fariam parte – fosse oficialmente estabelecido, provavelmente neste mesmo mês. A aprovação informal do plano foi dada tanto pelo comitê

²⁸ LIPING BU. *International activism and comparative education...* *op. cit.* p.415.

²⁹ “Memorandum on International Institute of Teachers College”. 07/10/1931. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 280.

³⁰ Parte das atividades dos missionários norte-americanos no exterior estavam relacionadas à educação, como vimos no capítulo 1. O Teachers College oferecia uma formação específica para esses professores.

³¹ MONROE, Paul. Project for Training Foreign Students of Education in TC and for the Establishment of an Institute of Educational Research and Survey of Foreign Lands.

Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/755>

³² Wickliffe Rose (1862-1931) formou-se em história e filosofia e foi professor da Peabody Normal School e da Nashville University. Também foi membro do Southern Education Board (1910-1915), uma organização que trabalhava para solucionar os problemas da educação pública no Sul dos Estados Unidos. Trabalhou como secretário executivo da Rockefeller Sanitary Commission (1909-1914) e dirigiu a International Health Commission da Fundação Rockefeller entre 1915 e 1923. Entre 1923 e 1928 (quando se aposentou) foi presidente do General Education Board e do International Education Board da mesma fundação.

Cf. <http://rockefeller100.org/biography/show/wickliffe-rose>.

³³ Raymond Fosdick (1883-1972), formado em direito, começou a trabalhar para a Fundação Rockefeller quando dirigiu um estudo do Bureau of Social Hygiene em 1913. Entre 1917 e 1920 trabalhou como subsecretário da Liga das Nações e depois tornou-se membro de grande parte dos Conselhos da Fundação, incluindo nessa lista o General Education Board e o International Education Board. Parte de sua influência vinha da amizade que tinha com Woodrow Wilson (presidente dos Estados Unidos entre 1912 e 1921). Era também conselheiro pessoal de John D. Rockefeller Jr. Foi presidente da Fundação Rockefeller entre 1936 e 1948. Cf. <http://rockefeller100.org/biography/show/raymond-b--fosdick>

encarregado de examinar proposta quanto pelo próprio John D. Rockefeller Jr., responsável pela criação deste novo Conselho.³⁴

No entanto, essa aprovação não parece ter sido consensual. De acordo com Liping Bu, Fosdick, Rose e George Vincent³⁵ (o terceiro membro do grupo que avaliou informalmente a proposta de Monroe) reconheciam a utilidade da criação de um centro de treinamento para estudantes estrangeiros, mas “acreditavam que o financiamento deveria vir de uma agência de educação internacional, em vez da Rockefeller em si”.³⁶ Essa posição parece ter permanecido mesmo após a fundação do Instituto, como veremos a seguir. De todo modo, quando a proposta foi oficialmente aceita, a Fundação Rockefeller se comprometeu a financiar o funcionamento do International Institute em seus dez primeiros anos, com uma doação de um milhão de dólares (divididos em 100 mil dólares anuais).

O Instituto começou a funcionar em fevereiro de 1923,³⁷ apenas quatro anos antes da primeira viagem de Anísio Teixeira ao Estados Unidos. Suas atividades seriam parte do trabalho da Faculdade e o Conselho diretor do Teachers College ficou encarregado de deliberar sobre suas decisões. Paul Monroe foi nomeado diretor, William F. Russel³⁸ diretor associado, e Isaac L. Kandel³⁹ ficou responsável pelas seções de currículo e de pesquisas. O International Institute deveria contribuir para o “treinamento profissional de estudantes

³⁴ Carta de Wickliffe Rose para Raymond B. Fosdick. 05/01/1923. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

³⁵ George Vincent (1864-1941) era bacharel em artes pela Universidade de Yale (1885), doutor em Sociologia pela Universidade de Chicago (1896) e trabalhou com educação de adultos. Foi o segundo presidente da Fundação Rockefeller (1917-1929), quando foi criada a Division of Medical Education. Também foi membro do General Education Board (GEB), Peking Union Medical College (PUMC) e do China Medical Board (CMB). Cf. <http://rockefeller100.org/biography/show/george-e--vincent>

³⁶ LIPIN BU. *International activism and comparative education...op. cit.* p.417.

³⁷ Carta de James E. Russell to Wickliffe Rose. 16/01/1923. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

³⁸ William Fletcher Russell, (1890-1956), era filho de James E. Russell. Assumiu a direção do Teachers College entre 1927 e 1949, tornando-se presidente desta mesma instituição entre 1949-1954. Formado pela Cornell University em 1910, fez seu doutorado na própria Universidade de Columbia em 1914. Também foi membro da China Educational Commission (1920-1922), do Conselho Americano de Educação (1933-1935). Cf. CASWELL, Hollis. William Fletcher Russell, 1890-1956. *Teachers College Record*, vol. 57, n. 8, 1956, p. 567-569. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12044>. Acessado em: 10/9/2015

³⁹ Isaac L. Kandel (1881-1965) era mestre em filosofia educacional pela Universidade de Manchester e doutor pela Universidade de Columbia. Seu trabalho se concentrava nos estudos comparativos em educação e é considerado pioneiro na área. Já havia trabalhado na Carnegie Foundation e tornou-se professor titular em Columbia no ano de 1923. Também foi editor do Educational Yearbook do International Institute. Cf. POLLACK, Erwin. Isaac Leon Kandel (1881-1965). Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kandele.pdf> e ainda: ULICH, Robert. In Memory of Isaac L. Kandel 1881-1965. *Comparative Education Review*, vol. 9, n. 3, oct., 1965.

estrangeiros e para o encorajamento de pesquisa e investigação dos sistemas educacionais e métodos de educação em outros países”.⁴⁰ Além disso, ficou responsável pela preparação de professores norte-americanos que pretendiam ensinar fora do país, a maior parte deles missionários.

Para a faculdade, o Instituto atendia a necessidade de um espaço que acolhesse o público estrangeiro, que ali buscava especialização. Ao mesmo tempo, contribuiria para aprofundar as relações entre os Estados Unidos e os outros países.⁴¹ O International Institute estimava que o número de estudantes estrangeiros variasse entre 250 a 300 por ano acadêmico,

cada um com seus problemas particulares para resolver, cada um com suas experiências culturais, e a maior parte deles não familiarizados, exceto da forma mais geral, com as práticas e ideais sociais americanos, ou com a organização institucional que dá sentido e significado às práticas e ideais sociais americanos.⁴²

Dessa forma, este projeto era justificado pela concepção do Teachers College de que os seus cursos eram organizados para alunos norte-americanos, familiarizados com a cultura nacional. Eles consideravam que, no caso da formação de alunos estrangeiros, era necessário estabelecer um programa que os orientasse em relação às diferenças, tanto históricas quanto culturais. Ao mesmo tempo, o contato com esses alunos facilitaria o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação em outros países.

Por outro lado, com a crescente influência dos Estados Unidos nas relações internacionais, eles defendiam que era preciso estender sua presença no campo educacional, uma área que demandava espaços de especialização.⁴³ Paul Monroe confirmava esse princípio quando afirmava que o programa ajudava a melhorar o entendimento entre os povos, além de promover uma cooperação mais efetiva entre eles. Segundo ele, o corpo estudantil do Teachers College se constituía, por si só, numa “liga educacional das nações” de grande valor,

⁴⁰ “other lands” no original.

Cf. “Institute for Foreign Students” In: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/744>

⁴¹ MONROE, Paul. Project for Training Foreign Students of Education in TC ... *op. cit.* p.09 Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/755>

⁴² International Institute of Teachers College. In: *Teachers College Bulletin*. n°12, 05/1923. p.04. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.p.05

⁴³ *Ibidem.* p.03. Essa posição também era defendida pelo Harry Edwin Bard, da União Pan-Americana, como vimos no capítulo 1.

visto que seus membros quando retornavam “ocupavam posições de responsabilidade e influência, a maior parte delas em serviços governamentais”.⁴⁴ Além disso, as ideias norte-americanas seriam testadas por esses alunos em seus países,⁴⁵ o que contribuiria para melhorar as técnicas existentes.

Em artigo sobre o International Institute, ainda em 1923, Isaac Kandel também sinalizava outro interesse, o desejo de transformar o Teachers College num lugar central para se discutir educação.⁴⁶ Ele afirmou que a educação norte-americana tinha a seu favor a imagem de um “laboratório no qual os experimentos são realizados em grande escala”⁴⁷ e onde o Teachers College tinha papel essencial. Para Kandel, o resultado dessa imagem era o interesse crescente dos alunos estrangeiros, que chegavam a ultrapassar numericamente os estudantes norte-americanos. Uma das conquistas celebradas por ele era a formação de professores e administradores, que agora ocupavam cargos importantes na área, em seus países de origem.⁴⁸ De acordo com ele, a formação em Columbia influenciava a modernização educacional em países como a África do Sul, o Japão e as Filipinas.⁴⁹

O trabalho do International Institute foi também associado ao desenvolvido pelo Teacher’s College no Sul do país. De acordo com William Russell “para muitos dos nossos estudantes estrangeiros a parte mais informativa e esclarecedora de toda a nossa história de educação é o desenvolvimento relativamente recente da educação nos Estados do sul.”⁵⁰ De forma geral, os professores do instituto consideravam que haviam aprendido a lidar com dificuldades que classificavam como “típicas de regiões atrasadas” durante o trabalho de reconstrução desenvolvido com a Rockefeller. Assim, como aponta Liping Bu, “estudantes que vinham de países em rápida modernização eram especialmente incentivados a aprender com a experiência sulista, que poderia ser aplicável a situação de sua terra natal”.⁵¹ Era

⁴⁴ *Ibidem.* p.04.

⁴⁵ MONROE, Paul. “Project for Training Foreign Students of Education in TC ... *op. cit.* p.11

⁴⁶ Sobre essa discussão, ver também: WARDE, Miriam. Estudantes brasileiros no Teachers College de Columbia... *op. cit.*

⁴⁷ KANDEL, I. L. “The International Institute of Teachers College”. *Teachers College Record*, vol. 24, n.4, 1923. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=6054>

⁴⁸ *Ibidem.* p. 367.

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ RUSSEL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929. *Teachers College Record*, vol. 31, n.5, 1929. p.6.

Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=6402>. Acessado em: 6/5/2015.

⁵¹ LIPING BU. International activism and comparative education... *op. cit.* p.420.

partindo deste pressuposto que esses professores adotaram como parte de sua missão “estender a educação democrática norte-americana a outros territórios para a modernização dos países atrasados”.⁵² Era também nesse sentido que o International Institute oferecia assessoria à países que estivessem tentando elaborar uma reforma educacional.

Ao explorar o sentido do termo “backward countries”, Liping Bu afirma que a expressão era considerada politicamente correta na época e se referia a países não ocidentais. O termo era também adotado ao se referir a países da América Latina, como é o caso do Brasil. O atraso tinha aqui um sentido particular, que classificava e hierarquizava a educação nesses países como um estágio anterior ao dos norte-americanos. Adotando uma perspectiva evolucionista, esses educadores acreditavam que a maior parte dos problemas que iam encontrar nestes países se assemelhava aos que já haviam enfrentado no século XIX, cujas permanências no Sul eram corrigidas pelo Norte do país. Cabia, portanto, aos países latino-americanos aprender com os Estados Unidos para que, seguindo suas orientações, saíssem do atraso em que se encontravam. Esse discurso endossava a concepção de difusão da cultura norte-americana como missão, ao mesmo tempo em que colocava o rótulo do atraso em países como o Brasil.

2.3 - O International Institute e a recepção aos alunos estrangeiros no Teachers College.

Antes do estabelecimento do International Institute, entre três e quatro cursos especiais eram oferecidos aos estudantes estrangeiros, como complementação ao trabalho regular desenvolvido por eles.⁵³ Depois de 1923, os alunos passaram a contar com um currículo básico, cujo responsável era Isaac Kandel, diretor associado do Instituto. Nele estava incluído um curso introdutório sobre “sentido e significado de instituições e ideais americanos” e suas “características históricas, políticas e sociais”; outro sobre “educação americana”, complementado por visitas a “escolas americanas típicas”, que mostrariam o lado prático da

⁵² “backward countries”, no original. *Ibidem.* p.418.

⁵³ MONROE, Paul. “Project for Training Foreign Students of Education in TC ... *op. cit.* p.02.

disciplina.⁵⁴ Também eram oferecidos cursos em “sistema escolares estrangeiros” e “necessidades particulares das raças atrasadas”,⁵⁵ este último, em sintonia com o pensamento dos professores de que os alunos de países não ocidentais e da América Latina enfrentavam problemas específicos. O planejamento futuro incluía ainda mais aulas sobre os sistemas escolares de outros países.⁵⁶

Esses cursos eram considerados preparatórios para os cursos regulares oferecidos pelo TC, sem a intenção de substituí-los. Alguns cursos duravam apenas um semestre, como é o caso de Education 272 – Rural and Village Education for Students from Foreign Lands, uma versão do curso que Anísio Teixeira assistiu em 1928, Rural Education and Country Life, mas voltado para alunos estrangeiros. De acordo com sua ementa, o curso do International Institute seria “especialmente adaptado para atender as necessidades de estudantes em territórios estrangeiros e iria informar particularmente sobre os problemas educacionais de povos rurais atrasados na Ásia, África e América do Sul”.⁵⁷ Estes cursos explicitavam a política do instituto em relação à essas regiões, bem como o modo o papel de liderança que pretendiam estabelecer ao se colocarem como um espaço de discussão dessas questões.

Outros cursos oferecidos pelo International Institute tinham duração de um ano, sendo divididos em duas disciplinas: a primeira majoritariamente teórica e a segunda prática, como é o caso de Education 227-228 – Visitation and observation of schools and school practices (in and near NYC), que promovia os tours por escolas norte-americanas no segundo semestre do curso.⁵⁸ A ideia do Teachers College era que os alunos estrangeiros passassem seu primeiro ano de formação frequentando os cursos do International Institute,⁵⁹ mas uma exceção era

⁵⁴ O TC gastava cerca de \$10000 anuais com essas viagens. Cf. RUSSEL, William. Memorandum concerning the International Institute of TC p.04

Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/751>. Acessado em: 10/02/2015.

⁵⁵ International Institute of Teachers College. In: *Teachers College Bulletin*. n°12, 05/1923. p.06. *op. cit.*

⁵⁶ KANDEL, I. L. “The International Institute of Teachers College”. *op. cit.* p.369

⁵⁷ Courses for students and teachers from foreign lands. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275. p.09

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ Os cursos oferecidos eram: Education 429-430 – Fundamental course for students and teachers from foreign lands; Education 227- 228 – Visitation and observation of schools and school practices (in and near NYC); Education 229-230 – American Institutions and Ideal; Education 229A-230B – Principles of education; Education 407A-408A – Praticum: Special Problems in Comparative Education; Education 203C-204C – Democracy and Education in Europe; Education 422B – Education and Nationalism: The development of retarded national cultures through education; Education 428 – Historical and Comparative Study of the Problems of Secondary Education; Education 272 – Rural and Village education for students from Foreign Lands; Education 269-270 e Education 469-470 – Problems in missionary education; English X1-X2 – English for non-

feita aos alunos com interesses já bastante específicos, como “educação dos alunos subnormais”, “educação física”, ou ainda estudantes especialmente preparados para pesquisa.⁶⁰ Esse parece ter sido o caso de Anísio Teixeira, Noemy Silveira⁶¹ e Isaías Alves, que frequentaram o Teachers College por apenas um ano, condensando as disciplinas do Instituto com as do currículo comum a estudantes estrangeiros e estadunidenses. Como veremos, Lourenço Filho se enquadrava numa outra categoria de estudante: o que visitava o College por um curto período e que tinha uma programação especialmente desenvolvida para esse fim. O mesmo já havia sido feito com alunos enviados pelo Ministério da Educação do México. Neste caso, a experiência na faculdade se concentrava em palestras e nas conversas de orientação com os professores, podendo incluir também visitas a escolas locais.

De acordo com Monroe, o Instituto também oferecia uma orientação mais pessoal, que ajudaria os estudantes a se adaptar ao ambiente norte-americano.⁶² Ao mesmo tempo, defende que o contato com os estudantes estrangeiros seria positivo para os alunos locais, que ampliariam seus pontos de vista, aprendendo sobre as práticas educacionais de outros países. Também desconstruiriam estereótipos como, por exemplo, o que tinham sobre os chineses, que seriam sempre associados às lavanderias. Monroe ressaltava que “muitos deles falam melhor inglês e têm uma cultura mais ampla do que o professor médio norte-americano”.⁶³

Em seu primeiro ano de funcionamento, o International Institute recebeu 202 estudantes estrangeiros, a maior parte deles do Canadá (62) e China (34). Apenas dois eram da América Latina: uma colombiana e uma equatoriana. Como previsto no plano, parte das atividades do ano de 1924 incluíram as primeiras visitas a escolas da Virginia, Washington D.C., Maryland, Boston e Philadelphia.⁶⁴ Por outro lado, os estudantes de Columbia também fizeram viagens internacionais para entender o funcionamento dos sistemas de educação no

English-speaking students (sem taxa extra para atender o curso e zero créditos); Education 108 – Teaching English to Foreigners. Cf. Courses for students and teachers from foreign lands. *op. cit.* e International Institute of Teachers College. *Teachers College Bulletin*. n°12, *op. cit.* pp.7-10. Posteriormente, “Household arts for students from other lands” foi adicionado às opções a pedido de Paul Monroe. Cf. Household Arts for Students from Other Lands. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/742>

⁶⁰ Courses for students and teachers from foreign lands. *op. cit.* pp.06-07.

⁶¹ Apesar de receber uma bolsa que tinha duração de um ano, Noemy Silveira só ficou um semestre na Faculdade. Cf. capítulo 3.

⁶² MONROE, Paul. “Project for Training Foreign Students of Education in TC... *op. cit.* p.11

⁶³ *Ibidem.* p.12.

⁶⁴ MONROE, Paul. International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending September 30, 1925. p.40. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 276.

exterior. Em 1931, foram três grupos de estudantes: um visitou a Alemanha, sob orientação dos professores Franz Hilker e John W. Fegler; o outro a Rússia, orientados por Gretchen Switzer, da Horace Mann School; e o último foi para a França, sob orientação de Ruth McMurray.⁶⁵ O Teachers College também mantinha um convênio com a Universidade de Paris, que facilitava o intercâmbio de estudantes que pretendiam ensinar francês nas escolas norte-americanas.⁶⁶

Assim como os alunos, os professores do Instituto costumavam visitar outros países, mas com a finalidade de mapear a situação educacional destes locais, ou ainda para prestar uma espécie de consultoria aos seus governos. Esta última atribuição aparece dentro dos objetivos do International Institute já em 1929, quando William Russel afirma que, além da assistência aos estudantes estrangeiros, o Instituto “trazia para as escolas americanas o contato com o melhor da teoria e prática [educacional] estrangeira e, *quando solicitado*, prestava assistência direta a autoridades educacionais em outros países”.⁶⁷ A viagem de Isaac Kandel ao Brasil estava inserida neste contexto.

Depois de desenvolver pesquisas nas Filipinas e na China, o International Institute ganhou um financiamento adicional do International Educational Board para elaborar um estudo sobre o sistema educacional do Brasil, Uruguai, Argentina e Chile durante o ano de 1925-1926.⁶⁸ O “Survey of Latin American Countries” tinha como orçamento 32.075 dólares.⁶⁹ A tarefa ficou a cargo de Kandel, que publicou dois livros sobre o tema: *Education in South America: Argentine, Brazil, Chile and Uruguay* e *Secondary Education in Argentine, Brazil, Chile and Uruguay*. Também integrou a viagem J. J. Doster, reitor da Universidade do Alabama (entre setembro de 1925 e setembro de 1926). Kandel visitou o Brasil em 1926, quando Carneiro Leão era diretor geral de Instrução Pública no Rio de Janeiro. Em 4 de julho deste ano, ele aparece numa foto da solenidade de inauguração da Escola Estados Unidos,

⁶⁵10 News Clippings 1923-1931. Teachers College International Institute Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/738>

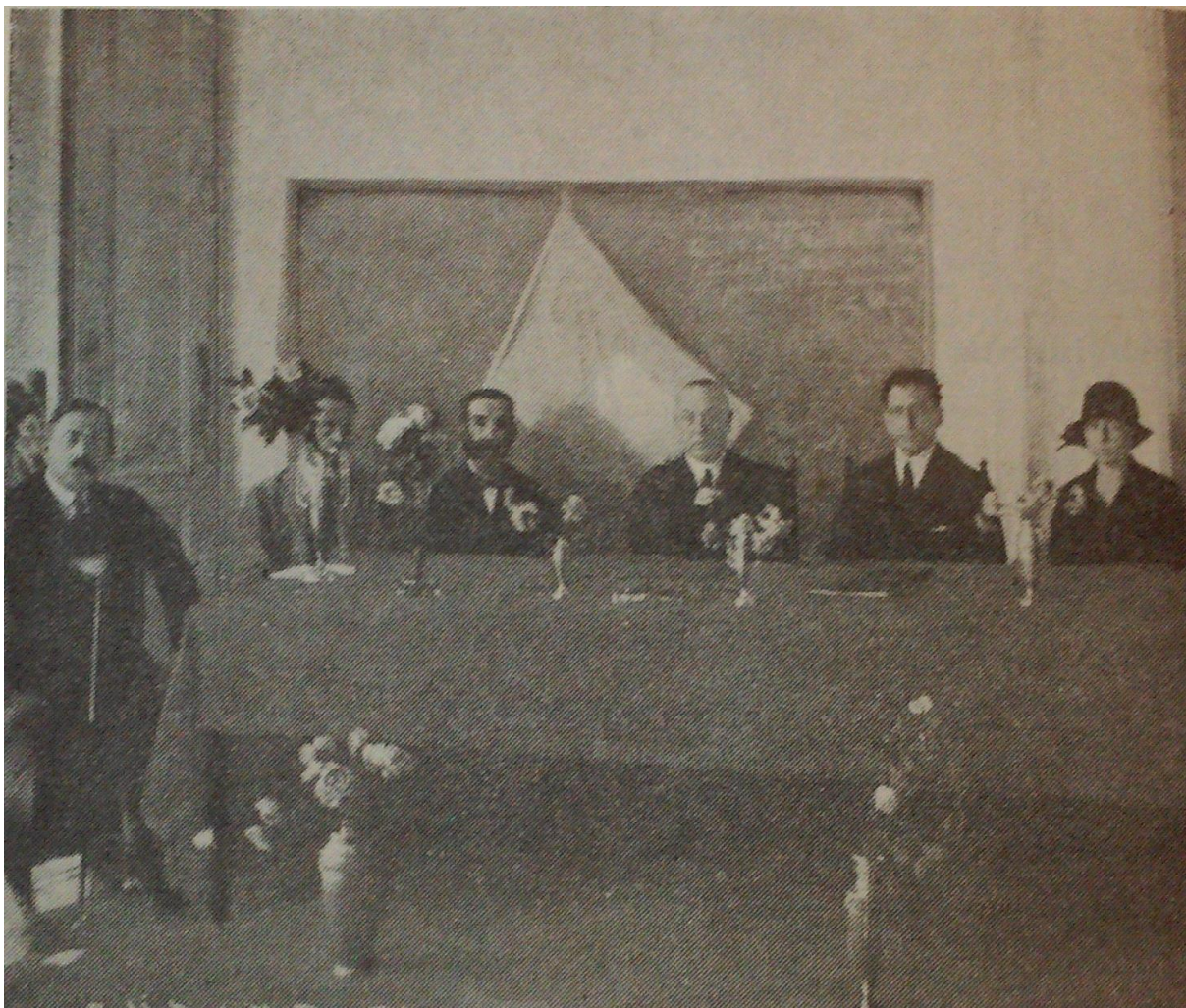
⁶⁶ RUSSEL, James. Report of the Dean of Teachers College, 1923-1924. *op. cit.* p.07. Ver também: CREMIN, Lawrence. *A History of Teachers College...op. cit.* p.177.

⁶⁷ RUSSEL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929. *Op. cit.* p.06. (grifo meu)

⁶⁸ MONROE, Paul. International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending September 30, 1925. *op. cit.* p.46.

⁶⁹ Carta de Buttrick para Paul Monroe. 13/05/1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

publicada posteriormente no livro de Carneiro Leão intitulado: *A educação nos Estados Unidos*.⁷⁰ Durante essa viagem, Kandel conheceu Ignácia Guimarães, e lhe ofereceu uma bolsa para estudar em Columbia.⁷¹



Kandel (primeiro, da esquerda para a direita, segurando uma bengala) aparece na foto da solenidade de inauguração da escola Estados Unidos, em 4 de julho de 1926. Os outros membros da mesa são: Chermont de Brito, inspetor escolar, dr. Cesário, representante do legislativo, Edwin Morgan, embaixador norte-americano, Carneiro Leão, diretor de Instrução Pública do DF, e Miss Lamar, diretora do Colégio Bennet. Cf. CARNEIRO LEÃO, Antonio. *A educação nos Estados Unidos: da chegada do Mayflower aos dias presentes*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio/Rodrigues e Cia, 1940. p.4.

⁷⁰ CARNEIRO LEÃO, Antonio. *A educação nos Estados Unidos: da chegada do Mayflower aos dias presentes*. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio/Rodrigues e Cia, 1940. p.4.

⁷¹ FONSECA, Nelma. *Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes – 1912-1932*. Dissertação [mestrado em educação] Belo Horizonte, UFMG – Faculdade de Educação, 2010. p.73

2.4 - As bolsas de estudo: Rockefeller e Macy Student Fund

A doação da Rockefeller também criava a possibilidade para esses estudantes receberem financiamento do Teachers College, cuja política de concessão de bolsas a alunos estrangeiros beneficiou o próprio Anísio Teixeira, em 1928, e Noemy Silveira, em 1930. Das 38 bolsas concedidas pelo International Institute no ano de 1923-1924, a maior parte foi concedida a alunos chineses (12) e duas a alunos sul americanos.⁷² Em julho de 1924, V. Everity Macy, presidente do Conselho do Teachers College, se comprometeu a contribuir com vinte mil dólares anuais durante os cinco anos seguintes para um fundo que ajudaria alguns estudantes estrangeiros a cobrirem suas despesas. O Macy Student Fund, como foi chamado, complementaria o auxílio da Fundação Rockefeller. Enquanto as bolsas da Rockefeller cobriam apenas a taxa de matrícula anual, as bolsas Macy cobriam também outras despesas dos estudantes, como passagens, hospedagem e alimentação.⁷³ A cada ano, “as bolsas Macy eram designadas a países específicos para trazer líderes educacionais ao Teachers College para um ano de treinamento”.⁷⁴

Os bolsistas eram selecionados a partir da “utilidade de seus trabalhos em educação nos seus respectivos países”.⁷⁵ De forma geral, a escolha era feita a partir de indicações prévias, como afirma o relatório do International Institute do ano de 1927. Segundo ele,

“a maior parte das nomeações para as bolsas Macy foram feitas por indicação dos ministros de educação de cada um dos respectivos países e as poucas restantes foram resultado da indicação de algumas organizações educacionais extraordinárias, representantes dos interesses educacionais destes países”.⁷⁶

A indicação dos ministros pode ser confirmada por uma lista de nomes dos bolsistas Macy do ano letivo de 1926-1927. Das 27 bolsas concedidas neste ano, dez foram destinadas a nomes indicados por este caminho. Quanto aos 17 nomes restantes, a descrição variava:

⁷² International Institute Scholarships. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275. p.02.

⁷³ Liping Bu. “International activism and comparative education”...*op. cit.* p. 421.

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ Carta de James E. Russell para Wickliffe Rose. 10/07/1924. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

⁷⁶ International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending June, 30 1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278. p.44

enquanto Kurao Wakita era descrito como “indicado pela Associação Imperial de Educação do Japão”, outros eram descritos apenas como profissionais promissores. Assim, enquanto Martin Bunster, professor assistente na Universidade do Chile, era descrito como “um dos jovens mais promissores” deste país, Pranujam Thacker era, além de promissora, “muito próxima a Gandhi”.⁷⁷

Em seu trabalho sobre o International Institute, Liping Bu destaca o interesse desse tipo de indicação para Teachers College. De acordo com a autora,

“a seleção dos candidatos não era baseada estritamente em ‘mérito ou necessidade’ mas no potencial de influência desses estudantes nos seus respectivos governos e sistemas educacionais. Falando de forma geral, os estudantes beneficiados eram potencialmente bem relacionados. A política de concessão de bolsas era baseada numa estratégia que considerava a expansão da influência norte-americana e a necessidade de estabelecer contatos pessoais com líderes educacionais estrangeiros”.⁷⁸

Dessa forma, mais do que ajudar os alunos a frequentarem a Faculdade, a concessão de bolsas fazia parte do projeto do Teachers College de se estabelecer como um lugar essencial para o debate sobre educação norte-americana e internacional. Ao escolher bolsistas promissores, cuja visão sobre educação seria influenciada pelo o programa do International Institute, a faculdade reforçava o lugar de interlocução internacional que pretendia ocupar.

Em 1968, Robert Ludwig e Virginia Arroyo fizeram um estudo sobre o perfil desses bolsistas, conhecidos como “Macy Fellows”, para conferir o resultado do processo de recrutamento desses estudantes, que tinha objetivos bastante específicos.⁷⁹ De acordo com os autores, o principal método de escolha dos candidatos era “o contato pessoal da equipe do Instituto (em especial Monroe e Kandel) com funcionários dos Ministérios de Educação ao redor do mundo”. Também era necessário que todos os bolsistas viessem de um contexto em transformação, no qual fosse necessário “fazer ajustes para um novo contexto social e estrutural”.⁸⁰ Essa configuração era importante para consolidar a posição do instituto como

⁷⁷ “closely related” no original. Cf. Students under the Macy Grants in the International Institute. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 276.

⁷⁸ LIPING BU. International activism and comparative education... *op. cit.* p.422.

⁷⁹ ARROYO, Virginia e LUDWIG, Robert. The Macy Fellows. 1924-1932. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/26549>

⁸⁰ *Ibidem.* p. 02.

espaço de reflexão e orientação sobre a educação internacional. Quanto aos nomes escolhidos, Ludwig e Arroyo afirmam que efetivamente a maior parte deles usaram a experiência no Teachers College para “trilhar carreiras notáveis”.⁸¹

Ao todo, 140 bolsas foram distribuídas a 126 estudantes entre os anos de 1923 e 1932. As primeiras bolsas foram distribuídas no ano letivo de 1923-1924 e o acordo previa bolsas até o ano de 1928-1929, quando Anísio Teixeira recebeu o auxílio. Em 1930, Everity Macy faleceu, e seu filho, Everity Macy Jr., concedeu mais dois anos de financiamento ao programa (1930-1931 e 1931-1932).⁸² Foi nesse período que Noemy Silveira recebeu sua bolsa de estudos.⁸³ Além deles, apenas Ignácia Guimarães também estudou no Teacher’s College com bolsa do International Institute. Na lista de bolsas a serem concedidas no ano de 1927-1928, encontramos Guimarães, entre os nomes que recebiam o Macy Grant⁸⁴ por indicação de I. L. Kandel.⁸⁵

Anísio Teixeira aparece na lista das bolsas Macy para o ano de 1928-1929. Estas listas incluem uma breve descrição dos bolsistas e aponta quem indicou o aluno para a bolsa de estudos. Ele é descrito como bacharel em ciências sociais pela Universidade do Rio de Janeiro; diretor de Instrução pública do Estado da Bahia em licença e secretário do departamento estadual baiano da ABE. A indicação para a bolsa foi feita pelo governador da Bahia, Góes Calmon.⁸⁶ Ao todo, 17 bolsas Macy foram distribuídas nesse ano.⁸⁷

Ludwig e Arroyo tentaram contatar os bolsistas mapeados pelo trabalho. Ao todo, a pesquisa localizou o nome de 86 dos 126 bolsistas do programa e enviou um questionário sobre a experiência da bolsa aos que tiveram seus endereços localizados (51 deles).⁸⁸ Enquanto Noemy Silveira consta como endereço não localizado, Anísio Teixeira respondeu ao questionário afirmando que

⁸¹ *Ibidem.* p.05.

⁸² *Ibidem.* p.07.

⁸³ Macy Fellow related cards. p.04 Disponível em:
<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/26548>

⁸⁴ Macy Grants for 1927-1928. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

⁸⁵ *Ibidem.*

⁸⁶ Students under the Macy grants in the International Institute – 1928-1929. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 279.

⁸⁷ LIPING BU. International activism and comparative education... *op. cit.* p.423.

⁸⁸ ARROYO, Virginia e LUDWIG, Robert. The Macy Fellows. 1924-1932... *op. cit.* p.02.

Minha bolsa Macy foi o fato mais importante da minha vida. Eu fiz um curso de verão no T.C. em 1927 e voltei para o Brasil. Então me foi concedida a bolsa de estudos para o ano letivo de 1928-1929. Eu fiz especialização com Kilpatrick e Kandel, em Filosofia da Educação e Educação Comparada, e cursei as disciplinas dos professores Counts, Wilson, Mabel Carney e outros. Vou te dizer, tudo que eu sei até agora eu devo a este período de ouro do T.C. e do Institute of International Studies. E de volta ao Teachers College em 1965-1966, eu recebi a maior honra de minha vida, a medalha do Teachers College por distinção.⁸⁹

Era esse tipo de experiência que o International Institute pretendia oferecer: uma temporada de formação que deixasse uma marca no trabalho posterior desenvolvido por esses alunos. Por isso, para William Russell, as bolsas Macy eram a conexão entre a política do International Education Board (IEB) desta fundação e a questão educacional. Enquanto o IEB priorizava a concessão de bolsas para cientistas e agrônomos, o International Institute de Columbia selecionava “homens e mulheres jovens o suficiente para lucrar com estudo e treinamento estrangeiro, mas suficientemente maduros para já terem demonstrado suas habilidades em casa”.⁹⁰ Assim, ao mesmo tempo em que o IEB incentivava o desenvolvimento da agricultura e da ciência, trabalhando a questão econômica, o Instituto incentivava a formação dos educadores, que ajudaria o desenvolvimento cultural.

Na prática, as bolsas de estudo eram também um dos recursos que o International Institute possuía para atrair os estudantes estrangeiros. De acordo com Paul Monroe, eles não estavam habituados a pagar a taxa de matrícula e frequentemente não contavam com essa despesa em seus orçamentos. Por isso, a demanda por bolsas era significativa.⁹¹ Isaac Kandel explicava a vantagem das bolsas, que eram mais um incentivo para que os alunos estrangeiros visitassem Columbia. Segundo ele, “todos esses estudantes irão retornar para servir aos seus próprios sistemas educacionais com a bagagem das ideias e dos ideais norte-americanos”⁹² o que lhes transformava em intermediadores da política de aproximação estadunidense.

⁸⁹ “distinguished services”, no original. *Ibidem*. p. 30 (em anexo)

⁹⁰ RUSSELL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929. *op. cit.*

⁹¹ Carta de Paul Monroe para Wickliffe Rose. 13/09/1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

⁹² KANDEL, I. L. “The International Institute of Teachers College”. *op. cit* p. 370

O princípio da seleção dos candidatos a bolsa Macy era também semelhante à ideia de “sementes iniciais”, considerado como um conceito-chave para entender os critérios usados na filantropia científica da Fundação Rockefeller.⁹³ De acordo com Marinho,

Em seu sentido geral, o conceito de sementes iniciais prende-se a concepção de que as instituições contempladas com recursos da fundação deveriam oferecer contrapartidas locais às doações recebidas. Para a Fundação Rockefeller, portanto, era preciso escolher adequadamente aqueles parceiros que exerceriam localmente um papel vital na consecução de seus objetivos de longo prazo. Por isso mesmo, as *sementes* deveriam ser “buscadas” junto a membros destacados da comunidade científica local, selecionados com o intuito de reproduzir, difundir e estimular a adoção do modelo de excelência por ela preconizado.⁹⁴

A autora ressalta ainda que a relação que a Rockefeller pretendia estabelecer “pressupõe uma adesão à causa da ciência, bem como aos valores da sociedade norte-americana”.⁹⁵ Esse princípio nos ajuda a entender as escolhas do International Institute do Teachers College para a concessão de bolsas e o perfil dos alunos que frequentaram Columbia, tanto no caso das bolsas concedidas com os recursos da Rockefeller, quanto em relação às bolsas financiadas por Everity Macy.

No caso de Anísio Teixeira, por exemplo, a bolsa foi concedida em sua segunda viagem, quando ele já havia dialogado com os professores desta Universidade. Apesar de nunca ter lecionado, Teixeira ocupava a direção da pasta de Instrução da Bahia neste período, posição que sempre fez questão de ressaltar nas cartas que escreveu aos membros do Teachers College. Dada a descentralização do sistema educacional brasileiro, ele tinha a possibilidade de implementar mudanças no sistema baiano, seguindo as teorias que havia aprendido em Columbia. Mais do que isso, o próprio Teixeira afirmava que a experiência norte-americana seria fundamental para pensar as reformas educacionais que pretendia realizar.

Já Noemy Silveira ocupava uma posição estratégica em São Paulo. Ao apresentar-se como parte da equipe que desenvolvia um trabalho extenso com testes psicológicos, Silveira pode ser vista como um caminho para a divulgação das ideias do Teachers College. Neste período, a faculdade era um dos principais atores na promoção da utilidade da psicologia para

⁹³ Marinho, Gabriela. *Norte-americanos no Brasil... op. cit.* p.05.

⁹⁴ *Ibidem.* pp.05-06.

⁹⁵ *Ibidem.* p.06.

a organização das escolas do país. Assim como Anísio Teixeira, Noemy Silveira destacou a importância do diálogo com os Estados Unidos para o desenvolvimento do seu trabalho durante a primeira viagem que fez ao país.⁹⁶

2.5 - Decidindo o futuro do International Institute: o fim do financiamento

O pagamento das taxas escolares através das bolsas de estudo tornou-se parte importante da receita do International Institute. Em 1927, Paul Monroe escreveu para Wickliffe Rose, presidente do General Education Board, pedindo uma realocação dos recursos anuais. O objetivo era arcar com o custo de um maior número de matrículas, ultrapassando em cerca de nove mil dólares o orçamento original (vinte mil dólares das bolsas Macy e dez mil da Rockefeller). O pedido, no entanto, foi negado,⁹⁷ uma vez que o volume de recursos para o pagamento de bolsas já era considerado suficiente pela Fundação. Ainda assim, o ano de 1931-1932 teve o maior número de auxílios: dos 259 alunos do International Institute, 94 recebiam algum tipo de assistência financeira.⁹⁸ Essa questão entrou em pauta durante as negociações para a renovação do financiamento do Instituto.

Em abril de 1927, Paul Monroe iniciou um diálogo sobre a continuidade do subsídio concedido ao International Institute, previsto para ser encerrado em 1933.⁹⁹ O novo pedido solicitava um financiamento permanente deste programa. No entanto, sua chance de aprovação ficou mais difícil em 1929, quando o International Education Board – Conselho responsável pelo contrato original da Rockefeller com o Teachers College – deixou de existir por ter exaurido seus recursos. Por isso, a solicitação de Paul Monroe foi direcionada ao General Education Board,¹⁰⁰ cuja prioridade de financiamento diferia da do conselho anterior, voltado para questões internacionais. Além disso, Wickliffe Rose, que havia cuidado

⁹⁶ RUDOLFER, Noemy. Recent psychological experiments in São Paulo, Brasil. *School Life*, vol. XV, n.10, June, 1930.

⁹⁷ Carta de Wickliffe Rose para Paul Monroe. 16/09/1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

⁹⁸ MONROE, Paul. II of TC Report of the Director – 1931. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/743>

⁹⁹ Carta de Raymond Fosdick para Wickliffe Rose. 27/04/1927. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

¹⁰⁰ Carta de Flora M. Rhind para Nikitas Chrysostom. 13/08/1958. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 280.

inicialmente da aprovação do projeto em 1923, se aposentou em 1928 e morreu em 1930. A partir daí as negociações passaram a ser feitas com Raymond Fosdick, único membro do Conselho que aprovou o financiamento anterior ao Instituto, ainda que com ressalvas.

Apesar dos esforços de Paul Monroe e William Russell, reitor do Teachers College, a Fundação Rockefeller não parecia convencida da utilidade de manter o Instituto em funcionamento. Ao menos isso é o que indica uma correspondência interna, que relatava um jantar de William F. Russell com três membros do General Education Board – Raymond B. Fosdick, Trevor Arnett e David H. Stevens – já em 1931.¹⁰¹ O jantar oferecia a Russell a oportunidade de apresentar o trabalho desenvolvido pela instituição neste mesmo ano.¹⁰² O documento pontuava que o International Institute do Teachers College foi o primeiro projeto financiado pelo International Education Board e que o interesse de John D. Rockefeller Jr. pelo programa foi suscitado por Paul Monroe. Argumentava-se que, aparentemente, o Instituto foi usado para atrair estudantes estrangeiros para o Teachers College, mas que o seu programa de bolsas parecia “enorme” para uma única instituição, assim como as despesas com publicação, que eram “consideráveis”.

Sobre as viagens e as pesquisas ali desenvolvidas, afirmava-se que havia “uma surpreendente disposição em fazer questionários e recomendações como resultado de visitas muito breves e uma extensiva ignorância dos países como um todo”.¹⁰³ O trecho se refere às consultorias prestadas pelo International Institute aos países que lhes solicitavam ajuda no desenvolvimento de suas reformas educacionais. Essa atividade era considerada como parte importante das competências do Instituto, e propagandeada pelo programa nos artigos de seus professores. Era também através dessas visitas que o Teachers College pretendia disseminar o seu ideal de educação.

Após o jantar, uma reunião informal entre os membros do Conselho havia sinalizado que nenhum deles era a favor de continuar o financiamento. Apesar disso, postergaram a resposta até o outono seguinte, mesmo diante do pedido de Russell de uma posição definitiva.

¹⁰¹ David H. Stevens (1884-1980) era doutor em língua inglesa pela Universidade de Chicago (1914) e serviu o exército na Divisão de Inteligência durante a 1ª Guerra Mundial. Foi vice-presidente do General Education Board (1930-1938) e posteriormente diretor da Divisão de Humanidades da Fundação Rockefeller. Cf. <http://rockefeller100.org/biography/show/david-h--stevens>

¹⁰² From Mm's diary. 26/05/1931. Rockefeller Archive. General Education Board Records. International Institute of Teachers College 1931-1958. Box: 101. Folder: 912.

¹⁰³ *Ibidem*.

O que estava em discussão era a natureza do corte de recursos, se gradual ou imediato, sendo a primeira opção adotada posteriormente.¹⁰⁴

A posição do Conselho da Rockefeller parece ter sido guiada pelo relatório de Trevor Arnett. Em março de 1928, ele examinou a organização do International Institute a pedido de Raymond Fosdick.¹⁰⁵ O relatório de Arnett era parte de um parecer técnico, realizado para a fundação Rockefeller e que deveria avaliar a possibilidade de um financiamento permanente para o Instituto, solicitado por Paul Monroe. Ele já havia trabalhado com este tipo de relatório anteriormente para a Fundação, quando fiscalizava e ajudava as universidades financiadas pelo General Education Board a controlar seus gastos. Ele também escreveu um manual em 1922, fruto de seu trabalho de assessoria financeira, intitulado *College and University Finance*.¹⁰⁶

Em seu relatório, Trevor Arnett reconhecia o bom trabalho desenvolvido pelo Instituto, mas questionava a necessidade de manter uma organização separada para exercer esse papel. Para ele, este trabalho deveria ser parte integrante da organização de uma grande universidade. Por isso, considerava que os cursos especiais deveriam ficar a cargo do Teachers College, integrado ao seu currículo, ao invés de ficar a cargo do Instituto. Ele também acreditava que, ao concentrar o financiamento de uma política que incentivava a chegada de alunos estrangeiros interessados em educação no International Institute, a fundação estaria incentivando a concentração de estudantes no Teachers College, bem como a propagação de uma visão única sobre educação.¹⁰⁷ De acordo com ele, “se eles receberem um auxílio que os habilite a selecionar qualquer instituição qualificada, esses estudantes irão muito provavelmente trazer de volta às suas terras natais uma visão mais ampla do nosso sistema educacional”.¹⁰⁸

Ao mesmo tempo, Arnett argumenta que a tendência de estudantes estrangeiros verem a educação dos Estados Unidos como modelo tendia a diminuir na medida em que seus países desenvolvessem seus próprios sistemas educacionais. De fato, o número desses estudantes

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Trevor Arnett Report. 15/03/1928. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 279.

¹⁰⁶ http://rockefeller100.org/exhibits/show/education/general_education_board

¹⁰⁷ Trevor Arnett Report. 15/03/1928. *op. cit.* pp.08-11

¹⁰⁸ MONROE, Paul. “The cross-fertilization of culture. The function of International Education”. *News Bulletin*. Feb. 1928. p.01. O artigo se encontra em anexo em: Relatório de Trevor Arnett. 15/03/1928. *op. cit.*

diminuiu na década seguinte, mas em razão da crise econômica que teve entre seus resultados a quebra da bolsa em 1929.¹⁰⁹ Além disso, o relatório também desconstrói a ideia de excelência do Instituto. De acordo com ele,

uma inspeção na lista de estudantes dá a impressão que poucos deles são educadores experientes, especialmente os que recebem bolsas Macy, e a maior parte do restante são professores de escolas elementares e secundárias e estudantes sem muita experiência ou influência.¹¹⁰

Diante desses motivos, Trevor Arnett desaconselhava o financiamento permanente do International Institute.¹¹¹ Assim, em dezembro de 1931, a Fundação Rockefeller fez um acordo de financiamento decrescente do programa, totalizando mais 150 mil dólares divididos entre os anos de 1933 e 1938.¹¹² Enquanto o ano fiscal de 1934-1935 contava com 50 mil dólares para o seu orçamento, o último ano (1937-1938) contava apenas com 10 mil dólares para o seu funcionamento. As atividades do Instituto foram encerradas neste mesmo ano. Com a redução do financiamento da Rockefeller, a revista do International Institute começou a ser editada pela Scribner and Son¹¹³ com recursos da Carnegie Corporation¹¹⁴ e continuou a ser publicada mesmo depois da extinção do Instituto, tendo como última edição o ano de 1944.

2.6 - Dos carros às filas: as transformações do cenário pós 1929

Todo esse cenário deve ser pensado também para entender a diferença no ambiente experimentado por cada um dos intelectuais aqui estudados. Enquanto a crise de 1929 não afetou de imediato o orçamento do International Institute, garantido pelo acordo com a Fundação Rockefeller, ela interferiu na receita do Teachers College, em grande parte baseada

¹⁰⁹Liping Bu, "International activism and comparative education"...*op. cit.* p.428.

¹¹⁰MONROE, Paul. "The cross-fertilization of culture..."*op. cit.* p.01

¹¹¹*Ibidem.*p.13.

¹¹²Carta de W. W. Brierley para William F. Russell. 10/02/1932. Rockefeller Archive. General Education Board. Box: 101, Folder: 912.

¹¹³International Institute yearbook related materials.

Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/747>

¹¹⁴LIPING BU. International activism and comparative education... *op. cit.* p.431, em nota. A Carnegie doou \$12.500 para as edições dos anos de 1937-1943. Cf. Memorandum regarding testimony concerning Teachers College, Columbia University... p.07.

nas taxas pagas pelos estudantes.¹¹⁵ Como vimos, 1933 marca uma nova fase financeira para o programa do International Institute. No ano letivo de 1933-1934, ele funcionou com metade de seu orçamento original, enquanto no ano de 1934-1935, período em que Lourenço Filho esteve no Teachers College, o International Institute contava apenas com 40 mil dólares, contrastando com os cem mil dólares anuais que marcaram as fases de Anísio Teixeira, Noemy Silveira e Isaías Alves.

Além do financiamento, o número de estudantes caiu para 161 no ano letivo de 1934-1935 e apenas 12 alunos tinham bolsas de estudo (no ano anterior, 1933, eram 198 alunos com 31 bolsas concedidas).¹¹⁶ As bolsas Macy, que Anísio Teixeira e Noemy Silveira receberam, foram suspensas em 1933.¹¹⁷ O menor número de alunos que o Instituto recebeu anteriormente havia sido 205, no ano de sua fundação.¹¹⁸ De acordo com Cremin, uma das razões que fizeram as matrículas não caírem abruptamente até o outono de 1932, “a despeito da redução da demanda por professores”, também tinha relação com a crise. Como não havia empregos na área de negócios e o custo de formação (assim como o tempo) de profissões como medicina e arquitetura eram altos, muitos jovens optavam pelo magistério.¹¹⁹

Este não era o único problema a ser enfrentado pelo Teachers College. Em 1929, William Russell se preocupava com a endogenia do Instituto. Enquanto a primeira geração de professores da Faculdade tinha formações diversas, a segunda tinha sido formada pela própria instituição. Segundo ele, havia o risco de que esses professores olhassem apenas para os seus problemas, sem refletir sobre questões mais amplas, ainda que lessem, estudassem e viajassem com frequência.¹²⁰ Como neste mesmo ano, 7 professores se aposentaram e mais 20 se aposentariam nos dez anos seguintes, o futuro do Teachers College enquanto espaço de debate internacional dependia também de quem ocuparia essas cadeiras.

No relatório do ano de 1929, duas soluções eram apontadas: a contratação de professores com formações mais diversas, que não viessem da faculdade, e um incentivo aos

¹¹⁵ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op. cit.* p.141

¹¹⁶ Letter concerning the International Institute. Disponível em:
<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/748>

¹¹⁷ MONROE, Paul. II of TC Report of the Director – 1934. p.1. Disponível em:
<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/746>

¹¹⁸ RUSSEL, William. Memorandum concerning the International Institute... *op. cit.*

¹¹⁹ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op. cit.* p.142.

¹²⁰ *Ibidem.* p.133

professores que se formaram no Teachers College a estudar fora do país durante seus respectivos anos sabáticos. Sobre este último aspecto, William Russell destacava a dificuldade que esses professores tinham em se qualificar no exterior, uma vez que eles tinham “salários baixos, pesadas responsabilidades familiares e usualmente, dívidas de seu treinamento profissional”.¹²¹ Parte do problema foi resolvido com uma doação de Everity Macy para que fossem concedidos bolsas de estudos a estes professores e seus anos sabáticos fossem antecipados.¹²² No entanto, com a sua morte em 1930, esta solução ficou comprometida.

Com a crise econômica, a contratação de professores para ocupar as cadeiras vagas por aposentadoria também foi suspensa. Os primeiros cortes no orçamento foram feitos no ano de 1931-1932, quando a equipe de secretaria e manutenção foi reduzida ao mínimo. Também houve redução no financiamento das atividades de pesquisa e os reparos no prédio foram adiados. Por último, os salários de funcionários e professores foram reduzidos. A recuperação da Faculdade só começou no ano letivo de 1935-1936,¹²³ quando Lourenço Filho já havia retornado ao Brasil.

Diante deste quadro, é importante pontuar que o International Institute que Lourenço Filho conheceu era diferente do frequentado por Anísio Teixeira, Noemy Silveira e Isaías Alves, o que se reflete na experiência que ali tiveram. Enquanto Anísio Teixeira chegou aos Estados Unidos num momento em que “para muitos, parecia inteiramente possível que em breve haveria um frango em cada prato e um carro em cada garagem”¹²⁴, Lourenço Filho presenciou um momento em que os intelectuais estão revendo seus valores, ao mesmo tempo em que as discordâncias entre os professores tornavam-se mais evidentes.¹²⁵ De acordo com Cremin,

a depressão causou mais que dificuldades financeiras em todos os lugares; ele atingiu o cerne das atitudes sociais, políticas e econômicas da nação. O espetáculo do colapso virtual de sua economia provocou no povo norte-americano, especialmente nos intelectuais, o reexame de suas posições políticas, o questionamento de suas convicções sociais e filosóficas, e a

¹²¹RUSSEL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929...
op. cit.

¹²²CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College...op. cit.* p.134.

¹²³*Ibidem.* p.143.

¹²⁴*Ibidem.* p.129

¹²⁵*Ibidem.* p.147

busca, às vezes cega, de uma visão social mais adequada a um mundo em rápida transformação e incertezas.¹²⁶

Mas não é só ele que vive um período particular. Diferente também é 1930, ano em que Noemy Silveira e Isaías Alves estudaram em Columbia: se não há o otimismo do período de 1927, os reflexos da crise econômica já são evidentes, mas ainda pequenos em comparação aos enfrentados em 1934-1935.¹²⁷

Dessa forma, não é apenas a questão financeira que deve ser considerada aqui. Nos Estados Unidos, o mundo intelectual foi afetado por um contexto diverso do brasileiro, ainda que não excludente. Os primeiros intelectuais que trabalharam com psicologia, como William James – que influenciou diretamente Thorndike e Dewey – estavam repensando o mundo sob a lente e o impacto da guerra civil norte-americana. Se essa guerra marcou o “nascimento da América moderna”,¹²⁸ foi também a partir dela que se definiu o fim da escravidão no Sul do país e que os conflitos raciais foram redimensionados. Assim, a divisão regional ganhou novos contornos, tornando possível uma cisão que vai se refletir na configuração de um sistema educacional que possui não só autonomia estadual, mas um contraste que torna possível os “tours às escolas do Sul”, promovidas pelo Teachers College com o apoio da Fundação Rockefeller.

Já os intelectuais norte-americanos, contemporâneos aos brasileiros que foram ao Teachers College, respondiam às novas demandas de uma sociedade que se adaptava ao regime do capitalismo industrial. Como veremos, a industrialização foi um dos fatores cruciais no debate sobre educação e currículo escolar. Além disso, era preciso considerar o crescente número de imigrantes que chegavam ao país. Quase duas décadas antes de Anísio Teixeira chegar a Nova Iorque, 40% da população da cidade era composta por estrangeiros.¹²⁹ O debate sobre a imigração gerou leis sucessivas que regulamentavam a matéria até 1924, quando o *Immigration Act* restringiu o número de imigrantes e estabeleceu cotas de

¹²⁶ *Ibidem*. p. 143.

¹²⁷ O modo como essas transformações interferiram em suas respectivas experiências no Teachers College é objeto do capítulo a seguir.

¹²⁸ MENAND, Louis. *The Metaphysical Club: a story of ideas in America*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 2001. p.IX.

¹²⁹ *Ibidem*. p.381.

nacionalidade. É com esse contexto que dialogam os educadores que repensavam o currículo escolar estadunidense.

No plano internacional, a reconfiguração causada pela 1ª Guerra Mundial incluiu não só um forte crescimento universitário no país como também a ideia de que cabia a esses intelectuais o papel de mediadores na relação dos Estados Unidos com o resto do mundo. É nesse sentido que o International Institute se colocava como um centro irradiador da cultura educacional norte-americana e é também por isso que seu projeto pode ser considerado relevante pela Fundação Rockefeller, cuja filantropia foi majoritariamente dedicada às questões de saúde no campo das relações internacionais nesse período.

Essas mudanças colocaram em pauta múltiplos projetos educacionais, cuja falta de consenso se reflete na diversidade de ideias presentes no interior do próprio Teachers College. Esse era, inclusive, um dos aspectos que a faculdade reconhecia como parte de sua identidade, reafirmado tanto pela preocupação de William Russel em 1929,¹³⁰ quanto pelo memorando de Hollis Caswell, que comenta um relatório anual da faculdade de 1937.¹³¹ De acordo com Caswell, “não há uma doutrina ou dogma do Teachers College” e os “indivíduos são livres para falarem por si”, por isso, “visões convergentes e até divergentes eram não só toleradas como encorajadas”.¹³² Em sua defesa dos professores e do trabalho que ali desenvolviam, Caswell endossava o argumento dos que descreviam o Teachers College como uma “grande e infeliz família”,¹³³ afirmando as divergências como positivas. Para ele, “muitas controvérsias que haviam dividido os educadores americanos começaram em Morningside Heights” e por isso a liberdade de pensamento era essencial para a faculdade¹³⁴

Mais do que discordâncias intelectuais, elas eram também relações de poder, que se refletiam nos projetos patrocinados pelas Fundações. Quando os financiamentos começaram a ser reduzidos em virtude da crise econômica do país, Mabel Carney, professora de educação

¹³⁰ RUSSEL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929. *op. cit.*

¹³¹ CASWELL, Hollis. Memorandum regarding testimony concerning Teachers College... *op. cit.* pp.09-10

¹³² *Ibidem.* p.9

¹³³ *Ibidem.* Caswell se referia ao artigo do New York Times, que descrevia o Teachers College como “one big unhappy family, in the best sense of the word”. Para eles, eram as divergências que faziam da faculdade um ambiente intelectual estimulante. Cf. CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College...* *op. cit.* p.247.

¹³⁴ CASWELL, Hollis. Memorandum regarding testimony concerning Teachers College... *op. cit.* p.10.

Morningside Heights é o bairro no qual o Teachers College se localiza.

rural, recebeu uma carta da Carnegie em dezembro de 1933. De acordo com o comunicado, a fundação “nunca tinha tido um ano tão difícil” e por isso eles foram forçados a diminuir o número de projetos contemplados.¹³⁵ O plano de Carney incluía o treinamento de alguns professores especializados em educação rural nos próximos 2 ou 3 anos ao custo de 2.500 dólares.¹³⁶

Assim como ela, outros professores haviam recebido um comunicado semelhante, onde se afirmava que a decisão era econômica e não por mérito, entre 1932 e 1933.¹³⁷ No caso de Carney, seu projeto havia sido discutido anteriormente com Mr. Cartwright, que atestou que ele era bom, mas “não tão importante quanto ela imaginava”,¹³⁸ e William Russell, que não questionava “a importância do movimento de educação rural”, mas considerava que ele ficava com as pessoas menos qualificadas.¹³⁹ Assim, parte dessas decisões eram também baseadas em conselhos dos próprios membros do College que incluíam não só o reitor Russell como também professores como Edward Thorndike, que analisava inclusive relatórios científicos da fundação”.¹⁴⁰

Por outro lado, vale ressaltar que essa heterogeneidade, percebida ou não pelos intelectuais que aqui estudamos, é mais um fator que diferencia suas experiências. Além das transformações sofridas pelo Teachers College, ao cursar diferentes disciplinas, cada um deles entrou em contato mais próximo com diferentes professores e questões ao longo do período que ali estiveram. No entanto, é possível afirmar que todos eles se relacionaram em maior ou menor profundidade com o debate mais geral sobre educação que ali se desenrolava.

2.7 - Considerações sobre o currículo escolar norte-americano: notas sobre o debate.

¹³⁵ Carta de FPK para Mabel Carney. 22/12/1933. Columbia University, Rare books and manuscript library. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

¹³⁶ Carnegie Corporation – Memorandum of interview: FPK e Mabel Carney. 22/03/1933. Columbia University, Rare books and manuscript library. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

¹³⁷ Carnegie Corporation – Carta para Daniel Kulp, 01/17/1933. Carnegie Corporation – Carta para Ernest Johnson, 11/18/1932. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

¹³⁸ FPK and Mr. Cartwright. 23/05/1933. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

¹³⁹ FPK and Dean WM F. Russel. 31/10/1933. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

¹⁴⁰ FPK and Professor Thorndike. 17/02/1934. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

Para Cremin, as controvérsias que tiveram o TC como palco “estavam profundamente enraizadas nas diferenças filosóficas básicas” entre seus professores.¹⁴¹ A princípio, essa divisão se expressava entre os que acreditavam que “os métodos e instituições já aceitos eram o melhor caminho para lidar com os problemas” existentes e os que acreditavam que “apenas novos métodos e instituições poderiam alcançar as mudanças sociais e educacionais fundamentais”.¹⁴² Essas diferenças ficavam mais claras no debate sobre currículo escolar, que dividia os educadores em trincheiras progressivistas ou conservadoras, nem sempre tão claramente delineadas como se poderá supor.¹⁴³

Ao discutir as correntes envolvidas nesse debate, Rosa Souza nos mostra como elas estavam intimamente ligadas à questão da democratização do ensino. Com a difusão do ensino secundário nos Estados Unidos, três projetos entraram em pauta: o dos partidários do ensino clássico, o dos que defendiam “um ensino científico de caráter mais prático” e o dos que defendiam a diferenciação “social” do currículo.¹⁴⁴ Para Souza, “o problema estava em definir o que era fundamental ensinar para as crianças e qual seria o programa de estudos ideal”.¹⁴⁵ Enquanto discutiam como e porque deveriam adotar o projeto educacional que defendiam, esses educadores também colocavam em pauta a democracia que queriam construir a partir da escola.

A disputa que ali se desenrolava tinha suas raízes no fim do século XIX, quando a renovação do currículo escolar passou a ser pauta dos educadores preocupados com o novo perfil dos alunos que ingressavam massivamente na escola. Até a década de 1890 a teoria da disciplina mental era a orientação que predominava na elaboração desse currículo. Como nos explica Kliebard, nesta teoria a função de cada disciplina escolar era a de fortalecer habilidades como memória, razão, vontade e imaginação. Assim como os músculos do corpo,

¹⁴¹ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op.cit.* p 248.

¹⁴² *Ibidem.*

¹⁴³ Ao que parece, os norte-americanos faziam uma oposição semelhante a que Fernando de Azevedo consagrou em *A cultura brasileira*. A ideia é que havia os partidários do “novo” ensino, ligados à corrente do progressivismo, e o “velho” e tradicional ensino, ligados aos conservadores. Como Marta Carvalho ressalta, essa contraposição não se sustenta após uma análise mais atenta dos sujeitos em disputas. Cf. CARVALHO, Marta. Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos (org.) *Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo, Ed. Contexto, 2005.

¹⁴⁴ SOUZA, Rosa. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primário nos Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX. *Hist. Educ.* vol.20, n.48, 2016. p.37

¹⁴⁵ *Ibidem.* p.42.

o cérebro deveria ser exercitado para se desenvolver.¹⁴⁶ Cursos como grego, latim e álgebra eram considerados boas ferramentas de ensino, assim como a rígida disciplina escolar.

O currículo que ficou conhecido como “tradicional” dava grande ênfase ao ensino das humanidades, visto como fundamental para os alunos que queriam seguir uma carreira universitária, mais tarde conhecidos como “pre-college students”. Contudo, esse não era o caso dos alunos que pretendiam seguir outras carreiras, ou ainda dos que planejavam encerrar seus estudos no nível secundário. Na visão de muitos educadores, era válido pensar na utilidade que disciplinas como latim e grego teriam para essas pessoas. Indo mais longe, era preciso pensar também o que a sociedade norte-americana, modificada por sua economia industrial, ganharia investindo num currículo clássico como este.

O modo como os educadores pensaram a reformulação do currículo era diverso, assim como as motivações que justificavam suas escolhas. Ao analisar a “batalha” pela definição do currículo norte americano, Herbert Kliebard identifica quatro linhas gerais que orientavam os educadores: os humanistas, defensores do ensino clássico; os desenvolvimentistas ou partidários dos “child studies”, que defendiam um ensino centrado no desenvolvimento da criança; os partidários de uma educação focada na “eficiência social”, que procuravam adaptar o currículo ao mundo do trabalho; e os defensores da reconstrução social do currículo, um grupo que começa a ter maior destaque no fim da década de 1920 e que defende o papel social e transformador do currículo escolar.¹⁴⁷

¹⁴⁶ KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum. op. cit.* p.04.

¹⁴⁷ Humanists, Child Study advocates, Social efficiency educators, e Social Reconstructionists, no original. Nesta parte do capítulo II, procuro estabelecer um panorama das ideias educacionais em debate nos Estados Unidos e, em seguida, situar Dewey nesse panorama. A falta de um consenso na historiografia educacional norte-americana, especialmente em relação a uma definição do pragmatismo educacional e da influência de Dewey nessas mudanças é bem explorada por Thomas Fallace em “Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education, 1903-1951”. Usarei, portanto, esse artigo em contraponto à narrativa de Kliebard. Este último, ao dividir os educadores em grupos de interesse, supera a dicotomia do controle versus justiça social no discurso educacional e também a questão da tradição versus inovação, a que já nos referimos em nota anterior. A crítica de Fallace em relação à Kliebard se refere à falsa impressão de que esses grupos eram homogêneos ideologicamente. Acredito, no entanto, que a análise aprofundada de Kliebard nos fornece ferramentas importantes para explorar as ideias dos intelectuais em questão, cuja heterogeneidade de ideias fica evidente ao longo de seu livro. Isso é particularmente importante para demonstrar como essas abordagens não eram mutuamente excludentes, tanto para os intelectuais norte-americanos quanto para os brasileiros que são objeto deste trabalho. Cf. KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum... op. cit.* e FALLACE, Thomas. Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education, 1903-1951: toward a received Dewey. *TCrecord*. vol.113, n.3, março/2011.

De maneira geral, os humanistas, ao defenderem a importância de transmitir a herança cultural ocidental através dos estudos clássicos, eram acusados de não oferecer uma resposta satisfatória às mudanças da sociedade e foi contra eles que os três grupos seguintes se voltaram. A princípio, Stanley Hall¹⁴⁸ foi um dos principais nomes entre os desenvolvimentistas, e acreditava que a revisão do currículo escolar deveria ser feita a partir da identificação dos interesses da criança, bem como de seu desenvolvimento e de sua capacidade de aprender. Para isso, muitos educadores defendiam um ensino que considerasse a supremacia desses fatores diante das matérias escolares, símbolo da forma tradicional de encerrar o ensino.

Os partidários da eficiência social tinham em Joseph Mayer Rice¹⁴⁹ um de seus primeiros defensores. Durante a década de 1890, Rice fez pesquisas de campo para analisar o sistema escolar norte-americano, em que identificava seus problemas e também apontava as escolas que ofereciam melhor rendimento que a média. O resultado de seu trabalho, publicado como *The public school system in United States*, apontava questões como a da baixa qualidade dos professores nas escolas, que continuavam trabalhando mesmo quando tinham sua incompetência reconhecida.¹⁵⁰ Mas é com *Scientific Management of Education*, de 1912, que Rice explora melhor a questão da eficiência. A ciência aqui, longe de examinar o desenvolvimento infantil como querem os desenvolvimentistas, deve ser utilizada para aperfeiçoar o sistema de ensino ao estabelecer padrões e medidas de comparação. Era também preciso estabelecer metas precisas que tivessem como objetivo eliminar o desperdício.

¹⁴⁸ Stanley Hall (1843-1924) é considerado um dos pioneiros no campo da psicologia nos Estados Unidos. Formou-se no Williams College em 1867 e, depois de obter seu doutorado em Harvard em 1878, passou cerca de dois anos na Alemanha estudando psicologia. Entre 1882 e 1888, foi professor de psicologia e pedagogia na Johns Hopkins. Hall deixou seu cargo na Johns Hopkins para tornar-se presidente da recém fundada Clark University. Também fundou o *American Journal of Psychology* em 1887 e foi o primeiro presidente da American Psychological Association. Cf. THORNDIKE, Edward. Biographical memoir of Granville Stanley Hall. National Academy of sciences, biographical memoirs, vol. XII. Disponível em: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/hall-g-stanley.pdf> Acessado em: 25/08/2016.

¹⁴⁹ Joseph Mayer Rice (1857-1934) formou-se em medicina em Columbia em 1881 e se especializou em pediatria. Em 1888, viajou para a Europa para observar o funcionamento dos sistemas educacionais de seus países. Nos dois anos em que ali esteve, estudou psicologia na Universidade de Leipzig, na Alemanha. Foi em seu retorno que Rice publicou uma série de artigos em que criticava a educação norte-americana na revista *Forum*, que deu origem ao livro. Cf. GRAHAM, Patricia. Joseph Mayer Rice as a Founder of the Progressive Education Movement. *Journal of Educational Measurement*, vol. 3, n. 2 (Summer, 1966).

¹⁵⁰ KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum... op. cit* p.19

Ainda que parecesse uma corrente puramente técnica, a administração científica da educação tinha uma justificativa social. Ela tinha como base as mudanças na sociedade, cuja influência de instituições como a família e a Igreja não lhes parecia mais tão preponderante. Partindo desse pressuposto, cabia à escola preparar as crianças para o mundo adulto e aos educadores, baseados em uma norma cientificamente desenhada, manter um “mundo previsível e ordenado”.¹⁵¹ Ao mesmo tempo, a revisão do currículo que propunham tinha como preocupação a relevância de seu conteúdo para o aluno. De acordo com Kliebard, “além do interesse em estabilidade social, muitos líderes do movimento de eficiência social indicavam uma preocupação genuína com a insatisfação que muitas crianças expressavam a respeito da escola e pelo alto índice de abandono [escolar]”.¹⁵² Assim, enquanto os partidários dos child studies defendiam que a escola seria mais interessante quando se relacionasse com o universo infantil e seu cotidiano, os partidários da eficiência social acreditavam que esse sentido seria conferido a partir de uma utilidade prática para o conhecimento que ali trabalhavam, ainda que não imediata.

As influências teóricas do movimento iam desde as ideias de controle social de Edward Ross até o sistema de administração científica das fábricas desenvolvido por Frederick W. Taylor: o taylorismo. No campo da educação, John F. Bobbit¹⁵³ é um dos teóricos que se destacaram. Seu primeiro artigo sobre o assunto, “The elimination of waste in Education” (1912), defende a ideia de currículos diferenciados, que atendessem às necessidades de cada grupo. Para ele, “cada indivíduo deveria ser ensinado de acordo com suas capacidades”¹⁵⁴ afim de eliminar o desperdício. Para isso, era necessário identificar aptidões e potenciais em cada criança e a partir daí dividi-las de acordo com o futuro presumido de cada uma delas.

¹⁵¹ *Ibidem.* p.76.

¹⁵² *Ibidem.* p.77.

¹⁵³ Franklin Bobbit (1876-1956) formou-se na Indiana University em 1901 e obteve seu PhD em 1909 na Clark University. Logo depois, tornou-se professor de administração escolar na Universidade de Chicago. Entre a graduação e o doutorado, Bobbit foi professor na área rural de Indiana e depois na Escola Normal de Manila, nas Filipinas. No campo da administração, defendeu a importância do modelo de pesquisas que fazia nas escolas públicas, que tinham como base os dados coletados através dos formulários, para que a partir daí os educadores fizessem um planejamento curricular eficiente. OHLES, John F. *Biographical Dictionary of American Educators*. Connecticut, Greenwood Publishing Group, 1978. pp.143-144.

¹⁵⁴ Bobbit *apud* KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum... op. cit.* p.84. Em 1928, Anísio Teixeira vai discutir a concepção de currículo defendida por Bobbit em um dos trabalhos do curso que fez com Kilpatrick. *Cf.* capítulo 3.

Tanto os desenvolvimentistas quanto os partidários da eficiência social tinham na psicologia escolar um dos pilares de sua metodologia de ensino: enquanto os primeiros partiam de seus estudos para falar de desenvolvimento infantil, os outros precisavam das ferramentas da psicologia experimental para construir o conceito de potencial de aprendizado. Nesse sentido, as medidas e testes mentais eram fundamentais para essa corrente, enquanto que para os desenvolvimentistas seu uso não era consensual. Estas nuances em relação ao uso da psicologia no ambiente escolar ficam mais claras em disputas como as que vão se desenvolver mais tarde, em torno da utilidade efetiva dos testes de inteligência em escolas progressistas como a Horace Mann.¹⁵⁵

Os educadores identificados com a ideia de “eficiência social” têm importância especial para intelectuais como Noemy Silveira e Isaías Alves. Era a partir de raciocínios como o de colocar “o homem certo no lugar certo” que o trabalho com testes de inteligência se justificava.¹⁵⁶ É também dentro dessa lógica que o exame vocacional ganhava espaço, tendência que orientou os primeiros estudos de Noemy Silveira em terras norte-americanas. Além disso, a questão da repetência é compartilhada por estadunidenses e brasileiros, sob a ótica da eficiência, mas, como veremos, com claras diferenças de escala.¹⁵⁷ Isso não significa dizer, no entanto, que eles adotaram integralmente seus fundamentos, excluindo outras tendências de suas práticas. Noemy Silveira, por exemplo, traduziu o livro mais conhecido de Kilpatrick para o Brasil, *Education for a changing civilization* ajudando a divulgar sua obra. Já Isaías Alves apontava a utilidade das ideias de Dewey e Kilpatrick, mas considerava que elas eram avançadas demais para o estágio em que se encontrava a educação brasileira. Ambos também rejeitavam a ideia de ensino diferenciado entre os sexos, que autores como Bobbit defendiam.

Como não podia deixar de ser, o debate que nasceu em 1890 passou por transformações significativas até ser testemunhado pelos intelectuais que aqui examinamos, entre os anos de 1927 e 1935. A falta de um consenso em torno dos métodos de ensino e da construção do currículo escolar ficaram evidentes no dossiê publicado em 1926 pela National Society for the Study of Education no seu 26º anuário. Da comissão composta por 12

¹⁵⁵ Isaías Alves explora esse debate em seu relatório de viagem. Cf. capítulo 3.

¹⁵⁶ Sobre o desenvolvimento da ideia de inteligência e dos testes, ver capítulo 4.

¹⁵⁷ A relação entre esse debate e a questão da repetência escolar será melhor analisada no capítulo 4, que trata do trabalho desenvolvido por Isaías Alves e Noemy Silveira, quando retornam ao Brasil.

educadores, encarregada de elaborar um documento final que sintetizasse o debate, quatro eram professores do Teachers College: Harold Rugg, William Bagley, Frederick Bonser e William Kilpatrick.¹⁵⁸ O dossiê ressaltava as três tendências envolvidas na organização do currículo escolar norte-americano nos últimos quarenta anos, que tinham como fundamento: “a fórmula acadêmica, os interesses da criança, ou o estudo científico da sociedade”.¹⁵⁹ Como reunia tendências opostas em relação à matéria, o comitê optou pela publicação de artigos suplementares junto ao documento principal, em que cada autor defendia as particularidades de seu ponto de vista. Já o documento principal tentava conciliar os pontos de vista, mas chegou a ser refutado por artigos como o de Kilpatrick, no mesmo volume.

A crise de 1929 foi também significativa para o equilíbrio de forças que aqui já exploramos na esfera institucional. Com ela, George Counts ganhou espaço para discutir mais seriamente a reconstrução social através da escola. Não que sua ideia tenha nascido com a emergência da crise. Desde 1926, Counts, analisava o funcionamento das escolas norte-americanas através de pesquisas empíricas, que reconheciam a questão de classe como fundamental para definição dos rumos de seus alunos.¹⁶⁰ Destacando, como Dewey, o papel da escola tradicional como conservadora da ordem social, Counts propunha que ali era também o espaço privilegiado para a correção do problema. Mas foi no pós 1929 que ele passou a defender mais claramente o modo como a escola poderia mudar esse quadro. A reconstrução viria através de uma preparação crítica dos alunos, que deveria focar a construção do currículo nos problemas atuais, transformando os alunos em ferramentas para a transformação social.

¹⁵⁸ O Comitê era composto por 12 membros e Harold Rugg era o seu presidente. George Counts também fez parte da comissão, mas ainda era professor da Universidade de Chicago. No ano seguinte, 1927, passou a integrar o corpo docente do Teachers College. Além deles, os outros educadores eram: Franklin Bobbit, Werret Charters, Stuart Courtis, Ernest Horn, Charles Judd, Frederick Kelly e George Works. Cf. THE NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. *New Studies in Education: The Foundations and Technique of Curriculum-Making*. *Teachers College Record*, vol. 28, n. 7, 1927. p.1. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=588> e WHIPPLE, Guy (ed.). *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education – The foundations and technique of curriculum-construction*. Bloomington, IL, Public School Publishing Company, 1926. Quando foi para a Columbia em 1928, Anísio Teixeira assistiu uma disciplina sobre o assunto com esses professores (à exceção de Bagley) intitulada “The curriculum. A comprehensive view of basic considerations: historical, comparative, philosophical, sociological, psychological and experimental”. Sobre o assunto ver capítulo 3.

¹⁵⁹ WHIPPLE, Guy (ed.). *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Op. cit. Parte I. p. 15

¹⁶⁰ O autor fazia essa discussão em *The social composition of Boards of Education*.

Assim, em 1932, Counts declarou que

a questão da relação da educação com a cultura tem importância peculiar hoje em decorrência da condição extremamente crítica em que nossa cultura se encontra. Nós vivemos numa era de mudança vasta e profunda: uma era de revolução. Nós estamos sendo lembrados de todas as formas que o sistema de relações econômicas conhecidas como capitalismo está em processo de desintegração”.¹⁶¹

Partindo desse pressuposto, ele argumentava que os princípios que orientavam a vida americana tinham de ser revistos. A partir da escola, Counts projetou uma democracia em que o individualismo cedia espaço para uma sociedade “altamente cooperativa”.¹⁶²

2.8. - O debate educacional e os professores do Teachers College de Columbia.

Assim como George Counts, muitos nomes que emergem da narrativa do debate sobre o currículo eram de professores do Teachers College. Counts dialogava com princípios como os de Kilpatrick, também professor da faculdade, que acreditava que o ensino focado no trabalho ativo, no aprendizado baseado na experiência e no desenvolvimento da iniciativa e da responsabilidade da criança eram a resposta para a questão. Para Counts “ao colocar tal ênfase na criança, eles esqueceram da sociedade que nutre as crianças”.¹⁶³ Nesse sentido, os educadores tinham que ter maior clareza da sociedade que queriam estabelecer para só então fixar os objetivos do ensino.

Um dos textos mais conhecidos de Kilpatrick sobre o modo como pretendia colocar em ação a ideia do currículo centrado na criança é “The Project Method”, um artigo de 1918 em que defendia um ensino que tivesse como alicerce ações com um propósito definido.¹⁶⁴ De acordo com ele, os métodos de educação eram um “ciclo infindável de tarefas estabelecidas que ignorava conscientemente o elemento dominante do propósito em relação aos que

¹⁶¹ COUNTS, George. “Cultural and educational theory”. *Teachers College Record*, vol. 33, n.7, 1932. p.1. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7153>.

¹⁶²*Ibidem*...p.1

¹⁶³CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College...* *op.cit.* p. 252. e FALLACE, Thomas. Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education... *op. cit.* p. 467.

¹⁶⁴“purposeful act”, no original. KILPATRICK, William. “The project method”. *Teachers College Record* Volume 19 Number 4, 1918. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>

executam essas tarefas”.¹⁶⁵ Em lugar disso, acreditava que as crianças deveriam desenvolver projetos relacionados às matérias escolares, que serviriam como ferramentas de ensino dos conteúdos aos alunos. Cada projeto tinha uma duração determinada e deveria ser realizado pela criança em quatro etapas: proposição, planejamento, execução e julgamento.¹⁶⁶ Com o método de projetos, Kilpatrick ofereceu um caminho de trabalho para a “generalização de que educação é vida” de Dewey.¹⁶⁷

Ao contrário de Kilpatrick, William Bagley acreditava que o aprendizado informal deveria ser secundário, ainda que importante. Para ele, os alunos aprenderiam a desenvolver o senso de responsabilidade enquanto estudavam disciplinas como leitura e aritmética.¹⁶⁸ Em sua defesa por um currículo focado em disciplinas, destacava dois erros que os críticos cometiam: o primeiro era o de associar o ensino das matérias escolares com a memorização. Para ele, era na compreensão que se situava a aprendizagem. O segundo era associar o conhecimento com uma função instrumental e, como consequência, afirmar que “o real aprendizado só pode acontecer a partir de situações problema”.¹⁶⁹ Assim, fazia uma crítica direta ao método de projetos defendido por Kilpatrick durante a década de 1920.¹⁷⁰

Tanto Kilpatrick quanto Bagley utilizavam os estudos de Thorndike para fundamentar suas posições, o primeiro utilizando suas leis gerais sobre aprendizagem¹⁷¹ e o segundo utilizando seus estudos sobre o mecanismo psicológico que fundamentava o ensino da matemática. No entanto, cabe ressaltar que pesquisadores como Edward Thorndike e Arthur Gates estão debruçados sobre outro aspecto do problema colocado pela revisão dos conteúdos e métodos de ensino. Diante da concepção filosófica de que as disciplinas eram ou não essenciais para o aprendizado escolar, esses homens ajustaram suas lentes de forma a encarar o problema a partir de pesquisas empíricas, circunscritas, por exemplo, aos efeitos do ensino

¹⁶⁵ *Ibidem.* p.5

¹⁶⁶ *Ibidem.* p.7

¹⁶⁷ *Ibidem.* p.1

¹⁶⁸ CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College... op.cit.* p. 250

¹⁶⁹ *Ibidem.* p. 251.

¹⁷⁰ Lourenço Filho assiste um debate em que William Bagley desenvolve essa ideia no Teachers College, em debate com Kilpatrick. *Cf.* capítulo 3

¹⁷¹ As leis gerais do aprendizado de Thorndike se baseavam em duas premissas fundamentais: a lei do efeito, que afirmava que o comportamento, seguido de recompensa ou satisfação tende a se repetir e ser aprendido; e a lei do exercício, que diz que o aprendizado é reforçado pela repetição de uma experiência, se essa repetição for agradável. Edward Thorndike Faculty File. p.56. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/37754> Acessado em: 05/02/2015.

da matemática ou às questões envolvidas na aprendizagem da leitura. Era a partir desses resultados que pretendiam afirmar (ou negar) tanto a utilidade das matérias escolares quanto dos métodos empregados no ensino.

Em suas primeiras pesquisas, Thorndike investigou os efeitos da recompensa e da punição na aprendizagem dos animais e parte das conclusões que chegou a respeito da aprendizagem infantil tem como base os conceitos que ali desenvolveu. A continuidade de seu trabalho sugeria que recompensa e punição tem pesos diferentes, e parte daí sua recomendação de que “a melhor maneira de erradicar uma tendência ruim é colocar em seu lugar uma tendência boa e recompensá-la”.¹⁷² Através de pesquisas como estas, Thorndike dialogava com questões como a importância das punições para desenvolver a disciplina nas crianças, criticada pelos educadores que defendiam que despertar o interesse dos estudantes era mais importante que puni-los. O ensino da matemática também foi um dos campos a que ele se dedicou mais especificamente. Thorndike tentava responder, por exemplo, qual era o efeito da prática de adição sobre essa habilidade e em que medida ela era beneficiada pelo treino.¹⁷³

Durante o tempo em que lecionou em Columbia, Thorndike elaborou uma extensa pesquisa sobre testes psicológicos. Criou avaliações que iam desde testes padronizados para mensuração da aprendizagem até testes de inteligência. O trabalho estatístico que ali desenvolveu também serviu de parâmetro para as pesquisas em psicologia educacional, ressaltando a importância do trabalho quantitativo nessa área. Além das pesquisas, Thorndike publicou livros que se tornaram referência para o campo como *Educational Psychology* e *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*.¹⁷⁴

¹⁷² A ideia geral era que o efeito de reforço da recompensa era maior que o efeito de enfraquecimento da punição. Cf. TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News: Value of rewards Emphasized by Professor Thorndike. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 7, 1930. p.2 Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7782> Ver também: THORNDIKE, Edward. “Effects of punishment and reward”. Chicago, The University of Chicago Press, 1932. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/3179>

¹⁷³ THORNDIKE, Edward. “Practice in the case of addition”. *American Journal of psychology*. Vol. XXI, july, 1910. Sobre essa questão, ver também: SANTOS, Ivanete. *Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão para o ensino da matemática*. Tese (doutorado em educação), São Paulo, Faculdade de Educação – PUC, 2006.

¹⁷⁴ THORNDIKE, Edward. *Educational Psychology*. New York, The science Press, 1903. e THORNDIKE, Edward. *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*. New York, The science Press, 1904.

Já Arthur Gates, que havia sido orientado por Thorndike, concentrou seus estudos no ensino da leitura. Um de seus livros mais conhecidos, *The Psychology of Reading and Spelling*,¹⁷⁵ é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola de Nova Iorque com 134 estudantes. Deles, 105 realizaram todos os testes, sendo que 25 tinham alguma dificuldade relacionada à leitura identificada pelos professores.¹⁷⁶ Gates aplicou uma série de testes nesses alunos, a maior parte específica para cada ano escolar ou ainda para medir uma habilidade particular (estímulo visual ou reação sensório-motora, por exemplo).¹⁷⁷ A partir daí, examinava as competências necessárias para que a criança aprendesse a ler, além de identificar os problemas que explicariam parte das dificuldades encontradas. Elas estariam ligadas a falhas na visão, audição ou ainda a problemas de coordenação motora.

As pesquisas de Gates são especialmente importantes para Isaías Alves, Noemy Silveira e Lourenço Filho porque apontam as correlações existentes entre o resultado dos testes de inteligência e a aprendizagem da leitura em seu trabalho. De acordo com Gates,

Os resultados do Standford-Binet podem ser encarados como, ao menos, um critério aproximado para a expectativa de classificação e profundidade da compreensão da escrita, – apenas *aproximado*, uma vez que a correlação entre a habilidade mental geral e a leitura não é +1.00, e porque as nossas medidas de cada habilidade não são perfeitas.

Partindo dessa afirmação e dos resultados que Gates obteve, Lourenço Filho defendeu um exame específico para alunos do primeiro ano escolar, endossado por Noemy Silveira. Já Isaías Alves vai defender que a correlação é suficientemente boa para que se possa afirmar a utilidade dos testes de inteligência como forma de seleção para esses alunos.

Por outro lado, Isaac Kandel, considerado um dos precursores dos estudos comparados em educação, defendia a utilidade do currículo tradicional. Ele criticava tanto os teóricos de uma educação centrada na criança quanto os que defendiam a reconstrução social através da escola. Em 1933, quando educadores como Kilpatrick passaram a endossar o discurso da reconstrução social, Kandel escreveu um artigo intitulado “Education and social disorder”.¹⁷⁸

¹⁷⁵ GATES, Arthur. *The Psychology of Reading and Spelling, with special reference to disability*. New York, Teachers College, Columbia University, 1922.

¹⁷⁶ *Ibidem*. p. 11

¹⁷⁷ *Ibidem*. pp.11-14.

¹⁷⁸ KANDEL, Isaac. Education and social disorder. *Teachers College Record*, vol. 34, n. 5, 1933. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7233>

Ali acusava os partidários do ensino centrado na criança de incentivar o individualismo e o *laissez faire* na educação, que havia contribuído para a crise na qual passavam. Para ele,

aqueles que apoiaram o último slogan e a convocação de uma educação para a nova ordem social tem a responsabilidade de pôr em ordem a desordem educacional e social que eles criaram e que estão propensos a deixar no trem.¹⁷⁹

Também ironizava Kilpatrick ao declarar que, se antes ele criticava uma educação que tinha conteúdos definidos de antemão,¹⁸⁰ agora defendia exatamente isso ao pensar numa formação do aluno focada na reconstrução social. Para Kandel, esses educadores ignoravam toda a história da educação e sua relação com a mudança social quando defendiam a concepção de que a escola contribuía para a manutenção da ordem. Já em 1935, continuava sua crítica à educação progressiva, argumentando que era preciso prestar mais atenção à preparação dos professores antes de pensar em construir uma nova sociedade.¹⁸¹ Para ele, esses educadores tinham tentado vender ao público “tudo, menos bons professores”.¹⁸² Respondendo aos que lhe acusavam de ser conservador e reacionário, se definia como um liberal “que não se imagina como Deus, dotado de onisciência e capaz de dizer e fazer a coisa certa para a humanidade, sempre e em todo lugar”.¹⁸³

Tanto Isaac Kandel como William Bagley confirmam o discurso do próprio Teachers College de que não havia uma orientação teórica geral na instituição, como podemos imaginar diante da predominância de nomes como Kilpatrick e Dewey nos discursos sobre as inovações pedagógicas norte-americanas. Além disso, esses intelectuais repensaram suas ideias ao longo deste processo. A mudança de posição de Kilpatrick – criticada por Kandel – é em parte explicada pelo impacto da crise no pensamento educacional, que já exploramos. Para Kliebard, o quadro social que ficou imortalizado nas fotos das longas filas de desempregados esperando a sopa gratuita “enfraqueceu o otimismo antes predominante, não apenas a respeito

¹⁷⁹*Ibidem*.p.1

¹⁸⁰ “set out to be learned”, no original. Kilpatrick costumava usar a expressão em suas críticas ao ensino focado nas disciplinas escolares. Aqui, Kandel faz menção à expressão para afirmar que, no pós crise, Kilpatrick passou a defender justamente o que antes criticava. Cf. KANDEL, Isaac. Education and social disorder...*op. cit.*

¹⁸¹ KANDEL, Isaac. Academic Freedom for Teachers. *Teachers College Record*, vol. 37, n.3, 1935. p. 4 Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7596>

¹⁸²*Ibidem*, p.5.

¹⁸³*Ibidem*. p.1

do futuro do capitalismo, mas também sobre ideias românticas de desenvolvimento natural da criança no ambiente escolar”.¹⁸⁴ Sendo a escola o espaço de construção da democracia que aspiravam, não era possível repensar a ideia de livre desenvolvimento da sociedade sem com isso rever suas convicções acerca do livre desenvolvimento infantil.

2.9 - A educação norte-americana e o pensamento de John Dewey

Além da diversidade teórica, é preciso considerar que nessa disputa o pensamento e a crítica de John Dewey sobre educação é fundamental, tanto para o contexto norte-americano quanto para o brasileiro. É necessário também afirmar que nenhum dos intelectuais que aqui estudamos teve aula com ele no Teachers College. Até mesmo Anísio Teixeira, que fez de Dewey um dos fundamentos de sua defesa da educação, conheceu melhor sua teoria através das aulas de Kilpatrick, um de seus mais conhecidos discípulos. Quando voltou de Columbia, Anísio Teixeira traduziu suas obras para a Cia de Melhoramentos e para a Cia Editora Nacional durante a década de 1930. Lourenço Filho reconhecia sua importância tanto nas cartas que trocou com Anísio Teixeira quanto com a seleção do autor para a coleção que organizava, a “Biblioteca de Educação”. Já Isaías Alves considerava Dewey muito avançado “até para os americanos”.

Quando eles chegaram em Columbia, Dewey já havia publicado todas as obras que Anísio vai traduzir na década de 1930: *The child and the curriculum* (1902), *How we think* (1910), *Interest and effort in education* (1913) e *Democracy and Education* (1916).¹⁸⁵ A teoria que desenvolveu sobre educação tentava superar dualismos como a separação entre pensamento e ação¹⁸⁶ e era vista por ele como um caminho para construir a democracia que projetava para a sociedade norte-americana.

¹⁸⁴ KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum... op. cit.* p.157

¹⁸⁵ Anísio Teixeira reuniu as traduções que fez de *The Child and the Curriculum* e *Interest and effort in education* numa mesma obra, intitulada *Vida e educação* (São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1931); os outros dois volumes correspondem a: *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo* (São Paulo, Cia. Ed. nacional, 1933); e *Democracia e educação*. (São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1936)

¹⁸⁶ WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010. pp. 11 e 14.

Em *The Child and the curriculum*, Dewey se preocupava com os rumos que o debate sobre o currículo escolar tomava. Para ele, parte do problema estava no modo como a questão foi colocada: tanto para os partidários do ensino focado nas matérias escolares quanto para os defensores do foco na criança existia uma oposição fundamental entre o universo infantil e o explorado pelo ensino escolar. Enquanto o primeiro era limitado, pessoal e se organizava segundo vínculos práticos e emocionais, o segundo era vasto, ilimitado e se organizava a partir de uma classificação lógica.¹⁸⁷ Era justamente essa “falsa oposição” que Dewey criticava: nem as disciplinas escolares precisavam ser imutáveis, nem a experiência da criança deveria ser vista como algo acabado.¹⁸⁸ Elas também faziam parte de um mesmo processo: disciplinas como geografia e aritmética nada mais eram do que experiências da humanidade mais sistematicamente organizadas. Assim, separar uma coisa da outra era divorciar os termos iniciais e finais de uma mesma realidade.¹⁸⁹

Quando analisa a obra de John Dewey, Robert Westbrook ressalta que

É muito conhecida a crítica que Dewey faz aos tradicionalistas por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses das crianças. Em contrapartida, amiúde passam por cima seus ataques contra os partidários da educação centrada na criança, por não relacionarem os interesses e as atividades infantis com os componentes da grade curricular.¹⁹⁰

Para Dewey, este último grupo errava ao considerar o interesse da criança como um valor em si,¹⁹¹ e o primeiro se equivocava ao desconsiderar a experiência da criança no processo de aprendizado. De forma esquemática, ambos falhavam ao separar um aspecto do outro, estabelecendo a partir de pontos de partida diferentes uma dualidade que opunha conteúdo e desenvolvimento infantil.¹⁹²

Por isso, parte da solução para este problema estava em perceber a diferença entre o papel do cientista e do professor diante do conteúdo das matérias escolares. O cientista deveria analisar, verificar e desenvolver novas pesquisas e novos conteúdos com base no

¹⁸⁷ DEWEY, John. *The Child and the Curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press, 1966. p.7 (a edição original é de 1902).

¹⁸⁸ *Ibidem*. p. 12

¹⁸⁹ *Ibidem*.

¹⁹⁰ WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey... op. cit.* p.17.

¹⁹¹ *Ibidem*.

¹⁹² SOUZA, Rosa. *As disputas pelo currículo e a renovação... op. cit.* p.49

conhecimento existente. O papel do professor era de outra natureza: ele deveria traduzir esses conteúdos para a experiência infantil e não apresentá-los, como faria um cientista.¹⁹³ Nesse sentido, ressaltava a importância do papel do professor nesse movimento: eles seriam os responsáveis por guiar as crianças no processo de aprendizagem, uma vez que a experiência infantil não era “autoexplicativa”.¹⁹⁴

Assim, Dewey conferia ao professor um protagonismo que contrastava com ideias como as de Edward Thorndike. Este defendia que os métodos de ensino deveriam ser definidos cientificamente, através de pesquisas como as que ele desenvolvia no Teachers College. Os professores deveriam seguir essas conclusões e se apoiar nas avaliações padronizadas de modo a potencializar a eficiência do ensino.¹⁹⁵ Em contrapartida, Dewey acreditava que a importância da formação do professor estava ligada justamente a sua concepção de que ele não era um mero executor das teorias educacionais em voga e que cabia a eles a responsabilidade de mediar a relação entre experiência infantil e conteúdo escolar.

Parte desta discussão está presente em *Interest and Effort in Education*, que dialoga com os métodos de ensino, ora preocupados em despertar o interesse do aluno e a partir daí alcançar o aprendizado – a doutrina do interesse – ora evocando o esforço como um caminho para desenvolver a disciplina nas crianças – a doutrina do esforço. Aqui, Dewey identifica um problema comum entre as duas correntes: a de que as atividades escolares são encaradas como exteriores ao universo infantil e por isso precisam parecer interessantes ou compulsórias. É nesse sentido que defende um ensino integrado ao desenvolvimento da criança, onde o interesse é autêntico porque fortemente identificado com esses indivíduos.¹⁹⁶ É também a partir desse raciocínio que Dewey explicava o problema da deserção escolar: ele está relacionado com o caráter do ensino, focado em uma “atenção simulada” em lugar de um interesse genuíno.¹⁹⁷ É com a questão do interesse e de sua relação com o universo infantil que Kilpatrick dialogou, e foi a partir desse problema que criou o método de projetos.

¹⁹³ DEWEY, John. *The Child and the curriculum...* op. cit. pp.22-24.

¹⁹⁴ *Ibidem.* p. 13.

¹⁹⁵ TOMLINSON, Stephen. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of Education. *Oxford Review of education*, v.23, n.3, sep., 1997.p.6

¹⁹⁶ DEWEY, John. *Interest and Effort in Education.* op. cit. pp.5-6

¹⁹⁷ *Ibidem.* p. 11.

Em *Democracy and Education*, Dewey retomou essa discussão,¹⁹⁸ assim como a questão das atividades que eram possíveis de desenvolver nas escolas de modo a aproximá-la do cotidiano do aluno. Também demonstrou como a concepção de educação de cada sociedade estava relacionada aos seus valores. Por isso, para ele, “o conceito de educação como função e processo social não tem significado até que se defina o tipo de sociedade que se tem em mente”.¹⁹⁹ Dewey identificava o nacionalismo como o elemento que guiava o projeto de educação de seu tempo, mas ressaltava que “a ciência, o comércio e a arte transcende as fronteiras nacionais”. Era esse o desafio da escola num ambiente democrático: o de mediar a relação conflituosa entre os interesses nacionais e um objetivo social mais amplo.²⁰⁰

Partindo do binômio escola/sociedade, Dewey defendia que a educação era fundamental para a reflexão sobre as reformas necessárias para o progresso social. Isso implicava pensar tanto na escola enquanto elemento de reproduzidor da sociedade quanto no seu potencial como instrumento da democratização, caso o currículo fosse redimensionado.²⁰¹ Isso não significava, entretanto, um ensino que tivesse como objetivo a formação de alunos preparados para “reconstrução” como George Counts defendia. Para Dewey, os alunos deveriam ser ensinados a pensar criticamente, mas a liberdade era parte essencial do método.²⁰² Assim, ensinar os alunos a viver num ambiente democrático não era o mesmo que orientá-los a respeito do modo como deveriam encarar esse mundo.

Para pensar a recepção de Dewey no Brasil, deve-se considerar que os usos de sua teoria não eram um consenso nem mesmo nos Estados Unidos. Ao analisar a repercussão de Dewey neste país, Thomas Fallace demonstra como ele foi utilizado para fundamentar diferentes correntes no debate sobre o currículo escolar.²⁰³ Também ressalta que a historiografia da educação, que trata da relação entre Dewey e este debate, é bastante heterogênea quando tenta determinar a sua influência efetiva. Isso implica dizer que, enquanto autores como Lawrence Cremin defendem que a influência de Dewey foi tão extensa que ele

¹⁹⁸ DEWEY, John. *Democracy and Education*. op. cit. pp-152-153.

¹⁹⁹ *Ibidem*. 112.

²⁰⁰ *Ibidem*. 113

²⁰¹ WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey... op. cit.* pp.21-22.

²⁰² KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum... op. cit.* p.166.

²⁰³FALLACE, Thomas. *Tracing John Dewey's influence on Progressive Education...* p.465.

não deve ser responsabilizado pelo que fizeram seus seguidores, Kliebard afirma que sua influência “se restringiu ao mundo das ideias e teve um impacto relativamente pequeno na prática escolar”.²⁰⁴ Para Westbrook,

“Poucos o seguiram no caminho para sair da confusão educacional que propunha. Para a maioria dos educadores, ele constituía uma ameaça demasiado grande contra os métodos e processos tradicionais. Ao mesmo tempo, suas consequências sociais eram demasiado radicais para os defensores da eficiência científica e não suficientemente radicais para alguns partidários da reconstrução social.”²⁰⁵

Fallace argumenta que essa discordância decorre do modo como cada autor define o que entende como “influência de Dewey”: que pode implicar desde sua experiência na escola experimental em Chicago²⁰⁶ quanto a ideia de “ajuste”, presente no seu discurso.²⁰⁷ Para Westbrook, sua teoria filosófica foi mal interpretada tanto pelos que defendiam o “ensino centrado na criança” quanto pelos que a ela se opunham.²⁰⁸ De todo o modo, a análise do contato que os intelectuais aqui em questão tiveram com esse debate deve considerar que, no período em que estiveram em Columbia, o desfecho dessas disputas ainda não estava claramente colocado. De acordo com Fallace, as contradições hoje apontadas entre seus seguidores também não eram evidentes.²⁰⁹

Apesar de ser essencial no debate, suas propostas eram flexíveis o suficiente para que fosse possível responder as mudanças pela qual a sociedade passava, além de contemplar a heterogeneidade do público escolar – com o qual todos os educadores que aqui trabalham procuravam lidar. Como consequência, não havia um plano rígido no qual os educadores pudessem se basear e, ao que parece, isso os levou a conclusões diversas. Talvez por isso seja tão difícil estabelecer os limites entre quem seguiu ou não seus argumentos, ou quem merecia

²⁰⁴ *Ibidem.* pp.465-466.

²⁰⁵ WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey... op. cit.* p.30

²⁰⁶ Enquanto era professor da Universidade de Chicago, Dewey criou uma escola experimental em 1896, inicialmente com apenas 16 alunos e 2 professores. Essa escola foi vista por muitos educadores como a expressão das ideias que Dewey irá escrever mais tarde em seus livros. Ali os alunos desenvolviam atividades relacionadas a ocupações como carpintaria ou agricultura, por exemplo, e a partir delas aprendiam o conteúdo de disciplinas como matemática e biologia. A escola era uma tentativa de aproximar o conteúdo curricular do universo da criança, assunto do qual tratou em *The Child and the Curriculum*. Cf. WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey... op. cit.* pp.22-26

²⁰⁷ FALLACE, Thomas. Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education... *op. cit.* p.470.

²⁰⁸ WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey... op. cit.* pp.13-14.

²⁰⁹ FALLACE, Thomas. Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education... *op. cit.* p.472.

o rótulo de tradicional ou progressista. As posições aqui evidenciadas mostram, no entanto, o modo diverso como encaravam o papel da educação na democracia que ali se consolidava.

Ao mesmo tempo, cabe lembrar que, apesar do prévio conhecimento que tinham, nossos intelectuais não pareciam guiados por uma corrente ou outra ao escolher as disciplinas que cursaram em Columbia. Cada um deles também tinha uma missão oficial diferente quando ali chegaram. Seja focando nos aspectos administrativos, como Lourenço filho e Anísio Teixeira, seja focando nos métodos, como Isaías Alves e Noemy Silveira, cada um elaborou, a partir do debate educacional que presenciaram em Columbia, uma síntese que não podia excluir nenhum desses fatores do resultado final. É partindo desse princípio que analisaremos suas experiências nos capítulos a seguir.

Capítulo 3 – As ideias e o sistema: conhecendo os Estados Unidos a partir do Teachers College.

Entre os anos de 1927 e 1935, o Teachers College passou por mudanças que ficam mais evidentes quando comparamos as experiências de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. No entanto, além dessas transformações, é preciso considerar que os objetivos dos intelectuais que aqui estudamos eram igualmente variados. Em 1927, Anísio Teixeira viajou em missão oficial como Diretor de Instrução Pública da Bahia para planejar a reforma educacional do Estado. Lourenço Filho também deveria pensar o ensino, mas seu objetivo era mais específico: como diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tinha como foco a formação de professores naquele país. Em comum, ambos olhavam para a educação do ponto de vista administrativo, voltado para a organização do ensino.

Nesse sentido, a formação de Noemy Silveira e Isaías Alves se aproxima. Ambos atuavam como professores antes da viagem – ela na Escola Normal Caetano de Campos, ele no Ginásio da Bahia – e desenvolviam pesquisas na área de psicologia educacional. Quando viajaram, assistiram disciplinas relacionadas ao tema e muito do que ali aprenderam foi aplicado em suas experiências posteriores. Durante o segundo semestre de 1930, ambos frequentaram as aulas do Teachers College. Entretanto, mesmo tendo os olhos voltados ao “movimento dos testes” norte-americano, escolhem cursos diferentes, talvez em decorrência da diversidade de disciplinas disponíveis.

O modo como relataram suas experiências também interfere no resultado dessa narrativa. Enquanto Anísio Teixeira e Isaías Alves escreveram vastos relatórios sobre suas viagens, Noemy Silveira publicou um relato técnico na revista *Educação*, fruto de relatório que escreveu para Associação Brasileira de Educação. Os dados sobre a segunda viagem de Anísio Teixeira são retirados principalmente das suas notas de aulas, enquanto esta pesquisa não conseguiu localizar nenhum registro de Noemy Silveira sobre sua segunda temporada em Columbia. Já Lourenço Filho, com um volume de publicações bastante significativo antes da viagem, não publicou relatório. A narrativa de sua experiência nos chega através das cartas trocadas com Anísio Teixeira durante o período em que esteve em Columbia.

Este capítulo, ao mesmo tempo em que reconhece a impossibilidade de reconstruir plenamente a experiência desses quatro intelectuais a partir das fontes que dispõe, é uma tentativa de analisar os elementos que se tornaram parte constitutiva do repertório intelectual

desses educadores. Para isso, é preciso pensar não só nas condições da instituição que os recebeu, como fizemos no capítulo anterior, mas também nas disciplinas que frequentaram, assim como o debate educacional com o qual tiveram contato durante o período que ali estiveram.

Muitos outros aspectos ficarão pelo caminho. Um deles é parte da rede de contatos que construíram ao longo dessa jornada, realçada pelas correspondências de despedida de Anísio Teixeira. Outro é a dificuldade de adaptação de que Lourenço Filho fala e silencia em suas cartas. São aspectos que se materializam num Anísio lendo Henry Ford para se preparar para a América máquina¹ que ele esperava encontrar, em Noemy Silveira carregando consigo *Aspectos Americanos de Educação* em sua primeira viagem de estudos,² ou num inverno recorde em temperaturas no caso de Lourenço Filho.³ São detalhes que, acima de tudo, colocam esses “homens de ação” no lugar de espectadores, que neste momento devem parar para ver e ouvir o outro. Nas questões que Thorndike, Gates, Dewey – ou seu discípulo Kilpatrick – levantavam e comentavam, era preciso pensar o Brasil.

Nas cartas que escreveu agradecendo a Kandel e Monroe, Anísio Teixeira se colocava neste lugar, o de que aprendia com os Estados Unidos⁴ – e Columbia em particular – para daí pensar a reforma brasileira. Por isso, antes de passarmos aos relatórios, é preciso lembrar os modos como cada um capitalizou a experiência que teve no Teachers College, uma vez que parte das falas que veremos aqui foi objeto dessa operação, ainda que não inteiramente deliberada. Anísio Teixeira encontrou em Dewey as respostas que procurava e a partir dele e de Kilpatrick, com quem teve contato efetivo em Columbia, defendeu os princípios de sua reforma educacional. Isaiás Alves encontrou em Thorndike e Pintner os fundamentos de sua defesa das classes homogêneas e também da importância que dava ao desenvolvimento da psicologia educacional no Brasil para o avanço das reformas. Não à toa, voltou com o certificado de Instructor in Psychology, além do diploma de Master of Arts.

Noemy Silveira trilhou um caminho semelhante ao de Isaiás Alves. Ela aplicou em sua prática um repertório técnico que era proveniente de Columbia, a partir de disciplinas como

¹ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de Educação & Anotações de Viagens aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

² Documentos sobre traduções e publicações de Anísio Teixeira. AT t 1928.04.27. p.26. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC.

³ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação e acerca dos andamentos dos trabalhos no Instituto de Educação. Rio de Janeiro, São Paulo”. p.35. AT c 1929.11.01. Arquivo Anísio Teixeira.

⁴ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no "Teachers College" da Universidade de Columbia, constituídos por correspondência e anotações. Bahia, Nova York. AT t 1927.01.06. Arquivo Anísio Teixeira.

estatística educacional, que confere ao seu trabalho uma densidade que faz Isáias Alves qualificá-lo como “perfeito”.⁵ Ainda assim, é ele que aparece nos jornais como o especialista, e “o maior conhecedor de *tests* no Brasil”.⁶ Já Lourenço Filho se consagrou por outros meios e nisso tanto o seu trabalho como diretor de instrução no Ceará e em São Paulo, quanto publicações como *Introdução ao Estudo da Escola Nova*⁷ e *Testes ABC*⁸ tiveram papel significativo. Guardadas as devidas diferenças entre leitura e experiência, ele possuía um contato prévio mais expressivo com o estilo americano a partir de suas aulas em São Paulo e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Ainda assim, sua viagem incluiu conversas técnicas e visitas de observação que consolidaram sua visão sobre educação.

Este capítulo analisa a experiência de cada um deles no Teachers College, mencionando também os diálogos que existiram diretamente entre esses intelectuais, como no caso de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que trocaram cartas sobre a viagem do primeiro. Guardadas as diferenças de contexto institucional e econômico, bem como do propósito que os levou ao Teachers College, esses homens viveram um ambiente intelectual bastante particular, que não só discutia as inovações educacionais como dispunha de recursos materiais e intelectuais para levar adiante as tentativas de aplicação dessas teorias. Dentre outros fatores, como o interesse pela psicologia escolar, é esse o ponto comum entre as experiências que aqui pretendemos ressaltar.

3.1 - Conhecendo o “período de ouro do Teachers College”: as viagens de Anísio Teixeira

Dos quatro intelectuais em questão, o primeiro a ir à Columbia foi Anísio Teixeira em 1927. Sua primeira viagem foi financiada pelo Governo da Bahia, cuja verba foi solicitada por Góes Calmon com o objetivo de que ele pudesse “estudar e observar os métodos americanos de ensino e as Instituições de Educação similares às que, por lei, deveriam ser fundadas na Bahia”.⁹ Viajou, portanto, como Diretor de Instrução da Bahia em missão oficial.

⁵“Quinta Conferência Nacional de Educação”. *Diário de Notícias*. 29/12/1932, capa.

⁶*Ibidem*.

⁷LOURENÇO FILHO. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1937.

⁸*Idem*. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1937. (a edição original é de 1933).

⁹NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, Edusf, 2000. p.108.

Dentre as pessoas que ajudaram Anísio Teixeira na organização da viagem estava Heloise Brainerd, chefe da divisão educacional da União Pan-Americana. Para que ele pudesse conhecer melhor o funcionamento do sistema educacional estadunidense, Brainerd escreveu cartas de apresentação em que também solicitava o envio de publicações aos diversos órgãos que estavam envolvidos nesse sistema, como o Bureau de Educação¹⁰ e a National Education Association.¹¹ Ela também enviou publicações da própria União Pan-Americana para Teixeira nessa mesma época.¹² Além disso, lhe ajudou a escolher as disciplinas que assistiu no curso de verão do Teachers College da Universidade, que frequentou quando chegou à Nova Iorque.

Em carta, ela discutiu com Isaac L. Kandel, o plano de estudos de Anísio. Para ele, o plano era ambicioso, mas difícil de ser realizado. Como solução, sugere que Teixeira assista um número pequeno de aulas, uma vez que os cursos de verão eram intensivos. Além disso, ele poderia estudar os assuntos de seu interesse e discutir questões mais específicas com ele ou com dois outros professores do Teachers College: Lester Wilson e Milton Del Manzo.¹³ Ao que parece, o plano inicial de Teixeira era frequentar mais de quatro disciplinas, o que Kandel considerava impossível, uma vez que o regimento da faculdade determinava que os alunos não poderiam cursar mais de oito créditos por semestre.¹⁴

As aulas começaram em julho de 1927 e terminaram em 19 de agosto. Cada curso era composto de 30 palestras, com duração total de 6 semanas.¹⁵ Em carta para Archimedes Pereira Guimarães, seu substituto na Diretoria de Instrução, Anísio Teixeira afirmou ter se matriculado em três disciplinas: “um curso geral de educação, um curso em filosofia da educação e um em atuais métodos de ensino”. Ali, Teixeira também falava das dificuldades

¹⁰ Carta de John K. Norton a Anísio Teixeira comunicando o envio de publicações da Associação Nacional de Educação dos EUA como também de uma lista do material publicado disponível. AT c 1927.05.25. Arquivo Anísio Teixeira.

¹¹ Carta de Heloise Brainerd a Anísio Teixeira comunicando o envio de publicações da Pan American Union. AT c 1927.05.26. Arquivo Anísio Teixeira.

¹² *Ibidem*.

¹³ Carta de I.L. Kandel a Heloise Brainerd participando-lhe de sua satisfação em recepcionar Anísio Teixeira em New York. AT c 1927.05.19. CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

¹⁴ Cada disciplina do curso de verão equivalia a dois créditos. As chamadas “summer sessions” ainda são ministradas em Columbia em suas diversas faculdades em dois períodos: de maio a julho e de julho a agosto. Pelas suas anotações, Anísio Teixeira parece ter frequentado a segunda temporada de cursos. Ver também: “Teachers College Columbia University Summer Session July 9 - August 17, 1923. Education S100 - Introduction to Education” Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/147445> e TEACHERS COLLEGE. Sunrise class enrolls 300. *Teachers College Record*, vol. 33, n. 1, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7886>.

¹⁵ COLUMBIA UNIVERSITY. Catalogue, 1927-1928. New York, Columbia University, 1927. p.347

que sentia para acompanhar as aulas, que eram “particularmente intensivas e francamente para quem tem três meses de inglês verdadeiramente difíceis de acompanhar”.¹⁶

Suas anotações de aulas do ano de 1927 registram, no entanto, diversos assuntos tratados por professores diferentes, mas dentro de uma mesma disciplina, que fazia parte dos cursos de verão oferecidos neste ano: Education S100 – Introduction to Education: a survey of important problems of modern education.¹⁷ Uma página de avaliação de uma outra disciplina Education S204V – A critique of progressive education também se encontra na documentação,¹⁸ mas não há nenhuma anotação sobre ela.

O curso de introdução à educação era ministrado no auditório Horace Mann por diferentes professores do Teachers College. De segunda a sexta, os alunos assistiam uma palestra por dia sobre temas relacionados a “função da educação na sociedade moderna”.¹⁹ Além de fornecer uma visão geral sobre os problemas educacionais norte-americanos, o curso deu a Anísio Teixeira a oportunidade de conhecer a visão de diversos professores do Teachers College, que abordavam questões relacionadas às suas áreas de estudo. Assim, William Bagley discutiu a formação de professores em “Outstanding problems in the professional education of Teachers”, G. F. Williams debateu a saúde na escola em “What is health?” e William F. Russell, reitor do TC, trabalhou o papel da educação na cooperação internacional em “Education and International Understanding”.²⁰

Foi ainda em 1927 que ele participou da excursão pelas escolas norte-americanas para observar o sistema de educação deste país. A organização desta viagem contou com a ajuda de Milton del Manzo e Mabel Carney,²¹ professora de educação rural do Teachers College,

¹⁶ “Carta de Anísio Teixeira para Archimedes Pereira Guimarães - 29/06/1927”. Cf. GUIMARÃES, Archimedes Pereira. Dois sertanejos baianos do século XX. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1982. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html> (Produção científica sobre o educador). Acesso em: 25/08/2016.

¹⁷ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College” *op. cit.* pp.04-08. CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. Optamos por evidenciar os códigos das disciplinas no caso de Anísio Teixeira não só pela correspondência imediata que encontramos no catálogo descritivo de Columbia no ano de 1928-1929, mas também porque muitas anotações de aula de Anísio Teixeira são identificadas apenas por esses códigos, o que os tornam parte do fundamento da comparação que aqui estabelecemos. Também por isso, optamos por manter seus títulos em inglês, o que facilita a identificação entre código de referência, anotações de Anísio e nome das disciplinas. Esse não é o caso de Noemy Silveira e Isaías Alves, que virão a seguir.

¹⁸ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College ... *op.cit.* p.09. Na página só encontramos o código da disciplina, e sua correspondência se encontra em: COLUMBIA UNIVERSITY. *Summer Session: preliminar announcement*. NY, Columbia University, 1938. p.29.

¹⁹ TEACHERS COLLEGE. “Sunrise class enrolls 300”. *op. cit.*

²⁰ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”... *op.cit.* pp.4-8

²¹ Mabel Carney foi chefe do departamento de educação rural do Teachers College. Em 1912, Carney publicou *Contry life and country school*, um livro que abordava as reformas progressivistas nas escolas rurais nos Estados Unidos e que lhe tornou uma das mais conhecidas educadoras desse movimento. Em 1918, foi convidada para trabalhar no neste departamento, onde atuou até sua aposentadoria, em 1942. Sobre Carney Cf. Weiler,

com quem Anísio Teixeira teve aula em sua segunda temporada nos Estados Unidos. As impressões causadas em sua primeira visita e pelo tour pelas escolas ficaram conhecidas através de seu relatório, *Aspectos Americanos de Educação*, elaborado como um dos resultados a serem apresentados no seu retorno.

Sobre o relatório, Gondra e Mingnot²² nos alertam para o fato de que ele pode ser “compreendido como um documento cujo exercício de escrita está associado a um gênero narrativo, que possibilita descrever e dar visibilidade a um determinado conjunto de informações”²³ uma vez que “a partir do que foi tornado visível é que as instâncias de governo vão pensar políticas em torno da pedagogia”.²⁴ Mais do que um documento pensado para auxiliar políticas públicas específicas, Teixeira também ampliou o propósito inicial do documento ao enviá-lo para as pessoas com quem teve contato na viagem, além de instituições como a Biblioteca Pública de Nova Iorque.²⁵

Seguindo o raciocínio de Gondra e Mignot, é preciso perceber que o relatório de Anísio silencia sobre determinados aspectos para que outros sejam destacados. Como instrumento pensado para fundamentar elementos da reforma que pretendia implementar, a abordagem de Teixeira sobre a grandeza da educação norte-americana carregou encantamentos, como tanto se afirma, mas também escolhas. Isso decorre não só da sua posição como Diretor de Instrução na Bahia como também da que se coloca ao enviar cópias de seu relatório a figuras estratégicas do Teachers College como Paul Monroe, Milton Del Manzo e Isaac Kandel e da União Pan-Americana, como Heloise Brainerd e L. S. Rowe.²⁶ Seu elogio a educação norte-americana também lhe confere a qualificação de “observador atento”²⁷ e reforça a imagem do Teachers College como lugar privilegiado de formação.

Assim, escolheu realçar o brilhantismo de um professor que dava aula para quarenta alunos com quatro níveis diferentes de ensino numa mesma sala ao invés de esmiuçar as condições de uma escola que possui apenas um professor, ainda que brilhante.²⁸ O mesmo

Katheleen. “Mabel Carney at Teachers College: From Home Missionary to White Ally”. *Teachers College Record*. vol.107, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12253> Acessado em: 10/09/2015.

²² GONDRA, José e MIGNOT, Ana. “A descoberta da América” In: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação ... op. cit.* pp.13-14.

²³ *Ibidem.* p.13.

²⁴ *Ibidem.* p.14.

²⁵ Carta de E. H. Anderson a Anísio Teixeira agradecendo a doação de seu livro à The New York Public Library. AT c 1928.06.25. Arquivo Anísio Teixeira.

²⁶ Documentos sobre traduções e publicações de Anísio Teixeira. *op. cit.* pp.1; 4;11; 13; 15.

²⁷ *Ibidem.* p. 15.

²⁸ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação ... op. cit.* p.61.

pode ser dito da segregação racial presente no sistema escolar que visitou, ainda mais evidente após ter conhecido o Instituto de Hampton, uma escola criada para a educação dos negros. Anísio escolheu abordar os aspectos que tornavam a escola um modelo, ao invés de explorar a questão. Essa é uma opção comum também a Lourenço Filho e Isaías Alves quando falam dos Estados Unidos. Aparentemente, os autores naturalizavam a segregação, tomando-a como mais uma característica do sistema educacional estadunidense.

De forma geral, a estrutura do relatório carrega três opções do autor: a de abordar a teoria educacional Deweyana, divulgando-a no Brasil; a de não explorar as disciplinas que assistiu durante o curso de verão;²⁹ e a de relatar as visitas realizadas nas escolas, ressaltando a diversidade da estrutura educacional estadunidense. A primeira opção é justificada por Anísio Teixeira no início do seu relatório. De acordo com ele, explorar as ideias de Dewey podia “despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias convicções [sobre o sentido da educação]”.³⁰ Assim, a primeira parte de seu relatório é um resumo do pensamento de Dewey.³¹

Já na segunda parte, Teixeira nos fornece informações sobre as visitas que realizou. Ele conheceu algumas escolas dos Estados de Nova Jersey, Maryland, Virginia, Ohio, Michigan e Nova Iorque, além de visitar o Bureau de Educação e a Associação Nacional de Educação em Washington, DC. Durante a leitura, é possível perceber que o autor reafirma os princípios de Dewey, demonstrando que eles estavam sendo postos em prática nos EUA.³² Assim, ao visitar a Lincoln School, ele pontua que o professor procurava “realizar tanto quanto possível o conselho de Dewey: educação não é a preparação para a vida, mas a própria vida”.³³ Na Escola Normal de Towson, o conceito já estaria, de certo modo, se realizando plenamente³⁴ assim como no Instituto de Hampton,³⁵ no Colégio Normal de Farmville,³⁶ na Wilson Junior High School³⁷ e no sistema escolar Platoon.³⁸ Sobre este último, Teixeira refuta

²⁹ Ao contrário de Isaías Alves, que descreve cada uma delas em seu relatório. Cf. ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933.

³⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação ... op. cit.* p.29.

³¹ Sobre essa parte do relatório: ver capítulo 5.

³² Lourenço Filho dialoga sobre esse aspecto em uma das cartas que enviou para Anísio Teixeira e trataremos desse debate a seguir. Sobre isso ver também: WARDE, Mirian. “O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5 jan./jun, 2003.

³³ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação ... op. cit.* p.95.

³⁴ *Ibidem.* p.100.

³⁵ *Ibidem.* p. 125.

³⁶ *Ibidem.* p. 145.

³⁷ *Ibidem.* p. 166.

³⁸ *Ibidem.* p.180. Anísio Teixeira vai experimentar o sistema Platoon enquanto é Diretor de Instrução do Distrito Federal. Cf. capítulo 5.

as críticas que viam a Escola Platoon como mero recurso para uma organização mais eficiente e econômica da escola e ressalta o caráter educativo desse sistema.³⁹

Além de abordar o ensino que viu em ação, também procurou explorar a descentralização administrativa deste sistema educacional, onde cada escola estaria voltada para os problemas locais. Teixeira afirma que as escolas possuíam “um currículo flexível e rico, com extraordinária variedade de cursos, de sorte que permita uma adequada adaptação as necessidades e preferências dos discípulos”⁴⁰. A aplicação deste princípio de diversidade curricular também foi defendida por ele para o Brasil, principalmente para o ensino rural, que deveria ser diferenciado do ensino das escolas urbanas.

Em correlação com a descentralização, Anísio Teixeira também focou nas questões orçamentárias do sistema escolar, demonstrando a origem dos recursos que mantinham as escolas visitadas. Pontua que uma mesma escola pode ser financiada por instâncias diversas, de forma mútua. No caso do estado de Nova Jersey, por exemplo, ele contribuía com 1/3 das despesas das escolas municipais, e o restante das verbas era levantado pelo próprio distrito escolar.⁴¹ Já em municípios com reduzido número de habitantes, havia ainda a opção de reunir os alunos em uma única escola, que atenderia crianças de diversos lugares com orçamento compartilhado: era a escola consolidada.⁴² Flemington seria uma das cidades que adotaram essa estratégia.

Ao explorar a visita à Escola Normal de Towson, ressaltou um problema que considera comum entre o ensino brasileiro e o estadunidense: a qualidade intelectual dos estudantes das escolas normais. De acordo com Teixeira: “Como em toda parte do mundo, também na América não é o aluno mais inteligente que procura ser professor primário. Os colégios com seus diversos bacharelados e depois as universidades atraem os alunos mais capazes”.⁴³ As soluções que foram apontadas por ele em seu relatório procuravam atender aos múltiplos aspectos do problema, e já estariam sendo adotadas pelos norte-americanos: um maior rigor na seleção dos alunos da escola normal,⁴⁴ uma melhor preparação dos professores e uma melhora nos salários, o que tornaria a profissão mais atraente.⁴⁵

³⁹*Ibidem.* p.177.

⁴⁰*Ibidem.* p.143.

⁴¹*Ibidem* p.84

⁴²*Ibidem*

⁴³*Ibidem* p.102

⁴⁴ Aqui, o autor elogia a aplicação de testes de inteligência no processo de seleção dos alunos, técnica que também tentará adotar na Diretoria Geral de Instrução Pública, como veremos.

⁴⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação ... op. cit...* p.102

Quanto ao aspecto segregacionista das escolas estadunidenses, é possível perceber certa “naturalização” do autor, como já pontuamos. Isso pode ser percebido nos dados fornecidos sobre o município de Baltimore, em que o número de escolas segregadas – “92 escolas para brancos e 30 para negros” – é fornecido junto com dados relativos à quantidade de professores, frequência escolar e matrículas em escolas católicas.⁴⁶ Apesar de contextualizar o surgimento do Instituto de Hampton, uma escola criada após a guerra de secessão com o objetivo de inserir o negro no mercado de trabalho, Teixeira também apaga a divisão declarando que a contribuição educacional de Hampton servia para as escolas em geral.⁴⁷

Finalmente, devemos ressaltar que, ao abordar o sistema educacional norte-americano, Anísio Teixeira reafirmou constantemente o progresso material do país. Assim, menciona que “dos noventa professores que tem o município de Hunterdown (...) apenas quatro não tem automóvel”.⁴⁸ Estabelece uma comparação com os colégios europeus, afirmando que “nenhum deles, mesmo os melhores, apresenta os aspectos materiais prósperos e modernos dos colégios norte-americanos”.⁴⁹ E elogia as instalações de todos os colégios visitados, onde “o menor detalhe é previsto para a comodidade, para a amplidão, para a uniformidade da luz e de aeração”.⁵⁰

Ao retornar de viagem, Anísio Teixeira escreveu a Milton del Manzo, agradecendo pela acolhida e pela ajuda no planejamento da excursão que empreendeu.⁵¹ Sempre em nome do governo da Bahia, que se coloca como representante, Teixeira também escreveu cartas de agradecimento pela ajuda recebida nos lugares em que visitou. Ele também manteve contato com a Associação Nacional de Educação norte-americana e com o Bureau de Educação e assinou o *Teachers College Records*, a revista de educação do Teachers College.⁵²

Em seu retorno, Anísio também escreveu uma carta ao pai em que afirma que a viagem foi importante para consolidar a educação como sua área de atuação. Segundo ele,

Demorei-me nos Estados Unidos cerca de seis meses. Durante esse tempo estudei, visitei escolas, fiz boas relações e acredito que aprendi um pouco. A nomeação com que me surpreendeu o Dr. Calmon no princípio de seu

⁴⁶*Ibidem* p.94.

⁴⁷*Ibidem*. p.126.

⁴⁸*Ibidem*, p.88

⁴⁹*Ibidem*, p.100

⁵⁰*Ibidem*, p.95

⁵¹Carta de Anísio Teixeira a M.C. del Manzo agradecendo atenção dispensada durante sua estada nos Estados Unidos. AT c 1927.11.09. Arquivo Anísio Teixeira.

⁵²Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College... *op.cit.* pp.25-26.

governo, marcou a minha carreira. E hoje, por gosto e pela orientação que têm os meus estudos, pretendo não me afastar mais do campo da educação onde comecei a minha vida. São essas as disposições que trago da América e quero crer que o Brasil e a Bahia, apesar de todos os aborrecimentos dos jornais e de todas as flutuações da política, me ajudarão, ou pelo menos não me impedirão esse desejo.⁵³

Pouco tempo depois de ter retornado ao país, Anísio voltou ao Teachers College para especializar-se em administração escolar. Para isso, ganhou bolsa do International Institute financiada pelo Macy Student Fund e lá permaneceu durante o ano letivo de 1928-1929. As circunstâncias de concessão da bolsa pelo International Institute ganham duas versões no exame dos documentos de seu arquivo pessoal. O processo também nos indica como funcionava as negociações para concessão da bolsa Macy. A princípio, esta bolsa, havia sido oferecida por Kandel a Teixeira por intermédio de Saraiva de Magalhães em 1927. Em uma conversa informal entre ele, Milton del Manzo e Kandel, este último teria sinalizado o interesse de conceder uma bolsa para um estudante brasileiro. Segundo Magalhães, ele mencionou o nome de Ignácia Guimarães, que efetivamente estudou no Teachers College no mesmo ano que Anísio Teixeira, mas Kandel teria dito que “preferia um homem”.⁵⁴ Foi aí que Anísio Teixeira foi apontado como um bom candidato à bolsa.

Ao mesmo tempo, as cartas que trocou com Paul Monroe indicam que a bolsa foi oferecida por ele a Teixeira, quando este ainda fazia os cursos de verão, em 1927. Uma vez que não era possível se afastar novamente da diretoria por um período ainda maior, de um ano, ele se tornou intermediário na negociação que concederia o benefício a Ignácio Tosta Filho, à frente do departamento de educação secundária da Inspeção.⁵⁵ Em 21 de dezembro de 1927, ele e Góes Calmon enviaram carta a Paul Monroe, diretor do International Institute do Teachers College, apontando o nome de Tosta Filho para a bolsa de estudos. Após desencontros na correspondência entre Paul Monroe, Góes Calmon e Anísio Teixeira, este último enviou nova carta em abril de 1928 pedindo uma posição de Monroe em relação à nomeação que havia solicitado. Sua secretária de Paul Monroe, Nancy Roger, respondeu explicando que ele já havia sido nomeado desde fevereiro e que eles haviam enviado cartas notificando a nomeação nesta mesma época.⁵⁶

⁵³ Correspondência entre Anísio Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira tratando sobre a política baiana, assuntos familiares e pedidos de emprego. AT c 22.03.06. CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

⁵⁴ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”... *op.cit.* pp.1-2.

⁵⁵ *Ibidem.* p. 15.

⁵⁶ *Ibidem.* pp. 18-20.

Ao que parece, a licença para estudos de Anísio Teixeira foi concedida para evitar desentendimentos entre o International Institute e o governo baiano, uma vez que durante os desencontros, Tosta Filho desistiu da viagem. Assim, Teixeira escreveu mais uma vez a Monroe e Kandel pedindo que o nome de Tosta Filho fosse substituído pelo seu, argumentando que, por motivos pessoais, a pessoa que ele havia indicado não poderia viajar. Em sua carta, Teixeira menciona para Monroe a conversa com Kandel e a bolsa que ele lhe havia prometido.⁵⁷ Foi durante essa troca de correspondência que Teixeira enviou seu relatório de viagem à Monroe, cujo exemplar foi depositado na biblioteca internacional da instituição.

Assim, em 1928, Anísio Teixeira viajou novamente para os Estados Unidos. Voltou com diploma em Master of Arts e permaneceu na Inspeção de Educação na Bahia até o final de 1929. Em outubro, escreveu novamente para Archimedes Guimarães, relatando suas impressões:

Os meus estudos vão aqui regularmente. Já estou vencendo a primeira impressão de desarvoramento e já me sinto mais senhor do campo para o meu trabalho. A Universidade de Columbia, com os seus milhares de estudantes, com a sua falta de contato entre mestres e discípulos, é particularmente difícil para o estudante estrangeiro.⁵⁸

Assim como o curso de verão que assistiu em 1927, Teixeira assistiu disciplinas com temáticas amplas, em geral ministrada por diversos professores, o que dificultava a comunicação direta dos alunos com seus docentes.

Grande parte do caderno de notas de Anísio Teixeira tem anotações marcadas com Ed111F, citando diversos autores. O código da disciplina corresponde a “The curriculum. A comprehensive view of basic considerations: historical, comparative, philosophical, sociological, psychological and experimental”, ministrado pelos professores Bonser, Reinser, Counts, Kilpatrick, Snedden, Gates and Rugg⁵⁹ e fazia parte dos cursos sobre currículo, com duração de um semestre.

Essa matéria era voltada para “administradores, supervisores e professores” e deveria ajudar seus alunos a ter uma noção dos aspectos envolvidos na organização e determinação

⁵⁷ *Ibidem*, p.27

⁵⁸ Carta de Anísio Teixeira para Archimedes Pereira Guimarães – 25/10/1928. GUIMARÃES, Archimedes Pereira Dois sertanejos baianos do século XX. *op.cit.*

⁵⁹ COLUMBIA UNIVERSITY. *Catalogue, 1928-1929*. New York, Columbia University, 1928. p.172.

dos currículos escolares.⁶⁰ A partir dela, Anísio Teixeira entrou em contato com os vários aspectos que estavam envolvidos no debate sobre o currículo nas escolas norte-americanas, que vimos no capítulo anterior. A pluralidade de visões presente no curso era demarcada em sua ementa, que tinha dentre seus objetivos realizar

uma investigação das diferenças significativas dos pontos de vista, que aparecem quando os educadores contemporâneos procuram se reunir em torno das questões de elaboração do currículo, traçando, em cada caso, as diferenças que cada ponto de vista faz na prática.⁶¹

Assim como a ementa, nomes como os de William Kilpatrick e David Sneedem nessa mesma disciplina indicam essa pluralidade, ao mesmo tempo que sinalizam que Anísio Teixeira entrou em contato com alguns dos protagonistas desse debate.

Os professores organizaram o curso de modo que cada um ministrou cerca de 6 ou 7 aulas sobre um assunto específico entre setembro e janeiro. Assim, enquanto Reisner ficou responsável por um balanço histórico do desenvolvimento do currículo escolar desde 1789, David Sneedem ressaltou os aspectos sociológicos do tema e Arthur Gates deu aulas sobre psicologia experimental e sua utilidade para pensar a psicologia escolar.⁶² George Counts fez uma abordagem comparativa sobre o assunto, ressaltando as vantagens do método, que incentivava a mudança, ao mesmo tempo em que trazia nova luz aos problemas existentes. Além disso, indicava o interesse principal da educação em cada país: enquanto a União Soviética se preocupava com a revolução social, os Estados Unidos tinham na educação um instrumento de sucesso individual.⁶³

Os apontamentos de Teixeira indicam que a abordagem filosófica de Kilpatrick sobre o tema incluiu *Democracy and Education*, de Dewey, entre suas indicações de leitura, assim como seu próprio livro *Foundations of Method*,⁶⁴ referências que ele vai usar nas suas aulas de filosofia educacional no Instituto de Educação, durante a década de 1930. Também ali, Kilpatrick explorou a oposição entre os partidários do ensino focado nas disciplinas escolares

⁶⁰ A syllabus of the course: the curriculum. AT 37 (07)/S984 p.1. Arquivo Anísio Teixeira. O programa de curso que encontramos no seu arquivo é de 1926, anterior, portanto, às aulas que assistiu. Neste ano, Robert Raup deu aulas de filosofia enquanto William Russell ministrou aulas sobre os interesses nacionais na construção do currículo. Em 1928, esses dois professores são substituídos, respectivamente, por William Kilpatrick e George Counts. De acordo com as anotações de Anísio Teixeira, os outros professores parecem continuar no curso abordando os mesmos assuntos do curso de 1926.

⁶¹ A syllabus of the course: the curriculum. *op. cit.*

⁶² *Ibidem.*

⁶³ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* pp.66; 223.

⁶⁴ *Ibidem.* p. 82.

e o ensino focado no aluno.⁶⁵ Uma das tarefas do curso era discutir a construção do currículo a partir da perspectiva de Franklin Bobbit, um dos partidários da eficiência social no ambiente escolar e defensor de um ensino voltado para a vida adulta, em contraposição a posição de Kilpatrick, que defendia um ensino centrado na criança. Como referência, os alunos deveriam ler tanto *How to make a curriculum*, de Bobbit, quanto o texto desse autor no anuário da Associação Nacional de educação dedicado ao tema.⁶⁶ O curso de Kilpatrick sinaliza que a divergência de ideias aparecia não apenas a partir da convivência com diferentes professores, mas também nos debates suscitados durante as aulas.

O curso de “Rural education and country life” (245U) também aparece com frequência nas anotações de Anísio Teixeira. Estavam à frente deste curso as professoras Mabel Carney e Fannie Dunn.⁶⁷ A última unidade do curso, sobre saúde rural, era ministrada por outro professor, Thomas Wood,⁶⁸ catedrático em educação sanitária. Ali, acompanhou o desenvolvimento e o significado do mundo rural para os norte-americanos bem como as transformações sofridas com a industrialização.⁶⁹ Os problemas ali discutidos eram tanto de ordem econômica quanto educacional,⁷⁰ e envolviam também aspectos práticos como a formação do professor rural e administração dessas escolas.⁷¹

Dos cursos ministrados pelo International Institute, American Educators (209B) era composto basicamente de palestras que eram organizadas por George Counts.⁷² Numa das aulas, William Bagley discutiu a preparação do professor nos Estados Unidos, retomando a industrialização do país e o crescimento da demanda por melhores escolas e professores provocada pela prosperidade econômica.⁷³ No ano anterior, Bagley havia publicado um artigo sobre o assunto na revista do Teachers College, que era resultado da análise que fez do

⁶⁵*Ibidem.* pp.79-82.

⁶⁶ 26th Yearbook of the National Educational Association. Cf. Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* pp. 73 e 184-190. Um dos textos deste mesmo anuário será traduzido para os alunos do Instituto de Educação. Cf. capítulo 5.

⁶⁷ COLUMBIA UNIVERSITY. Catalogue, 1928-1929. *op. cit.* p.188

⁶⁸ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* p.45. Sobre Thomas Wood Cf. PHELAN, Anette. The Contribution of Thomas Denison Wood to Health Education. *Teachers College Record*, vol.33, n. 3, 1931. Disponível em <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7171>

⁶⁹ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* pp.45-53.

⁷⁰ *Ibidem.* pp.106-111.

⁷¹*Ibidem.* p.192

⁷² “special lectures”, no original. Ver: Columbia Catalogue, 1928-1929. *op. cit.* p.169.

⁷³ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”... *op.cit.* pp.95-97. A preparação dos professores é uma das preocupações que Anísio Teixeira vai ter durante seu período na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, materializada na reforma que fez no Instituto de educação.

problema a partir de várias pesquisas de campo realizadas em diferentes estados norte-americanos.⁷⁴

Encontramos apenas uma página anotada sobre duas disciplinas cursadas por Anísio Teixeira: “The economic effects of education” (214E), ministrada por H. F. Clark⁷⁵ e “Professional Education of Teachers: major course for teachers, critics, supervisors and administration in Normal Schools and Teachers Colleges”, ministradas pelos professores Bagley, Evenden, Alexander e Carney,⁷⁶ que pode ter lhe fornecido elementos importantes para pensar a reforma que fará na Escola Normal do Rio de Janeiro em 1932. Ele também assistiu quatro disciplinas além das que estão claramente sinalizadas em suas anotações. De acordo com Miriam Warde elas foram: Educational Psychology: elementary course for students from foreign lands, ministrada por Lester Wilson; Research of Education of Teachers com Bagley, Alexander e Evenden dividindo a matéria; Principles of educational administration com Alexander, Mort e Elsbree; e Philosophy of education, com Kilpatrick⁷⁷ – que exerceu influência significativa na formação de Anísio Teixeira.⁷⁸ Na ementa deste curso, Dewey está presente nas indicações de quase todos os tópicos de discussão⁷⁹ e nove obras de Dewey estão indicadas para leitura. Dessas, quatro foram posteriormente traduzidas por Anísio Teixeira.⁸⁰

Além das disciplinas, ele frequentou as palestras que eram realizadas na faculdade. Em 1928, o International Institute promoveu uma série de palestras intitulada “A Educação Americana”.⁸¹ Numa delas, Charles Judd discutiu as transformações da escola secundária, como a divisão do ensino entre high school e junior high school.⁸² A série também incluiu a

⁷⁴ BAGLEY, William. The Problem of Teacher Training: United States. *Teachers College Record*, vol. 1, n. 1, 1927. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=14739>. Acessado em: 25/01/2016.

⁷⁵ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* p.170 e Columbia University Catalogue, 1928-1929. *op. cit.* p.169.

⁷⁶ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* p.218 e Columbia University Catalogue, 1928-1929. *op. cit.* p.174.

⁷⁷ WARDE, Miriam. “O itinerário de Lourenço Filho por descomparação”. *op. cit.* p.141, em nota.

⁷⁸ O modo como Anísio Teixeira aproveita parte do que aprendeu nas aulas de Kilpatrick ficará mais evidente no capítulo 5.

⁷⁹ As exceções são os tópicos: 16. mobilization of thought power; 20. education and social progress; e 28. variety and proportions of interests. Cf. Kilpatrick, William. *Syllabus in the philosophy of education*. NY, Teachers College, Columbia University, 1922. pp.40; 48; 64.

⁸⁰ São elas: The Child and the curriculum e Interest and effort in education, reunidos no volume Vida e educação, além de How we think e Democracy and education. Cf. capítulo 5.

⁸¹ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* p.230 e RUGG, Harold. “The American experimental school”. *Teachers College Record*, vol. 30, n.5, 1929, (em nota). Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=5677>

⁸² A junior high school equivale ao nosso fundamental II enquanto a high school corresponde ao nosso ensino médio.

palestra de Harold Rugg sobre as escolas experimentais nos Estados Unidos, onde o autor fala sobre as inovações empreendidas nas escolas americanas, diferenciando as “verdadeiras” child-centered schools de iniciativas como as de Thorndike, Judd e Freeman, ligadas aos estudos científicos em educação.⁸³ Ao fazer essa separação, Rugg evidenciava a disputa em torno do termo, e retomava questões levantadas por Dewey em seu discurso na Progressive Education Association.⁸⁴

Em março de 1929, Anísio Teixeira recebeu convites para assistir as Sachs Lectures⁸⁵ As palestras eram realizadas com o patrocínio da Julius and Rosa Sacks Foundation e neste ano recebeu Michael Sadler, professor de Oxford, que falou sobre a educação secundária em 3 seções intituladas “Um panorama da educação secundária”.⁸⁶ Além dele, Frederick Woodbridge falou sobre a relação da educação com a evolução, a história e a filosofia, também em três seções.⁸⁷

Assim, a formação de Anísio Teixeira em Columbia foi realizada em duas etapas, distintas entre si. Na primeira, a formação teórica dividiu espaço com as excursões preparadas pelo Teachers College, que forneceu a Teixeira um panorama da educação norte-americana. Ali, os projetos de renovação escolar ganharam espaço privilegiado na viagem e lhe instrumentalizaram para pensar a educação a partir de escolas modelo. Também ali, Anísio Teixeira estabeleceu os contatos necessários para sua segunda viagem sem os quais dificilmente seria apontado como estratégico, para a concepção da política de bolsas do Instituto.

De volta ao Teachers College, dessa vez como “Macy fellow”, Anísio Teixeira parece ter se concentrado nas disciplinas que frequentou na faculdade. Entre 1928 e 1929, entrou em contato mais direto com as teorias que esboçava em seu relatório de viagem e trabalhou com diferentes visões de temas como currículo escolar e formação de professores. Os cursos que assistiu abordavam questões mais gerais do ensino, numa formação voltada para pensar a educação, como já pontuamos.

⁸³ RUGG, Harold. The American experimental school. *op. cit.* p.2.

⁸⁴ Cf. capítulo 1.

⁸⁵ Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no “Teachers College”. *op.cit.* p.120.

⁸⁶ TEACHERS COLLEGE. “Sir Michael Sadler”. *Teachers College Record*, vol. 31, n. 8, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7516>.

⁸⁷ WOODBRIDGE, Frederick. “Contrasts in Education”. *Teachers College Record*, vol. 31, n. 1, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7042>.

3.2 - Da orientação vocacional ao encontro com seus “mestres”: a experiência de Noemy Silveira

Assim como Anísio Teixeira, Noemy Silveira viajou para os Estados Unidos duas vezes. Na primeira, estava entre os dez educadores escolhidos pela Associação Brasileira de Educação para visitar os Estados Unidos. A proposta partiu da União Pan-Americana com financiamento da Carnegie Endowment for International Peace.⁸⁸ Para selecionar os candidatos, três pré-requisitos mínimos foram estabelecidos: que fossem professores “que se tenham ocupado particularmente da causa do ensino”; que tivessem fluência em inglês; e que apresentassem um relatório à ABE ao final da viagem.⁸⁹ As inscrições para o intercâmbio foram feitas na ABE nos meses de agosto e setembro de 1929.⁹⁰

Dos dez educadores, três deveriam ser escolhidos pelo governo do Estado de São Paulo, enquanto os outros seriam indicados pela própria associação.⁹¹ A candidatura à bolsa estava associada à escolha de uma área de interesse para o estudo e a ABE sugeria oito possíveis temas, dentre assuntos como o ensino de higiene, a organização do ensino profissional e o método de ensino de projetos.⁹² De acordo com a associação, “os professores brasileiros serão guiados ainda pela Associação Nacional de Educação de Washington, afim de assegurar maior contato e entendimento com os professores americanos”.⁹³ Apesar de contar com este apoio, foi o Institute of International Education⁹⁴ que ficou responsável pela organização da viagem, a pedido da União Pan-Americana.⁹⁵

O acordo entre a Carnegie e a ABE havia sido mediado por Delgado de Carvalho com a ajuda de Stephen Duggan, presidente do Instituto.⁹⁶ Quando voltou de sua viagem para os

⁸⁸ HILTON, Ronald. *Who is who in Latin America: part VI, Brazil*. Califórnia, Stanford University Press, 1948. p.237. Ver também: Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”.

⁸⁹ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”.

⁹⁰ “Intercâmbio pedagógico na América do Norte”. *Jornal do Brasil*. 28/08/1929. p.29. Ver também: Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”.

⁹¹ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. doc.19.

⁹² Os oito temas listados eram: organização dos Jardins de Infância; o método educativo de projetos; ensino de física e química elementares; educação física nas escolas primárias, secundárias e normais; ensino de higiene nas escolas primárias, secundárias e normais; organização do ensino secundário e normal; organização do ensino profissional; organização do ensino universitário. Ver: Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”.

⁹³ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. doc. 01.

⁹⁴ Não confundir com o International Institute do Teachers College.

⁹⁵ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. doc.20

⁹⁶ “A organização escolar nos Estados Unidos”. *Correio paulistano*, 09/03/1930. p.07. O artigo provavelmente se refere aos tours latinos, que beneficiaram os professores argentinos em 1929.

Estados Unidos em abril de 1929, Carvalho já esperava a resposta da Carnegie sobre o curso de férias que aconteceria em janeiro do ano seguinte⁹⁷ e em junho recebeu a confirmação do financiamento.⁹⁸ No mês de outubro, Lawrence Duggan começou a se corresponder com Lucia Magalhães, secretária da ABE, para organizar a viagem.⁹⁹ A fundação arcaria com as despesas de alimentação e hospedagem, mas cabia aos candidatos as despesas com as passagens de navio.¹⁰⁰ A Carnegie já havia realizado esse programa na Argentina e planejava fazê-lo em outros países da América Latina. A ABE pretendia enviar periodicamente professores em missões semelhantes, e procurava o apoio de instituições americanas para tal.¹⁰¹ O programa, com duração de 5 semanas, incluía conferências organizadas no Teachers College e visitas “às principais cidades da Costa Atlântica”.¹⁰² Como exigência adicional, a ABE solicitava que os membros da missão não fossem acompanhados de sua família.¹⁰³

A carta de candidatura de Noemy Silveira sinaliza sua experiência prévia na área de educação. Silveira ressaltou que era professora em São Paulo há oito anos e que no último ano exercia, em comissão, o cargo de assistente do Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. Também compareceu ao congresso de orientação profissional em Bourdeaux em 1924 (como congressista correspondente) e era membro da National Education Association (responsável por orientar os professores na viagem). Listava na carta os artigos que havia publicado, bem como a tradução que fez do livro de Ferrière, *A lei da biogenética e a escola ativa*. Noemy Silveira optou por propor o estudo da “orientação profissional nos Estados Unidos”, que estava de certo modo ligado ao tópico VII proposto pela ABE: organização do ensino profissional.¹⁰⁴

Silveira já havia trabalhado com o tema na II Conferência Nacional de Educação, onde apresentou uma tese intitulada “A orientação profissional”, publicada na Revista *Educação*

⁹⁷ “Ata da 103ª seção do Conselho Diretor”. 08/04/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE

⁹⁸ “Ata da 111ª seção do Conselho Diretor”. 03/06/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE.

⁹⁹ “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. doc.20. Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural.

¹⁰⁰ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. Ver também: “Viagem de Estudos aos Estados Unidos: os professores escolhidos pela Associação Brasileira de Educação”. *Diário de Notícias*. 28/11/1929. p.11. Além de Noemy Silveira, viajaram: B. de Couto e Silva – livre docente de fisiologia da Faculdade de Medicina; Décio L. da Silva, professor da Escola Normal Wenceslau Braz; Othon Leonardo, livre docente de geologia econômica da Escola Politécnica; Laura Lacombe, vice-diretora do curso Jacobina; Consuelo Pinheiro, professora da Escola Manoel Cícero; Maria dos Campos, inspetora escolar do Distrito Federal; Julieta da Silva Arruda, professora da Escola Rodrigues Alves; Eunice Caldas, professora do grupo escolar Cesário Bastos; Carolina Rangel, do Instituto de Higiene de São Paulo.

¹⁰¹ “Viagem de Estudos aos Estados Unidos: os professores escolhidos pela Associação Brasileira de Educação”. *Diário de Notícias*. 28/11/1929.p11.

¹⁰² “Ata da 111ª seção do Conselho Diretor”. 03/06/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE

¹⁰³ “Ata da 131ª seção do Conselho Diretor”. 04/11/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE

¹⁰⁴ “Ata da 128ª seção do Conselho Diretor”. 14/10/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE

em 1929.¹⁰⁵ Partindo do pressuposto de que “todo indivíduo deve ser útil” à sociedade, independente de sua capacidade, ela defendia a utilidade da orientação vocacional como complemento ao taylorismo para realizar a utopia da “máxima produção com fadiga mínima”.¹⁰⁶ Com base na experiência francesa de orientação vocacional – que segundo a autora começava “a imitar os Estados Unidos” – Silveira conciliava a ideia de “life-career classes” e de “orientação vocacional” norte-americana com o cotidiano escolar com base em Fontegne.¹⁰⁷ Assim, sugeria que as profissões fossem apresentadas aos alunos como parte do trabalho de ensino, incluindo aí visitas a espaços profissionais, que deveriam também ajudar a desconstruir o preconceito existente em torno dos trabalhos manuais.

Em junho de 1929, o conselho diretor da ABE nomeou uma comissão para estabelecer os parâmetros para o intercâmbio formada por Couto e Silva, Othon Leonardo, Gustavo Lessa, Arthur Moses e Celina Padilha, com a presidência honorária de Delgado de Carvalho. Uma vez que era contra o intercâmbio, Vicente Licínio de Cardoso se recusou a participar da comissão.¹⁰⁸ Depois das inscrições, outra comissão foi nomeada para selecionar sete nomes entre os quinze escritos.¹⁰⁹ A maior parte dos nomes indicados na primeira lista fariam parte do conselho diretor da ABE em outubro de 1929: Laura Lacombe, Othon Leonardos, Couto e Silva, Gustavo Lessa (um dos presidentes do Conselho) e Décio Lyra da Silva (primeiro secretário).¹¹⁰ Além deles, foram escolhidos Consuelo Pinheiro – que fará parte do conselho diretor em outubro de 1930 – e Plynio Olintho, ambos do Rio de Janeiro.¹¹¹ Em 12 de novembro de 1929, Noemy Silveira e Maria dos Reis Campos foram incluídas na lista de professores, uma vez que dois candidatos indicados haviam desistido da viagem:¹¹² Maria Conceição Junqueira, indicada pela Diretoria de Instrução de São Paulo¹¹³ e Gustavo Lessa, que não consta na lista final da missão. No dia seguinte, Lessa enviou uma carta de aceite para Noemy Silveira.¹¹⁴

¹⁰⁵ SILVEIRA, Noemy. “A orientação profissional”. *Educação*, vol.IV, n. 1-2. jan./fev. 1929.

¹⁰⁶ *Ibidem*. p.88

¹⁰⁷ *Ibidem*. p.95. A obra citada é: Fontegne, J. “L'orientation professionnelle et la determination des aptitudes”. 1921.

¹⁰⁸ “Ata da 112ª seção do Conselho Diretor”. 10/06/1929. Livro de Atas -1929. Arquivo da ABE.

¹⁰⁹ Os membros eram: Amanda A. Alberto, Fernando Magalhães e Barbosa de Oliveira.

¹¹⁰ “Conselho diretor empossado em outubro de 1929”. In: CARVALHO, Marta Maria. *Molde Nacional e forma cívica*. Bragança Paulista, Edusf, 1998. pp. 486-488.

¹¹¹ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. Docs.3 e 5. E “Conselho diretor empossado em outubro de 1930”. CARVALHO, Marta Maria. *Molde Nacional e forma cívica*. op. cit. p.488.

¹¹² Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. Doc. 08.

¹¹³ *Ibidem*. doc.22.

¹¹⁴ *Ibidem*. doc.24.

No dia 1º janeiro de 1930, os professores viajaram para o curso de aperfeiçoamento. Em razão de sua curta duração, cada um dos professores escolheu um assunto específico para trabalhar, com a orientação e um “programa preestabelecido pelos professores norte-americanos”.¹¹⁵ Seguindo sua proposta de candidatura, Noemy Silveira trabalhou com a educação profissional, com foco na orientação vocacional.¹¹⁶ Em Washington, falou sobre a experiência que já possuía para desenvolver o tema, destacando o trabalho de Lourenço Filho com os testes de Binet-Simon. Enquanto ele era “o cérebro que criava”, ela fazia parte das “mãos que executavam suas sugestões”.¹¹⁷ Ao mesmo tempo, ressaltava que o trabalho de reforma no Brasil apenas começava. Para Noemy Silveira,

O Brasil está apenas começando a entender a nova filosofia da educação criada pela nova psicologia. Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco e Bahia estão agora tentando reorganizar suas escolas, e antes seus professores, para disseminar o que chamamos de 'educação nova'.¹¹⁸

Por isso, afirmava que os delegados brasileiros estavam ali reunidos para “estudar com eles a nova educação, que lhes permitia formar os homens necessários a nova era”.¹¹⁹ Ao ressaltar o lugar de aprendizado que se colocava, Noemy apontava caminhos para o diálogo que pretendia estabelecer: a tradução que vinham desenvolvendo do “Mental Army Test”; as experiências com os testes de Otis, Pintner, Thorndike, Pierón, Toulouse e León Walther; além de falar do problema do analfabetismo no Brasil, ponto de partida para discutir os estudos sobre aprendizagem da leitura e da escrita. Sobre este último, destacava os estudos que Lourenço Filho vinha desenvolvendo sobre maturidade mental para esse aprendizado.¹²⁰ Além disso, destacava o interesse crescente sobre orientação vocacional – “um dos mais graves problemas do nosso tempo”¹²¹ – e os trabalhos desenvolvidos no Brasil, em geral relacionados a seleção profissional.

A comunicação de Noemy Silveira fazia parte do roteiro traçado pelos organizadores da viagem. Antes da visita a Washington, DC, os professores assistiram palestras no Teachers College além de visitar escolas de NY. Depois, partiram numa excursão que incluiu visitas às escolas de Washington, Baltimore, Filadélfia e Boston. Ao que parece, mesmo durante as

¹¹⁵ “A organização escolar nos Estados Unidos”. *Correio paulistano*, 09/03/1930. p.07.

¹¹⁶ “Vocacional guidance”, no original. Cf. “A organização escolar nos Estados Unidos”. *op. cit.* p.07.

¹¹⁷ SILVEIRA, Noemy. “Recent psychological experiments in São Paulo, Brasil”. *School Life*, vol. XV, n.10, June, 1930. p.192.

¹¹⁸ *Ibidem*

¹¹⁹ *Ibidem*.

¹²⁰ Em 1933, Lourenço Filho publica o resultado deste trabalho em *Testes ABC*.

¹²¹ SILVEIRA, Noemy. Recent psychological experiments in São Paulo, Brasil. *op. cit.* p.192.

viagens, não visitaram sempre as mesmas instituições, que variaram de acordo com os interesses específicos de cada educador.

O período que ali estiveram em grupo não parece ter sido inteiramente tranquilo. Eunice Caldas, passou por problemas já na primeira semana, “apresentando crises francas de exaltação”, foi internada e “repatriada” no começo da viagem. Carolina Rangel foi acusada por dois de seus colegas de viagem – Othon Leonardos e Couto e Silva – de “não se interessar por educação” e integrar a missão apenas para “melhoria de seus vencimentos”. Quando deveriam retornar da viagem, Rangel foi presa por furto na Gimbel’s, uma loja de departamento de Nova Iorque. O episódio envolveu o cônsul Sebastião Sampaio, que alegou insanidade e pagou sua fiança.¹²² Em carta conjunta, eles relataram os acontecimentos ao Diretor de Instrução Pública de São Paulo, que indicou as duas professoras para a missão de estudos.

A viagem de Noemy, entretanto, parece ter sido produtiva. Lá, entrou em contato com o pensamento de Harry Dexter Kitson, professor de Columbia e um dos pioneiros dos estudos de orientação vocacional. Ele defendia que a orientação não era um problema unicamente educacional, uma vez que os adultos que seguiam profissões “erradas” enfrentavam sérias dificuldades. Assim, a questão era também social. Essa afirmação endossava o argumento já apresentado por Noemy Silveira anteriormente, na II Conferência Nacional de Educação. Ela deixa claro, no entanto, de que tratava do tema em seu relatório unicamente do ponto de vista educacional.¹²³

Noemy Silveira atribuiu a Spencer a origem dos “sete princípios cardeais da educação”, elaborados por Clarence Kingsley para o relatório da Comissão de reorganização do ensino secundário norte-americano.¹²⁴ Identificada por ela como o cerne da educação no país, Silveira traduziu o tópico quatro, “vocation”, como “eficiência profissional” e o relaciona com um dos três eixos pelo qual os esses princípios são colocados em prática. Esses eixos, de acordo com Noemy, seriam as aulas ministradas na escola, as atividades extra-classe

¹²²Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”. doc.44.

¹²³ SILVEIRA, Noemy. “A orientação profissional nos Estados Unidos – parte I”. p.1. Pasta: Intercâmbio cultural. Arquivo da ABE.

¹²⁴ Os princípios são, de acordo com o relatório da Associação: 1. health; 2. command of fundamental process; 3. Worth home-membership; 4. Vocation; 5. Citizenship; 6. Worth use of leisure; 7. Ethical character. O tópico dois: comando dos processos fundamentais se refere a leitura, escrita, cálculo e expressão oral e escrita. Cf. NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Cardinal principles of secondary education. A report of the Commission on the reorganization of secondary education.* Washington, Government Printing Office, 1918. pp.10-11 e KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum: 1893-1958.* New York, RutledgeFalmer, 2004. pp.96-97

e o aconselhamento escolar.¹²⁵ É a partir daí que desenvolve seu relatório de modo a apontar a importância desse último tópico para o funcionamento do sistema educacional norte-americano.

No aspecto administrativo, apontou que nem todas as cidades tinham um departamento que cuidava especificamente da orientação vocacional e que em Baltimore esse setor era recente, com cerca de seis anos. Já a execução de uma política voltada para o tema exigia um trabalho em várias frentes e uma delas estava no “reconhecimento das diferenças individuais”.¹²⁶ É a partir da diferença de habilidades e necessidades que o uso de testes de inteligência e a distribuição dos alunos por nível mental se justificava. Aqui, “dar oportunidade para todos” implicava o “tratamento separado para cada um”,¹²⁷ um princípio que Silveira vai retomar no trabalho com testes que desenvolveu de volta ao Brasil.

Na prática, isso significava tanto a criação de classes especiais ou “não graduadas”, direcionadas aos alunos “deficientes”, que abrange “considerável soma de trabalho manual, cujo objetivo é mais cultural do que profissional”¹²⁸ quanto classes separadas para os alunos considerados “dull normal”, um tipo intermediário entre o indivíduo retardado e normal, cuja definição não ficava clara.¹²⁹ Outra separação podia ser feita em um grupo ainda mais heterogêneo: eram alunos que tinham nível intelectual igual ou até mais alto que a média, mas que tinham o rendimento afetado pela “dificuldade de falar, moléstia, defeito físico [ou] condições de penúria no lar”. Eram classes que misturavam questões de saúde com questões sociais: classes de crianças “tuberculosas, cegas, surdas, paralíticas, de visão defeituosa, desnutridas”.¹³⁰ Para elas, a exclusão era temporária e o tempo ali dependia de uma equação que considerava a razão do atraso e o progresso da criança.

Em Nova Iorque, essas divisões começaram a ser experimentadas no nível secundário, classificando as crianças entre progresso lento, rápido e mediano, além da “classe x”, voltada para os treinos oferecidos pelas oficinas da junior high school. Esta última classificação englobava crianças, “incapazes de desenvolver trabalho regular”, mas que se beneficiariam das aulas práticas das oficinas. Noemy Silveira também pontuou a relevância dos trabalhos de

¹²⁵ SILVEIRA, Noemy. “A orientação profissional nos Estados Unidos – parte I”. *op. cit.*, p.2.

¹²⁶ Os outros tópicos eram: b. apreciação da complexidade da moderna vida profissional; c. reconhecimento do direito do indivíduo de fazer a própria escolha; d. a compreensão de que o ajustamento do indivíduo à sua profissão é uma situação sempre em mudança. Ver: Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. Silveira, Noemy. “A orientação profissional nos Estados Unidos – parte I”. *op. cit.* p.4

¹²⁷ *Ibidem.* p.6

¹²⁸ *Ibidem.*

¹²⁹ Ao que parece, a definição se aproxima do que Isaías Alves vai chamar de indivíduo “limítrofe”.

¹³⁰ SILVEIRA, Noemy. “A orientação profissional nos Estados Unidos – parte I”. *op. cit.* p.7.

Lewis Terman para a compreensão da importância do ensino especial para as crianças “superdotadas”. Essas, iam pra escolas que exigiam mais desses alunos e permitiam dupla promoção.¹³¹

Se não havia necessariamente um setor voltado para a orientação vocacional, os Conselhos de Educação em geral possuíam um Departamento de Psicologia, responsável pela classificação dos alunos. Assim, apesar de não estarem diretamente ligados, esse departamento fornecia os dados preliminares para o aconselhamento, uma vez que “determinando o nível mental, permitem apreciar a oportunidade de aconselhar ao indivíduo profissões manuais ou quaisquer outros que exijam mais alto grau de capacidade mental”.¹³² Por isso, os Serviços de Orientação existentes tinham como base as informações dos testes aplicados pelo Serviço de Psicologia.

Na segunda parte de seu relatório, estudou o funcionamento do sistema de orientação vocacional de Nova Iorque para ilustrar como o trabalho era organizado no país. Para isso, explorou o Vocational Service for Juniors e o Juvenile Placement Bureau of the New York Department of Labor. Além do encaminhamento profissional, destacava a importância de aulas de “informação profissional”, que iniciavam as crianças no mundo do trabalho explorando temas que iam desde “razões porque se trabalha” até “como escolher uma ocupação”.¹³³ Ali, vemos indicações das visitas que realizou em Nova Iorque, como a Commercial High School, no Brooklyn.¹³⁴

Durante o período que viajou pelo país, Noemy Silveira realizou visitas aos laboratórios de psicologia das cidades que conheceu. Ainda em Nova Iorque, ela menciona que viu “dois gabinetes que aplicam testes mentais”, sem nenhuma referência adicional a respeito. Na Filadélfia, Noemy conheceu a Universidade da Pensilvânia e o trabalho que ali desenvolviam com os testes de caráter de Downey. Além disso, entrou em contato com Morris S. Viteles, que trabalhava na seção de psicologia clínica da Universidade desde 1922 com orientação vocacional. Na época, ele trabalhava com “testes de diagnóstico diferencial das ocupações”, mas ela pontua que seu trabalho, apesar de apresentar bons resultados, não foi adotado em nenhuma das cidades que ela visitou. Além do trabalho na Universidade, fala dos testes de resultados e os “trade tests” e avalia sua utilidade. Em Washington, menciona a

¹³¹*Ibidem.* pp. 8;10.

¹³²*Ibidem.* p.09.

¹³³*Ibidem.* pp. 5-9

¹³⁴*Ibidem.* p.8

equipe envolvida no laboratório que conheceu, que contava com o auxílio de 36 psicólogos e professores. Durante o roteiro de viagem, Noemy Silveira encontrou dois professores que Lourenço Filho também vai conhecer em 1935: John Stenquist, em Baltimore, e Edwin Twitmyer, na Pensilvânia.¹³⁵

Quando voltou ao Brasil, Noemy Silveira enviou um relatório de viagem, dividido em duas partes e que foi lido em duas seções do Conselho Diretor em junho.¹³⁶ Ela também fez uma palestra na recém-criada Associação de Educadores Sanitários de São Paulo sobre suas impressões de viagem¹³⁷ e outra sobre a educação nos Estados Unidos, na Sociedade de Educação de São Paulo.¹³⁸ Além disso, recebeu a diretora do Museu Roerich, NY, Frances R. Grant, que fez uma visita ao Conservatório Dramático Musical de São Paulo.¹³⁹

Noemy Silveira viajou pela segunda vez neste mesmo ano, no mês de setembro, como bolsista Macy. Ela recebeu o convite de Paul Monroe para se candidatar a bolsa em janeiro, enquanto participava da excursão promovida pela ABE.¹⁴⁰ Ao contrário de Anísio Teixeira, ela cursou apenas um semestre no Teachers College. Em fevereiro de 1931, Lourenço Filho nomeou Silveira para dirigir o Serviço de Psicologia Aplicada, que ele havia criado em dezembro do ano anterior e ela retornou ao Brasil para assumir o cargo. Dessa forma, ela cursou o semestre de inverno em Columbia, saindo do Brasil em setembro de 1930 e retornando no fim desse ciclo.¹⁴¹

De sua passagem por Columbia como aluna regular, poucos rastros ficaram. O nome de Noemy Silveira consta no diretório de estudantes do ano letivo de 1930-1931,¹⁴² assim como o de Isaías Alves. Quanto às disciplinas que cursou, esta pesquisa não localizou nenhuma fonte primária que registrasse nominalmente essa informação a respeito da sua segunda temporada no Teachers College. Quanto à bibliografia, as referências não são exatas. Uma das versões é que ela teria assistido aulas com Dewey, como afirma José Damiro

¹³⁵ *Ibidem*. p.10.

¹³⁶ Arquivo da ABE. Pasta: Intercâmbio cultural. "Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos". doc.46.

¹³⁷ "Vae fundar-se, em S. Paulo, a Associação dos Educadores Sanitários". *Diário de Notícias*. 03/04/1930.

¹³⁸ "Sociedade de Educação". *Correio Paulistano*. 10/05/1930. p.4.

¹³⁹ "No conservatório dramático musical". *Correio Paulistano*. 30/05/1930. p.05.

¹⁴⁰ "Pelo Western World: professora paulista em viagem aos Estados Unidos". *Correio Paulistano*. 04/09/1930. p.08.

¹⁴¹ A winter session começou em 25/09/1930 e terminou em 03/02/1931, de acordo com o calendário acadêmico de Columbia. Cf. COLUMBIA UNIVERSITY. Catalogue 1930-1931. New York, Columbia University, 1930. p.398. Sobre a data de saída de Noemy Silveira do Brasil cf. "Professora Noemy Silveira". *Correio Paulistano*. 03/09/1930. p.5

¹⁴² COLUMBIA UNIVERSITY. Catalogue, 1930-1931. *op. cit.* p.220

Morais, em estudo sobre a autora,¹⁴³ e Regina Campos, quando trabalha a psicologia educacional no começo do século XIX.¹⁴⁴ No entanto, como pude verificar, Dewey não ministrou nenhum curso no semestre de 1930-1931. Além das aulas com Dewey, Moraes afirma que Noemy Silveira teria assistido os cursos de Kilpatrick, Gates e Thorndike.

Quando trabalha a institucionalização da psicologia em São Paulo, Carlos Monarcha aponta outra lista de cursos que Noemy Silveira teria assistido, mas não cita a fonte. Eles seriam: Sociologia Educacional, com Daniel Kulp; Estatística aplicada à Psicologia, com Helen Walker; Psicologia educacional, com Arthur Gates, e Filosofia da Educação, com William Kilpatrick – mesma disciplina cursada por Anísio Teixeira em 1929 – e Construção Social, com Edmond S. Brunner.¹⁴⁵ A lista de disciplinas converge em grande parte com o depoimento que sua filha, Maria Rosa Rudolfer, fez sobre o período dela em Columbia. De acordo com ela, Noemy Silveira estudou sob orientação de Arthur Gates e “com os professores William Kilpatrick, Helen Walker, Daniel Kulp, Rudolph Pintner e Gardner Murphy percorreu a História da Psicologia, Filosofia da Educação, Sociologia Educacional, Testes Psicológicos e Fundamentos da Estatística”.¹⁴⁶

Finalmente, no prefácio que faz da primeira edição do seu livro, *Introdução à psicologia educacional*, Noemy Silveira agradece

ao “International Institute”, do “Teachers College” da Universidade de Columbia (Estados Unidos da América), que, concedendo-me uma bolsa de estudos permitiu, mais uma vez, lograsse eu gozar do convívio mental com os grandes psicólogos e filósofos americanos, sobretudo meus mestres, Arthur I. Gates, Gardner Murphy e W. H. Kilpatrick.¹⁴⁷

¹⁴³ MORAES, José Damiro. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos de 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, v.38, n. 2. p.487. O autor se refere ao texto de Noemy Silveira publicado como “Os Estados Unidos que eu vi: impressões de uma breve visita” para fundamentar sua afirmação, mas neste texto, a autora não comenta as disciplinas que cursou em 1930. Cf. RUDOLFER, Noemy Silveira. Os Estados Unidos que eu vi e vivi. In: PACHECO e SILVA et. al. (Org.). *Vida Intelectual nos Estados Unidos*. São Paulo, Ed. Universitária, 1942.

¹⁴⁴ CAMPOS, Regina. Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: diálogos com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. Anais da 28ª reunião da Anped, Caxambu, MG, 2005. p.5.

¹⁴⁵ MONARCHA, Carlos. Notas sobre a institucionalização da psicologia em São Paulo. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v.29, n.1, São Paulo, jun. 2009. p.8.

¹⁴⁶ A filha de Noemy Silveira manteve, até setembro de 2015, um blog sobre a mãe, em que publicava diversos documentos sobre sua vida. Ali é possível encontrar diversas fotos de Noemy Silveira em fases igualmente diversas de sua vida. Tentei entrar em contato sem sucesso com a autora do blog para confirmar as informações. Cf. <http://noemyerosa.blogspot.com.br/>

¹⁴⁷ RUDOLFER, Noemy da Silveira. *Introdução a psicologia educacional*. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1965. p.XVII.

Assim, é possível afirmar com maior segurança que Noemy Silveira assistiu aulas com Arthur Gates – quando aprofunda os estudos que vinha desenvolvendo sobre maturidade para leitura e escrita a partir do trabalho como auxiliar de Lourenço Filho – ainda que não exatamente em que disciplina.¹⁴⁸ O nome de Kilpatrick é também um consenso, e sinaliza que Noemy ampliou seus interesses teóricos, ao estudar filosofia da educação. Quando voltou, foi ela que traduziu *Education for a changing civilization* para a coleção da biblioteca de educação coordenada por Lourenço Filho em 1934. Já Gardner Murphy, trabalhou em Columbia como professor assistente no Departamento de Psicologia.¹⁴⁹ Baseando-se no interesse que Noemy Silveira demonstrou em história da psicologia, é possível que ela tenha assistido a disciplina que Gardner Murphy ali ministrava: *History of Modern Psychology*.¹⁵⁰ Entre as indicações de Carlos Monarcha e Maria Rudolfer, os nomes de Helen Walker e Daniel Kulp convergem. Se a sociologia educacional de Kulp não deixa marcas evidentes no trabalho de Noemy Silveira, as aulas de Helen Walker parecem ter lhe ajudado a refinar o trabalho estatístico que faz com os testes, e serve de fundamento para que ela pense o seu trabalho em São Paulo.¹⁵¹

Assim, a formação de Noemy Silveira em Columbia foi feita em duas etapas. Na primeira, aprofundou os estudos que desenvolvia em orientação vocacional, e observou o sistema escolar norte-americano a partir do filtro das excursões para estrangeiros organizadas pelo Institute of International Education. Dois fatores indicam que ela se destacou no grupo do qual fez parte: o primeiro é a sua comunicação sobre o trabalho experimental com psicologia em São Paulo, que foi publicada na revista *School Life*. Depois, a sua indicação como bolsista Macy. Em sua segunda viagem, bolsista, assim como Anísio Teixeira, Noemy Silveira não cursou integralmente o ano letivo de 1930-1931. Por isso, cursou menos disciplinas que Alves e Teixeira, mas ainda assim entrou em contato com dois professores que eram centrais no debate sobre educação norte-americana: Kilpatrick e Gates. Seu retorno prematuro oferecia como contrapartida o cargo de chefia do Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo, recém-criado por Lourenço Filho.

¹⁴⁸ Isaías Alves, por exemplo, assistiu duas disciplinas com o Gates durante o período que ali esteve, o que indica a possibilidade de que ele ministrava mais de uma disciplina por semestre. A lista de cursos disponíveis para o ano de 1928-1929 também indica que essa era uma situação frequente.

¹⁴⁹ Columbia Catalogue, 1928-1929. *op. cit.* p. 42.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p.274.

¹⁵¹ A autora utiliza Helen Walker como um dos fundamentos do trabalho que realiza com os testes Dearborn. Cf. capítulo 4.

3.3 - Consolidando um espaço de atuação: Isaías Alves e a especialização em psicologia.

Isaías Alves frequentou a Universidade de Columbia no ano letivo de 1930-1931: saiu do Brasil em junho de 1930¹⁵² e voltou no mesmo mês do ano seguinte¹⁵³. Também financiado pelo governo, através do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ele foi para os Estados Unidos com a intenção de “estudar as correntes filosóficas da educação americana, correspondentes às várias hipóteses psicológicas e aos princípios da sociologia educacional em que se baseiam as tentativas de reconstrução do currículo escolar”.¹⁵⁴ De lá, saiu com o diploma de Master of Arts e o título de Instructor in Psychology. Ao contrário de Anísio Teixeira e Noemy Silveira, Isaías Alves teve maior dificuldade em se matricular nos cursos do Teachers College. Bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia, ele teve que comprovar que seu curso era efetivamente de ensino superior para que pudessem autorizar a matrícula, e só então validar as disciplinas que ele já estava cursando.¹⁵⁵

No tempo que passou em Columbia, hospedou-se na International House, um dos dormitórios da faculdade destinado à alunos estrangeiros. Segundo ele, mais de 70 nacionalidades conviviam no espaço e era a partir dessa experiência que publicava crônicas no jornal *A Tarde* e no *Diário de Notícias* da Bahia.¹⁵⁶ Ali, vez ou outra relatava conversas com um japonês, que ora não sabia que as laranjas americanas vinham do Brasil, ora lhe afirmava que o governo do Japão havia estudado o plano de valorização do café, apontando-lhe porque falhara. Suas histórias eram sempre um mote inicial que justificavam suas críticas ao Brasil, como sua falta de planejamento econômico, ou ainda para abordar a questão da imigração em terras nacionais, que tinha nos Estados Unidos exemplo de solução.

Em “De Springfield”, Isaías fala mais especificamente de sua experiência na Universidade, afirmando que “o estrangeiro que visita os Estados Unidos e estuda na ‘Columbia University’ é logo inscrito no ‘International Institute’, que promove estudos de educação em todas as partes do mundo”,¹⁵⁷ além de organizar “viagens pelo interior dos Estados, de modo que se vê com facilidade o que há de verdadeiramente adiantado”.¹⁵⁸ Ao

¹⁵² “Partiu para os Estados Unidos um professor baiano”. *Diário de notícias*. 26/06/1930. p.05.

¹⁵³ “Impressões de bordo do Southern Cross”. *Diário de notícias*. 13/06/1931. P.05

¹⁵⁴ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933.

¹⁵⁵ *Ibidem*. p.5.

¹⁵⁶ ALVES, Isaías. “Bilhetes de NY”. In: *Problemas de educação*. Salvador, Nova Gráfica, 1931.

¹⁵⁷ *Ibidem*. p.54

¹⁵⁸ *Ibidem*. p.55

mesmo tempo, aproveita para ressaltar que a circulação não era apenas entre os alunos, mas que os próprios professores também viajavam, como Isaac Kandel “que esteve na América do Sul”, França e Itália; Paul Monroe, que estava na China; e George Counts, que retornava da Rússia.¹⁵⁹

De acordo com seu relatório de viagem, publicado posteriormente como *Da Educação nos Estados Unidos*, ele cursou nove disciplinas nos dois semestres em que passou em Columbia. Dessas, sete eram na área de psicologia e as outras duas eram disciplinas sobre educação norte-americana que faziam parte do programa do International Institute, e que ofereceram a Isaías Alves uma visão mais ampla dos problemas educacionais estadunidenses. Dentre as disciplinas de psicologia, uma fazia parte dos cursos de verão de 1930: psicologia educacional, ministrada por Godwin Watson.

O curso de Watson foi realizado entre julho e agosto de 1930. De acordo com Alves, esta era uma disciplina que tratava mais da aplicação das teorias psicológicas em “casos concretos da vida escolar, familiar e social”¹⁶⁰ do que da teoria em si. Como era característico dos cursos desse tipo, as aulas eram intensivas¹⁶¹ e a platéia era numerosa: 420 alunos, dentre professores e diretores de escolas, estavam matriculados na turma. Por isso, a discussão era feita em grupos, que tinham de entregar um relatório ao final de cada semana. Apesar dos elogios ao método de trabalho em grupo, Isaías Alves parece não ter gostado da disciplina, uma vez que não considerava o curso “vantajoso” para estudantes brasileiros que estivessem visitando os Estados Unidos pela primeira vez. Para ele, o estudante precisava estar bastante familiarizado com “os resultados da experiência científica em psicologia”.¹⁶² Mesmo assim reconhece sua importância ao afirmar que o curso era “indispensável após estudos preparatórios de psicologia”.¹⁶³

Entre agosto e setembro de 1930 assistiu um dos cursos sobre educação norte-americana com George Counts. A disciplina nos ajuda a entender o tipo de tradução que o Teachers College pretendia fazer para os alunos estrangeiros. “Educação e ordem social nos Estados Unidos” fazia um panorama da história do país, associando-a com a sua cultura e o sistema escolar. Nas aulas, George Counts explorou parte do que trabalhou em seu livro *The*

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ ALVES, Isaías. *Da Educação nos Estados Unidos... op. cit.* p.9

¹⁶¹ As aulas eram diárias, com duração de duas horas. Cf. ALVES, Isaías. *Da Educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.10

¹⁶² *Ibidem*. p.13

¹⁶³ *Ibidem*.

social composition of boards of education,¹⁶⁴ quando afirmava a tendência conservadora dos conselhos de educação “sobretudo porque são constituídos por homens de negócio, industriais, advogados, médicos, todos interessados na manutenção da ordem social”.¹⁶⁵ Isaías Alves explorou a defesa de Counts para ressaltar a distância entre os “pensadores e os práticos da educação”, onde a experimentação ficava restrita “nas escolas particulares e em algumas cidades riquíssimas”.¹⁶⁶ Sua posição contrastava com o relatório de Anísio Teixeira, que tentou explorar justamente o caráter inovador das práticas educacionais norte-americanas.

Em seu relatório, Isaías Alves registrou as críticas de Counts ao sistema de educação norte-americano, mas nem sempre concorda com elas. Isso fica bastante claro quando aborda a questão do nacionalismo e registra a escola como um “elemento de propaganda cívica”. Counts discordava do uso que o Estado fazia dessa instituição, transformando-a em “um poderoso engenho de patriotismo”, um aspecto que Alves, ao contrário de Counts, não considerava negativo. Ali também explora o surgimento da escola ativa e a “luta pela renovação do currículo escolar”, onde contrapõe a educação “como transmissão de herança acumulada pelas gerações” e a ideia de “aprender com a própria experiência”.¹⁶⁷ Isaías Alves explora a ideia do “learn by doing” a partir da contraposição que fez anteriormente entre teoria e prática educacional: considera a teoria “formidável” mas pontua que ela “talvez seja prática na América, alguns decênios depois”.¹⁶⁸

A crítica de Counts ao caráter conservador do sistema de educação norte-americano é utilizada por Isaías Alves para refletir sobre o pensamento de Dewey. De acordo com Isaías Alves, Counts afirmava que “a despeito da exigência dos teóricos educacionais de que a escola seja um agente de contínua reconstrução social, as forças da educação formal tendem a pesar do lado da conformidade social”. Isso endossava sua contraposição entre teoria e prática, que já vinha desenvolvendo nas páginas anteriores. Para Alves, “esse trecho diz bem da extensão do valor prático das ideias de John Dewey, no ambiente escolar americano, apesar do quanto se pensa na Europa, na América do Sul, na China ou na Índia”.¹⁶⁹ Nesse sentido, o curso de George Counts, que Isaías Alves qualificava como “magnífico”,

¹⁶⁴ COUNTS, George. *The social composition of boards of education*. Chicago, Chicago University Press, 1927. Cf. KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American...op. cit.* p.155

¹⁶⁵ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.36

¹⁶⁶*Ibidem.*

¹⁶⁷ *Ibidem.* p.41

¹⁶⁸ *Ibidem.*

¹⁶⁹ *Ibidem.* p.42

apresentava o debate educacional norte-americano, explorando as “incertezas filosóficas” envolvidas nessa discussão.¹⁷⁰

Já o curso de “educação americana” ministrado por Lester Wilson, explorava o funcionamento do sistema educacional do país, ressaltando suas vantagens e falhas. Segundo Isaías Alves, era preferível não focar no aspecto material do sistema e sim nos seus métodos “pois não temos dinheiro para imitar os americanos nos gastos colossais, um tanto supérfluos, de sua estrutura escolar”.¹⁷¹ Focava então na relação entre democracia e educação universal, e, numa comparação com o Brasil, declarava que “enquanto nos Estados Unidos, a democracia procura preservar-se; aqui, precisamos cria-la”.¹⁷² Além disso, ressaltava a distância entre o ideal norte-americano e a realidade brasileira ao afirmar que a “simples escola primária informativa ainda é um caos donde sairá o futuro cosmos intelectual e moral do Brasil”.¹⁷³ Mais do que uma crítica ao sistema de educação nacional, Isaías Alves deixava claro nas páginas em que descreve o curso de Wilson as diferenças que percebia entre um país e outro, justificando assim as necessidades que considerava mais imediatas para o Brasil: “o desenvolvimento da educação profissional, do treino manual, ao lado da educação cívica”.¹⁷⁴

O curso de “psicologia educacional adiantada” fazia parte do currículo normal do Teachers College. Isaías Alves explorou o programa de curso elaborado por Arthur Gates, que na sua opinião era “o mais geral dos cursos de psicologia para graduados”.¹⁷⁵ Ele que dava ao aluno a oportunidade de rever o conteúdo da disciplina ministrada na graduação, uma vez que faz um apanhado das questões psicológicas de várias correntes. Edward Thorndike¹⁷⁶ aparece frequentemente como referência no programa, seja como parâmetro de comparação, seja como parte do tema em questão. Além da psicologia relacionada mais diretamente à aprendizagem, abordava também suas relações com a endocrinologia e a psicanálise freudiana. Para Alves, a reforma do ensino normal deveria incluir um curso com organização e programas semelhantes ao curso de Gates, que teria “muito maior importância que longos capítulos de antropometria que nenhuma importância tem no melhoramento do professorado,

¹⁷⁰ *Ibidem.* p.47

¹⁷¹ *Ibidem.* p.49. Como veremos no capítulo IV, essa diferença teve reflexo no trabalho que Isaías Alves tentou desenvolver nas escolas cariocas, ainda que a metodologia fosse a base na qual se fundamentava.

¹⁷² *Ibidem.* p.52

¹⁷³ *Ibidem.*

¹⁷⁴ *Ibidem.*

¹⁷⁵ *Ibidem.* p.14

¹⁷⁶ *Ibidem.* A obra de referência do curso é *Educational psychology*.

no que diz respeito ao seu método de tratar os alunos e seu método de apresentar-lhes os assuntos estudados”.¹⁷⁷

Já o curso sobre Testes Mentais e Educacionais é especialmente importante para esta pesquisa porque Isaías Alves utiliza uma fórmula elaborada por Pintner e outra professora do Teachers College, Bess Cunningham (testes de Pintner-Cunningham) nas escolas do Rio de Janeiro. Em 1921, quando começou a lecionar em Columbia, Pintner já tinha dois livros sobre testes de inteligência publicados.¹⁷⁸ Em 1923, publicou *Intelligence Testing*, que também serviu de referência para o trabalho de Isaías Alves. Sobre o curso Alves declara que “foi um dos mais interessantes para mim, por vir completar os estudos que venho realizando desde 1924”. Referia-se ao trabalho que havia desenvolvido em Salvador, começando de forma experimental no Ginásio do Ipiranga, escola particular que dirigia.

Com base nesse trabalho, Alves apresentou o resultado que obteve com a aplicação dos testes de Binet-Burt (uma adaptação inglesa do teste de Binet-Simon por Cyril Burt) e dos testes coletivos de Ballard (que voltou a usar nas Escolas do Rio de Janeiro posteriormente) em Salvador ao professor Pintner e teve “a honra de explica-los aos estudantes, meus colegas, durante dois períodos de classe”.¹⁷⁹ Isaías Alves também apresentou o resultado de seu trabalho para William McCall, autor de outra referência utilizada por ele em seus trabalhos: *How to measure in education*.¹⁸⁰

Além da parte teórica, a disciplina incluía aplicações dos testes nas escolas de Nova Iorque e New Jersey. Nessas aulas, Isaías Alves teve contato prático com os testes de Pintner-Cunningham, que eram aplicados nas crianças do jardim de infância, grau um e dois, junto com o teste de leitura de Gates. Já nos alunos dos graus que vão de quatro a oito, aplicaram o teste de inteligência nacional, o teste de aproveitamento de Stanford e o teste de classificação de Otis.¹⁸¹ Além das aplicações, as aulas incluíram debates sobre a ideia de homogeneizar as classes, que encontrava oposição dentre os educadores progressistas, como William Kilpatrick. Como vimos no capítulo 1, Dewey já tinha se posicionado sobre o assunto no discurso que fez na Progressive Education Association, declarando que os testes eram importantes para a organização de escolas tradicionais, mas não para as escolas progressistas.

¹⁷⁷ *Ibidem*. p.16.

¹⁷⁸ The mental survey, Appleton, 1918 e A scale of performance tests, Appleton, 1917. Cf. Rudolf Pintner Faculty File. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/36567>

¹⁷⁹ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos... op. cit.* p.16.

¹⁸⁰ MCCALL, William. *How to measure in education*. New York, MacMillan Company, 1922.

¹⁸¹ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.19.

Para Isaías Alves, esses educadores “representam a filosofia mais humana da educação, mas se acham muito avançados no futuro, ainda mesmo pensando nas condições americanas”.¹⁸² No caso brasileiro, tornava-se ainda mais necessário facilitar o trabalho do professor a partir de técnicas como a dos testes já que “maior é a distância entre as condições e os planos da escola ativa ou progressiva de Dewey e Kilpatrick, e as exigências da extinção do analfabetismo”.¹⁸³

Ao abordar os testes, Isaías Alves evocava a situação da Horace Mann, a escola de aplicação do Teachers College – que Lourenço Filho também irá visitar em 1934. Alves classificou a escola como “aristocrática”, com “elevada taxa de matrícula” e com crianças relativamente uniformes em relação à sua inteligência, diferenciando claramente o seu perfil com o da escola pública regular norte-americana.¹⁸⁴ Aqui, Isaías Alves dialogava com uma decisão do diretor da Horace Mann, Rolo G. Reynolds, de abolir as classes homogêneas da escola.¹⁸⁵ A medida causou polêmica uma vez que o Teachers College era visto como um dos principais promotores do uso de testes de QI para homogeneização de classes escolares.

Em seu relatório anual, Reynolds explicava as motivações que o levaram a tomar tal decisão. Para ele, a homogeneização tinha como efeito “esnobismo intelectual da parte da criança, um espírito competitivo da parte dos professores e pressões de alguns pais” em relação a essa organização.¹⁸⁶ Para Isaías, a pressão dos pais podia ser explicada pelo perfil da escola já que as famílias “sendo de classe social mais ou menos rica e podendo pagar elevada matrícula, podem fazer certa pressão e criticar a classificação de meninos”.¹⁸⁷ A discussão ganhou espaço em jornais como o New York Times¹⁸⁸ e o próprio Teachers College se pronunciou a respeito, argumentando que, como instituição, não defendia nenhuma teoria de educação em particular, sendo seus professores livres para defender qualquer posição com base em suas pesquisas e reflexões.¹⁸⁹

¹⁸² *Ibidem.* p.20.

¹⁸³ *Ibidem.*

¹⁸⁴ *Ibidem.* p.21.

¹⁸⁵ TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News: “Horace Mann School Abolished Homogeneous Grouping on Basis of Intelligence Tests”. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 4, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7742>

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.20.

¹⁸⁸ TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News: “Horace Mann Action on Intelligence Tests Provokes Widespread Comment”. *Teachers College Record*, vol.32, n. 6, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7741>

¹⁸⁹ *Idem.* Teachers College in the News: “Shall Intelligence Tests Be Used In Grouping Elementary School Pupils?”. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 5, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7774>

Parte do argumento de Reynolds se baseava na ideia de que o QI media apenas uma pequena parte do potencial da criança e que classes menores, com professores bem qualificados, tinham efeito positivo sobre o aprendizado. O editorial do New York Sun pontuava, no entanto, que essa era uma decisão possível para uma escola com a Horace Mann, com apenas 762 alunos matriculados. Em contrapartida, as escolas públicas de Nova Iorque tinham conseguido uma redução pequena de alunos por classe: de 40, passou a 38.¹⁹⁰ Com base em um raciocínio semelhante, Isaías pontuava: “não resolveremos nosso problema de rápida alfabetização de nosso povo sem usar técnicas e expedientes capazes de facilitar o trabalho dos professores”.¹⁹¹ Assim, demarcava a necessidade de pensar a teoria educacional a partir das condições nacionais.

O curso de William Mc Call, *Mensurações na Educação Elementar*, teve como base seus livros: *How to experiment in education*, *How to measure in education* e *How to classify pupils*. Assim como na disciplina ministrada por Pintner, as críticas ao uso dos testes de inteligência e à distribuição dos alunos em classes homogêneas foram debatidas e refutadas durante as aulas. Para Alves, os cursos de Pintner e Mc Call eram complementares, e ajudavam a validar o trabalho com testes, que ofereciam “maior garantia de imparcialidade perante a consciência do aluno e maior segurança de julgamento da parte do professor”.¹⁹² Assim, essas aulas consolidaram a visão que Isaías Alves tinha da utilidade da homogeneização para organizar um “vasto serviço de educação popular”¹⁹³ como o que pretendiam implantar no Brasil.

O curso profissional para professor de psicologia, ministrado por Arthur Gates, revisava os conteúdos já trabalhados com foco no ensino. Já Psicologia das matérias do ensino primário, ministrado por Edward Thorndike, trabalhou com os problemas práticos do ensino de disciplinas como a matemática e o ensino da leitura, escrita e ortografia ou ainda sobre geografia. Sobre este último afirmou que

vivendo com estudantes de 72 diferentes nacionalidades, vi o quanto os estrangeiros estudam de geografia. Mais de uma vez tive de explicar que Buenos Aires é da Argentina; certa vez me perguntou uma professora se o Brasil era do tamanho do Estado de New York. Um estudante da Ásia Ocidental me perguntou se o Brasil fazia parte do Império Britânico. A

¹⁹⁰ *Idem*. Teachers College in the News. “Horace Mann School Abolished Homogeneous Grouping... *op.cit.*

¹⁹¹ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.21.

¹⁹² *Ibidem*. p.22.

¹⁹³ *Ibidem*. p.23

Bahia era sempre uma cidade nas margens ou proximidades do Amazonas; o Brasil era país de 14 milhões de habitantes.¹⁹⁴

Ao contrário do que podemos imaginar, Isaías Alves não considerava essa experiência negativa. Ele achava que os alunos brasileiros, “pequenos geógrafos de memória”, “cansavam” a inteligência ao decorar conhecimentos inúteis, tais como “a altura do Monte Everest”.¹⁹⁵ Além disso, sinalizava os problemas do ensino da matemática, com base nas pesquisas que Thorndike vinha desenvolvendo e da leitura, como base nas pesquisas de Arthur Gates.

Por último, Diagnóstico e Tratamento de Anormalidades em Estudos do Ensino Primário, ministrado por Arthur Gates, era mais um curso de psicologia aplicada. Neste curso fez novas aplicações dos testes de leitura de Gates e também trabalhou com testes de leitura silenciosa de Monroe. No diagnóstico sobre matemática, utilizou diversos testes, incluindo aí o de Walter S. Monroe, que utiliza posteriormente nas escolas do Distrito Federal.¹⁹⁶ Além dos testes de aproveitamento, trabalhou com testes de inteligência, sempre tendo os testes de Binet como referência.

Além das disciplinas que cursou, Isaías Alves também explorou outros temas em seu relatório, como a organização universitária, tomando como base a própria Universidade de Columbia. Sobre o ensino nas Escolas Normais do país, explora o exemplo das nova-iorquinas que visitou: a New York Training School, a Maxwell Training School e a Jamaica Training School,¹⁹⁷ além da Escola Normal da Filadélfia. Aqui, a crise econômica teve para a educação uma “solução inesperada”: com a instabilidade econômica, os professores tendiam a passar mais tempo nos cargos que ocupavam, gerando maior continuidade nos trabalhos que ali desenvolviam. Em contrapartida, o problema do desemprego já era evidente: a lista de espera de professores para o ensino público já alcançava seis mil nomes e as matrículas na New York Training School foram reduzidas de 1700 para 500.¹⁹⁸

Nas crônicas que publicou nos jornais baianos, Isaías Alves fez um apanhado de suas impressões das viagens organizadas pelo International Institute. Ele visitou a região da Nova

¹⁹⁴ *Ibidem.* p.28

¹⁹⁵ *Ibidem.*

¹⁹⁶ Os outros testes utilizados são: Ruch-Knight-Greene-Studebaker; Clifford Wood; Wood-McCall; e May-McCall. Cf. ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...op. cit.* p.29.

¹⁹⁷ *Ibidem.* p. 72.

¹⁹⁸ *Ibidem.* pp.71-72. Como consequência do agravamento da situação que Isaías Alves aqui descreve, no ano em que Lourenço Filho visita Nova Iorque essas escolas estão fechadas.

Inglaterra, passando uma semana em Connecticut e Massachussets. A viagem fazia parte do currículo de “Educação Americana”, disciplina que cursou no seu segundo semestre em Columbia, e ele era um dos 36 estudantes estrangeiros matriculados.¹⁹⁹

Em Connecticut, visitou o Colégio Agrícola e a Escola Industrial de Hartford. Esta última, descreveu como uma escola profissional com “abundantíssimo material, como requer o ensino individual que este ramo pedagógico exige” num prédio de “cerca de um milhão de dólares e material de 135 mil dólares” que treinava “rapazes e moças no trabalho manual e na técnica industrial”.²⁰⁰ A escola, que considerava “impossível de descrever”, fundamentava sua afirmação de que as escolas profissionais no Brasil eram boas e que seu número precisava ser expandido.

Já em Massachussets, visitou o Colégio Agrícola, o Colégio de Amherst e a Old Farms School da cidade de Avon, um “colégio aristocrático” que funcionava em regime de internato. Lá, os “meninos de Boston, New York, Washington, Chicago” pagavam 1500 dólares para, durante 8 meses, “aprenderem a trabalhar”. Esse aprendizado incluía uma vida sem empregados cujas tarefas braçais ficavam a cargo dos próprios alunos como: servir a mesa, limpar o galinheiro, cuidar das vacas e de si. O trabalho no campo era obrigatório, mas o curso era clássico, preparatório para a entrada na Universidade.²⁰¹ De lá, partiram para Springfield (MA), onde visitaram escolas secundárias especializadas. Ao contrário da lógica nacional, as escolas secundárias dessa cidade dividiam os alunos nas áreas acadêmica, industrial, profissional e de comércio já nesse nível de ensino, preparando-os para as carreiras correspondentes.²⁰² Eram escolas que seguiam a lógica de uma educação centrada no mundo adulto, em que os alunos eram preparados desde cedo para se tornarem úteis à sociedade.

Ao associar o progresso industrial americano com a educação, Isaías Alves questionava-se:

Mas o que foi que produziu tais escolas? Foi a riqueza. Mas de que veio a riqueza? De escolas anteriores, construídas de madeira, com menor aparelhamento, com mobiliário mais modesto, apenas com o mesmo entusiasmo, dedicação e ardor patriótico dos professores.²⁰³

¹⁹⁹ ALVES, Isaías. “Bilhetes de NY”... *op. cit.*p.61. Os estudantes vinham de 19 diferentes países e Isaías Alves cita alguns deles: China, Índia, Japão, Suíça, Alemanha, Nigéria e África do Sul.

²⁰⁰ *Ibidem.*55-56

²⁰¹ *Ibidem.* pp.56-57.

²⁰²*Ibidem.*p.58.

²⁰³ *Ibidem.* p.59.

Dessa forma, ao mesmo tempo que ressaltava a diferença de recursos ao falar de prédios milionários, afirmava que a iniciativa era a parte mais importante desse progresso. Aproveitava, portanto, a experiência para associar o futuro brasileiro ao momento em que “todos os homens de espírito e de coração se entregarem a obra da cultura nacional”.²⁰⁴

Da viagem, Isaías Alves afirmava que “aqui, como nas regiões do Oeste e não em New York, devem os estrangeiros vir ver o que é a civilização americana”. Ao invés de “gastar o tempo no turbilhão de New York”, o governo deveria enviar estudantes para esses locais, que seriam mais propícios para a apreensão da “verdadeira cultura”.²⁰⁵ Ali, aprenderíamos com o Serviço de Propaganda agrícola “que leva ao camponês instrução e encorajamento” ou ainda com sua diversidade de ensino e com os seus métodos de organização. O artigo seguinte, intitulado “Ovos, patos e galinhas” ainda guarda relação com o universo rural norte-americano que tanto lhe chamou atenção. Uma fazenda de criação de galinhas era aqui explorada para falar não só da sua organização, como da atividade agrícola enquanto indústria, que importava ovos para Buenos Aires por exemplo. O que Isaías Alves tentava demonstrar neste artigo era o modo como o ensino estava inserido na vida prática dessa região, onde “as artes manuais são tão nobres quanto as letras”.²⁰⁶

Assim, no ano em que esteve no Teachers College, Isaías Alves vivenciou integralmente o pacote oferecido pelo International Institute: disciplinas voltadas para alunos estrangeiros, curso de verão, disciplinas regulares e excursões pelas escolas do país. A experiência de Isaías Alves contribuiu para que ele consolidasse suas perspectivas teóricas sobre a utilidade da psicologia no campo da educação, ao mesmo tempo em observava como essas ideias se materializavam na prática escolar. Em seu relatório, Alves explorou a educação norte-americana, mas sem deixar de pensar na utilidade de seus métodos para a educação brasileira. Nesse sentido, deixou bastante claro as diferenças que via entre os dois sistemas educacionais, ressaltando fatores que acreditava ser relevante para as adaptações necessárias à realidade brasileira.

3.4 - O “grande teste” dos Estados Unidos e a viagem de Lourenço Filho.

²⁰⁴ *Ibidem*.p.59.

²⁰⁵ *Ibidem*. p.60.

²⁰⁶*Ibidem*. pp.63-64

Lourenço Filho foi enviado aos Estados Unidos pela Diretoria de Instrução do Distrito Federal, em janeiro de 1935. Ele, que viajou junto com Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, escreveu para Teixeira comentando suas atividades no país. Sua missão era estudar as Escolas Normais e os Teachers College norte-americanos: ia ver de perto o Teachers College no qual se baseou Anísio Teixeira quando reorganizou o ensino normal no Rio de Janeiro, através do Instituto de Educação. Já Carneiro Leão deveria observar as atividades de administração e supervisão, enquanto Delgado de Carvalho se concentraria nos Institutos de Pesquisa. Lourenço Filho era o único que ia aos Estados Unidos pela primeira vez. Como vimos, Delgado de Carvalho conhecia não só os Estados Unidos, como foi o responsável pelo convênio que enviou Noemy Silveira àquele país na excursão da ABE. Carneiro Leão já havia escrito, inclusive, um dos artigos sobre a educação no Brasil publicados no *Educational Yearbook* do International Institute.²⁰⁷

Sua experiência também foi diferente das que tratamos anteriormente porque sua viagem durou apenas 3 meses e ele não cursou nenhuma disciplina. Foi aos Estados Unidos em missão especial como diretor do Instituto de Educação e não como aluno. O International Institute costumava organizar um roteiro diferente para esse tipo de público, que tinha objetivos claros e tempo reduzido. Recebido por Kandel e Duggan, Lourenço Filho dividiu seu tempo entre “aulas, conversas técnicas e observação” de escolas.²⁰⁸ Em geral, essas conversas eram também feitas em conjunto com Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, o que também diferencia sua experiência.

Janeiro de 1935 foi o mês que ele viveu mais intensamente o Teachers College. Foi no “meeting anual de ensino elementar”,²⁰⁹ que aconteceu entre os dias 11 e 12 deste mês. No primeiro dia, a conferência foi aberta pelo professor Reynolds, que mediou um debate entre William C. Bagley e William H. Kilpatrick sobre o tema intitulado “Como devemos ver a educação elementar no que diz respeito à disciplina, matérias escolares, e psicologia do aprendizado?”.²¹⁰ Em sua fala, Kilpatrick criticou os métodos do ensino tradicional argumentando que as crianças aprendiam de forma mecânica, sem construir e entender o

²⁰⁷Cf. capítulo 2.

²⁰⁸ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação e acerca dos andamentos dos trabalhos no Instituto de Educação. Rio de Janeiro, São Paulo. AT c 1929.11.01. p. 33. Arquivo Anísio Teixeira.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ TEACHERS COLLEGE. College notes: “Teachers College Conference on Elementary Education”. *Teachers College Record*, vol. 36, n.5, 1935, pp. 436-437 <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8334>

conhecimento que absorviam. Fazia então um apelo ao uso de métodos mais progressivos e defendia a extinção do ensino departamentalizado e dividido em matérias escolares.²¹¹ Bagley, em contrapartida, defendia o ensino centrado em disciplinas, e afirmava que, apesar de concordar em muitos pontos da fala de Kilpatrick, era necessário “mais respeito pela tradição e menos precipitação da parte dos reformadores”.²¹² Nesse sentido, Bagley evocava o valor da herança cultural e do progresso já realizado na educação. O encontro evidenciava as discordâncias existentes no interior do Teachers College, que eram reflexo do debate educacional que se desenvolvia no país. No dia seguinte, 15 seções trataram de temas relacionados ao ensino primário e mais de 300 educadores foram ao encontro.²¹³

Além disso, Lourenço Filho relata que foi no jantar do reitor William Russell no qual estavam presentes Kilpatrick, Counts, Wilson, Bagley, Mc Murry, Del Manzo.²¹⁴ Conversou com Kilpatrick, que descreveu como “gentilíssimo e paciente”, ao mesmo tempo em que afirmava que ele demonstrava “real desejo de servir-nos”.²¹⁵ Suas conversas técnicas foram feitas com Edward Thorndike, Arthur Gates, Lester Wilson e Harold Rugg. Também conversou com Rudolph Pintner, que havia sido professor de Isaías Alves e que trabalhava com testes. Sobre a conversa, Lourenço Filho afirma que

Este, que fala razoavelmente francês deu-me uma excelente impressão, pela modificação de algumas ideias quanto à aprendizagem. Discutimos novamente a questão dos testes ABC, a que ele deu talvez importância imerecida.²¹⁶

À exceção de Harold Rugg, os professores com quem se reuniu eram especialistas em psicologia, área de interesse de Lourenço Filho e na qual ministrava aulas no Instituto de Educação. Assim, além de observar a formação docente, ele aproveitou a viagem para desenvolver um diálogo mais próximo com esses pesquisadores, alguns dos quais já havia

²¹¹ TEACHERS COLLEGE. Teacher College in the News: “Kilpatrick Finds Pupils Are Prey for Demagogues: Debates with Professor Bagley at Conference on Problems of Elementary Education-Latter Defends Traditional Subject Matter of Teaching”. *Teachers College Record*, vol.36, n.5, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8243>

²¹² *Ibidem*.

²¹³ Os temas eram: aritmética; desenvolvimento infantil e educação dos pais; belas artes; geografia; saúde e educação física; economia doméstica; artes industriais; mensurações; música; nursery school-kindergarten-first-grade; leitura; ciência; estudos sociais; discurso (speech); o programa ativo na escola elementar. TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News: “300 Educators Study Elementary School Problems at Teachers College Conference”. *Teachers College Record*, vol. 36, n.5, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8282>.

²¹⁴ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação... *op. cit.* p.34.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ *Ibidem*. p.39.

entrado em contato anteriormente. Em 1930, Lourenço Filho enviou a Kilpatrick seu livro *Introdução à Escola Nova*, de quem recebeu uma carta de agradecimento. Nela, Kilpatrick declarava-se “impressionado com o número de autores norte-americanos que ele havia consultado”, destacando que notou as referências ao seu trabalho.²¹⁷ Em maio de 1934, ele também enviou *Testes ABC* para Arthur Gates. Em sua carta, pedia que ele ou alguém de sua equipe pudesse examinar os resultados e emitir “qualquer crítica ou conselho”. Declarava também que era professor de psicologia educacional do Instituto de Educação, que havia sido inspirado nos métodos norte-americanos.²¹⁸

Além das conversas técnicas, visitou escolas de Nova Iorque, num tour semelhante aos organizados pelo International Institute. Eram escolas fundadas recentemente, e que tinham como perfil a tentativa de inovação seguindo os pressupostos da escola progressista Deweyana. Quando visitou a Dalton School por 3 dias, teve, junto com Delgado, uma “entrevista” com Helen Parkhurst, que fundou a escola em 1919. Também visitou a Little House Red School,²¹⁹ uma escola progressista fundada em 1921 por Elisabeth Irwin. Já na Horace Mann – a escola experimental do Teachers College – passou um dia, visitando classe por classe, que lhe pareceu decadente.²²⁰ Já a Lincoln School, Lourenço Filho considerou superior a Horace Mann, (que visitou por mais um dia posteriormente) além de caracterizá-la como “a única escola de tamanho natural” que já havia visto na vida”.²²¹

Além das escolas progressistas, Lourenço Filho visitou as escolas de Pelham, em Westchester, um condado vizinho a cidade de Nova Iorque; o Teachers College da Universidade Estadual de Montclair, em New Jersey; a Universidade de Nova Iorque, onde foi recebido pelo reitor da faculdade de educação, John W. Withers e a New School, uma faculdade criada em 1919, que tinha dentre Dewey entre seus fundadores, e onde Lourenço Filho pontua que estavam os “professores alemães aqui exilados”.²²² Na Universidade de Nova Iorque, Lourenço filho voltou para uma segunda visita. Teve então um maior diálogo

²¹⁷ Correspondência contendo agradecimentos pela oferta de livros, apreciações críticas de obras e requisição de artigos de Lourenço Filho. LF c 25.08.25. Rolo 1, fot. 54. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC.

²¹⁸ Correspondência relativa à publicação do trabalho *Testes ABC*. LF c 33.08.00, fot.168.

²¹⁹ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos ... *op. cit.* p.34.

²²⁰ *Ibidem.* p.38

²²¹ *Ibidem.*

²²² *Ibidem.* pp.34-35

com o reitor, que lhes falou sobre sua “experiência como superintendente escolar no Missouri”.²²³

Também conversou com Greenberg, assistente do superintendente das escolas de Nova Iorque, que preparou para eles um programa de visitas para a semana seguinte. Já em fevereiro foram a um jantar na casa de Greenberg, com “24 professores da cidade”.²²⁴ Além desse jantar, foi a outro na casa de Stephen Duggan, que falou de “suas impressões sobre a Rússia, de onde voltou a pouco”.²²⁵ Também assistiu “a várias aulas no New College de Columbia, onde se ensaia a integration, cuja discussão apaixonou o Delgado”.²²⁶ O New College for the Education of Teachers funcionou de 1932 a 1939 e era uma faculdade experimental que funcionava dentro do Teachers College.

Em fevereiro, viajou para Filadélfia, PA. Baltimore, MD. e Washington D.C. Lourenço afirmava que “como me parecia, é preciso sair de NY”.²²⁷ As escolas que visitou serviram como parâmetro de comparação com as escolas experimentais que havia visitado em Nova Iorque, para redimensionar o sistema escolar norte-americano. Descreveu as escolas da Filadélfia como “atrasadas”, e a cidade como “agradabilíssima, com gente mais agradável ainda, mas escolas que deveriam estar mais à altura das coordenadas de tempo e espaço”.²²⁸ Lá, Lourenço Filho também visitou a Universidade da Pensilvânia, onde conversou sobre administração escolar, diálogo que considerou o útil que teve na cidade. Também conversou com Lightner Witmer e Edwin B. Twitmeyer, professores de psicologia que estavam “apenas interessados em problemas de uma só especialidade, a clínica das crianças com defeitos de pronúncia (gagueira, ceceo, etc)”.²²⁹

Sobre Baltimore, declarou que era uma cidade “com gente interessante, menos agradável - mas com que escolas!” Visitou duas escolas normais: a Normal School de Towson, que também foi visitada por Anísio Teixeira, e a Coppin Normal School, uma escola para negros que começou como escola secundária em 1900 e a partir de 1926 passou a ter

²²³ *Ibidem.* p.35.

²²⁴ *Ibidem.* p.39

²²⁵ *Ibidem.*

²²⁶ *Ibidem.* p.40. grifos do autor.

²²⁷ *Ibidem.*

²²⁸ *Ibidem.*

²²⁹ *Ibidem.*

uma escola de formação de professores.²³⁰ Além delas, visitou escolas primárias que “maravilham pelo equilíbrio e senso de realidade”, segundo Lourenço Filho.²³¹

Ainda em Baltimore, conheceu John L. Stenquist, formado pela Universidade de Columbia e diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da cidade. Lourenço Filho descreveu-o como “um velho conhecido pelos livros”, provavelmente *Measurements of Mechanical Hability*,²³² publicado em 1923, que ficou conhecido como “Teste Stenquist”.²³³ Além dele, conversou também com H. B. Chapman, que trabalhava na mesma seção. Sobre eles afirmou que “a discussão com estes notáveis técnicos foi proveitosíssima, pois são homens que estão na trincheira, lutando como você e nós outros, com o pé na realidade”.²³⁴ Evocava assim o seu papel de homem de ação, assim como Anísio Teixeira.

Lourenço Filho chegou a Washington no dia 15 de fevereiro, para um encontro sobre Escola Nova. Tanto ele quanto Carneiro Leão e Delgado de Carvalho encontraram Heloise Brainerd, da União Pan-Americana e Frank J. Ballon, superintendente das escolas de D.C. Lá também encontraram Oswaldo Aranha, embaixador do Brasil nos Estados Unidos. A programação da cidade incluiu visitas às “escolas primárias, às universidades e ao Lincoln Teachers College”²³⁵ O congresso aconteceu entre os dias 21 a 24 de fevereiro e de lá foram para Atlantic City, em New Jersey, para o congresso da Associação Nacional de Educação norte-americana. No começo de março, voltaram ao Brasil.

Dentre os temas debatidos no congresso da National Education Association, estava a questão do papel da escola na construção de uma “nova ordem social”, um dos debates que ganharam força com a crise econômica do país. Jesse Newlon, diretor da Lincoln School do Teachers College, defendia que os professores não deveriam orientar os alunos numa direção particular, mas poderiam ensinar “com certeza que o capitalismo não era a solução para as dificuldades da nação”.²³⁶ John Child, também do Teachers College, defendia posição

²³⁰ https://www.coppin.edu/info/200737/csu_history

²³¹ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos... *op. cit.* p.40

²³² STENQUIST, John Langdon. *Measurements of Mechanical Hability*. Teachers'college, Columbia university, 1923.

²³³ AMERICAN SWEDISH HISTORICAL MUSEUM. *Yearbook 1947*. p.71

²³⁴ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação... *op.cit.* p.40

²³⁵ *Ibdem*

²³⁶ TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News. “Newlon Tells N.E.A. Group That Vested Interests Seek to Stifle Social Advance”. *Teachers College Record*, vol. 36, n. 7, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=8256>

semelhante. Em oposição, estavam educadores que consideravam tal defesa como doutrinação. Ali, utilizavam o argumento de Dewey de que as crianças deveriam “aprender como pensar” para rejeitar a ideia de que cabia aos professores lhe dizer “o que pensar”.²³⁷ Assim, enquanto parte dos educadores defendiam que o ensino deveria abordar os problemas da sociedade de forma engajada, outros argumentavam que isso não era educação, e sim propaganda.

Lourenço Filho presenciou um debate que se intensificou a partir de 1933, quando a reflexão sobre a crise se consolidou a partir da pauta da reconstrução. Em janeiro deste ano, o Teachers College anunciou uma série de cursos que tratavam da crise econômica, ao “reconhecer a necessidade imperativa de uma maior reflexão acadêmica sobre os problemas econômicos e sociais causados pela depressão”.²³⁸ Um deles era “The economic crisis and American Education”, que seria ministrado em conjunto por Harold Rugg, Godwin Watson and H. F. Clark. Em maio de 1933, uma conferência sobre "The Improvement of Education During the Depression" foi realizada em maio. Dentre as palestras, estava a de George S. Counts, sobre "Education in a Collectivist Society" enquanto William Russel falou sobre “"Education – A Liberty We Prize and A Right We Will Maintain." Outros temas incluíam: "Effects of the Depression on the Family;" "What Curriculum Changes Does the Depression Demand;" "Guidance in the Present Social Order;" and "Psychology in the Readjustment of the Unemployed."²³⁹

O curso de verão deste ano também tinha um programa especial com foco na educação durante a crise econômica. O programa incluía temas como “Psychology of Social Reconstruction” de Godwin Watson; “Economic Forces Underlying Modern Education” por Edward Reisner; “Social Change, the Family and Education” Louis Meek; “Family Standarts of Living” Benjamin Andrews; “Education and Nationalism” Lester Wilson;²⁴⁰ Já em 1934, George Counts fundou, junto com George Hartmann, William H. Kilpatrick, e Harold Rugg, o Social Frontier, uma revista que pretendia despertar o interesse de professores para a “magnitude e gravidade da crise que a democracia americana estava enfrentando”.²⁴¹ Assim, ao contrário do período em que Anísio Teixeira, Noemy Silveira e Isaías Alves conheceram o

²³⁷ *Ibidem*.

²³⁸ “T. C. Adds Courses On Economic Crisis”. *Columbia Daily Spectator*, 18/01/1933. p.4.

²³⁹ “Educators meet today on Campus”. *Columbia Daily Spectator*, 14/12/1934. p.4.

²⁴⁰ T. C. Plans Courses On Education in Crisis During Summer Session”. *Columbia Daily Spectator*, 9/05/1933. (capa)

²⁴¹ George Counts Faculty File. Disponível em:

<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/24985>.

Ver também: <https://www.tcrecord.org/frontiers/about.asp>.

Teachers College, Lourenço Filho testemunhou um momento em que os educadores reviam suas posições a partir das incertezas que enfrentavam.

Esse tema foi abordado por Lourenço Filho em suas cartas. De acordo com ele, “a depression tem tido influência profunda em tudo. Tenho a impressão de que há muita miséria, agravada pelo inverno rigoroso. [...] quanto ao hotel, e nas suas proximidades, tenho encontrado pedintes, tal como no Rio de Janeiro”.²⁴² Ao contrário de Isaías Alves, Lourenço Filho não conseguiu visitar as Escolas Normais de Nova Iorque, que estavam fechadas “por haver professores desempregados, aos milhares”. John Norton, do Teachers College, denunciava que os professores que ainda estavam empregados ganhavam menos que o salário mínimo estabelecido pela NRA²⁴³ para trabalhadores não-qualificados e que muitas vezes, nem mesmo este salário era pago integralmente.²⁴⁴

O ambiente que ele vivenciou também fica claro na mensagem de boas-vindas aos ex-alunos em uma das edições do Jornal de Columbia em fevereiro de 1935. No artigo, o autor sinaliza o possível estranhamento que sentirão com as mudanças que ali ocorreram, principalmente em relação aos alunos, que “não tinham garantia de emprego ou de qualquer medida razoável de paz e segurança”.²⁴⁵ Para Lourenço Filho os Estados Unidos estavam passando pelo seu “grande teste”. Para ele, este era um momento que classificava como “interessante”, “por estarem os espíritos agitados no debate e fixação de rumos que contrabalancem os defeitos, já perfeitamente bem estudados, do regime social e da filosofia de vida americana: individualismo, especialização precoce, capitalismo”.²⁴⁶

Além da crise, Lourenço Filho ressalta a distância que via entre a teoria e a prática na maioria das escolas. Também declara, sobre os professores norte-americanos que “a média do professorado primário com o qual tenho tido oportunidade de contato não é superior ao nosso”. Quanto aos professores universitários, ressalta a desigualdade do preparo, “alguns dos quais espíritos perfeitamente primários”.²⁴⁷ Para ele, as pessoas estavam começando “a perceber, quanto à formação do professor, que há uma necessidade de maior cultura geral, ao

²⁴²*Ibidem*.

²⁴³ A National Recovery Administration (NRA) era uma agência que fazia parte das medidas de recuperação da economia norte-americana do New Deal. Ela surgiu inicialmente em 1933 para regular o trabalho nas indústrias e tinha como objetivo estabelecer preços e práticas justas.

²⁴⁴ TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News. “Norton Calls Teacher's Pay Below NRA Laborer's: Dr. Norton Says Even These Wages Not Always Paid”. *Teachers College Record*, vol. 36, n. 4, 1935, p. 333-334. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=8257>.

²⁴⁵“To the Alumni”. *Columbia Spectator*, 12/02/1935. p.2

²⁴⁶ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos... *op. cit.*p.37.

²⁴⁷ *Ibidem*.p.38.

invés do aprendizado técnico “one side”. Essa ideia é classificada por ele como semelhante a que Anísio Teixeira já vinha defendendo,²⁴⁸ provavelmente na reforma do Instituto de Educação.

A temporada de Lourenço Filho nos Estados Unidos foi marcada pelo acirramento do debate sobre o papel da educação na sociedade norte-americana, que foi por ele relatado ao lado da crise econômica. O diálogo que estabeleceu com os professores também foi mais direto, mas isso implicou também numa análise menos baseada em suas teorias e mais focada nos desdobramentos práticos do que defendiam. De certa forma, o modo como vemos sua experiência decorre também do tipo de narrativa que estabeleceu sobre ela, a partir das cartas com Anísio Teixeira, para quem não considerava necessário explicar o que via.²⁴⁹

3.5 - Impressões, convergências e divergências

Como vimos, Anísio Teixeira, Noemy Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho tiveram experiências bastante diversas nos Estados Unidos. Os primeiros foram duas vezes ao Teachers College e tiveram financiamento do Macy Student Fund na segunda temporada. Isaías Alves foi o único a receber financiamento do governo brasileiro para cursar a especialização na faculdade e Lourenço Filho ficou nos Estados Unidos pelo período mais curto, apenas três meses. Para cada um deles, o International Institute preparou um pacote que considerava as variáveis que aqui mencionamos, mas incluíram um ponto comum: as excursões pelas escolas modelo norte-americanas, que eram parte da vitrine de inovação que o Teachers College pretendia divulgar.

Além disso, suas falas evocam temas comuns, como a formação do professor nos Estados Unidos. Nesse ponto, tanto Isaías Alves quanto Lourenço Filho e Anísio Teixeira concordam que a qualidade do professor norte-americano era mediana, apesar do movimento de renovação educacional. Para Isaías Alves esses professores “quer do ensino primário, quer do secundário”, eram “não somente jovens, mas pobremente treinados”.²⁵⁰ Outro ponto comum é o volume de recursos disponíveis para a educação, que contrastava significativamente com os gastos brasileiros.

²⁴⁸ *Ibidem*. Grifos do autor.

²⁴⁹ WARDE, Mirian. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. Revista Brasileira de História da Educação, n. 5 jan./jun, 2003. pp. 127-128.

²⁵⁰ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos... op. cit.* p.35

Assim como Noemy Silveira, Isaías Alves falava dos princípios cardeais da educação quando aborda a reorganização do ensino secundário, o que sinaliza que entraram em contato com esse debate quando estiveram em Columbia, mas com pontos de partida diferentes: ela pensando no ensino vocacional e ele pensando no debate como “uma luta entre a ambição aristocrática da cultura humanística dos Estados da nova Inglaterra e o desenvolvimento do individualismo e do utilitarismo econômico dos Estados centrais e da costa atlântica e pacífica”.²⁵¹

Quando dialogam com as teorias educacionais de renovação do currículo a partir de uma perspectiva centrada na experiência do aluno, Isaías Alves destoa de Anísio Teixeira. Enquanto este acredita que a teoria já estava sendo colocada em prática, Alves registra que ela ainda levaria algum tempo para ser adotada. Para ele, “a esmagadora maioria da escola americana se baseia no *compendio escolar* e a preparação profissional do professor não permitirá por muitos anos outro sistema como universal”.²⁵² Lourenço Filho também se decepciona com algumas escolas que visita como a Horace Mann School, que considera decadente, e registra a heterogeneidade das escolas norte-americanas.

Como veremos, a importância e os significados que conferem as suas experiências é igualmente diverso. Enquanto Anísio Teixeira confere a viagem importância fundamental na sua decisão de trabalhar na área de educação por exemplo, Noemy Silveira afirma que foi o Teachers College que lhe incentivou a trabalhar com psicologia.²⁵³ De forma geral, os trabalhos que ela e Isaías Alves desenvolvem quando voltam ao Brasil são significativamente semelhantes. Já o trabalho de Anísio Teixeira é desenvolvido ao lado de um diálogo relevante com Lourenço Filho.

Por isso, nos capítulos a seguir apresentamos os caminhos nos quais se refletem a formação que o Teachers College pretendia oferecer. O primeiro é mais voltado para questões técnicas do ensino. Aqui, a experiência de Columbia deixa sua marca na prática, mas também nas referências e nos instrumentos que usaram para fundamentá-la a partir dos testes de inteligência. O sonho americano aqui é o da ordenação do possível, das classificações eficientes. A democracia se expressa numa escola que pode atender a todos não porque a conjuntura muda radicalmente, mas porque usa expedientes científicos para racionalizar os recursos de que dispõem. Esse parece ser o caminho que escolheram Noemy Silveira e Isaías Alves nas seções de psicologia que dirigiram em São Paulo e no Rio de Janeiro,

²⁵¹ *Ibidem.* p.99

²⁵² *Ibidem.* p.31

²⁵³ RUDOLFER, Noemy da Silveira. *Introdução à psicologia educacional... op. cit.* p.XVII.

respectivamente. Já Anísio Teixeira e Lourenço Filho se aproximam num diálogo que só é possível compreender a partir do que aprenderam juntos, no Instituto de Educação, mas também antes, quando trabalhavam em diferentes Estados. Hierarquicamente, ocupam espaços estratégicos para a definição da imagem que as reformas educacionais então empreendidas passariam a ter. Vão a Columbia como administradores da educação, e é essa abordagem que desenvolvem quando voltam ao Brasil.

CAPÍTULO 4. Os usos da psicologia escolar em São Paulo e no Rio de Janeiro: as interpretações de Noemy Silveira e Isaías Alves.

Noemy Silveira e Isaías Alves voltaram no mesmo período para o Brasil após seus estudos em Columbia: ela em fevereiro de 1931 e ele em junho do mesmo ano. Como ponto de partida, ambos parecem ter utilizado o trabalho que já desenvolviam com testes de inteligência anteriormente e a interpretação que desenvolveram do debate educacional que ali se desenrolava também tem relação com essa atividade. Quando voltaram, coordenaram experiências com testes padronizados – tanto para a determinação do nível de inteligência quanto para a avaliação de aprendizagem – quando assumiram a direção de serviços ligados à psicologia aplicada.

Este capítulo explora a relação entre o trabalho que desenvolveram no Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (Noemy Silveira) e no Serviço de Testes e Medidas do Distrito Federal (Isaías Alves) com suas viagens de estudos. Nesse esforço de aproximação que faço entre seus trabalhos, outras semelhanças podem ser evocadas, como as comunicações que irão apresentar nas Conferências de Educação¹ e a defesa que farão da homogeneização das classes escolares. No entanto, as condições em que Noemy Silveira desenvolveu seu trabalho com testes é diversa da de Isaías Alves, assim como o modo como escolhem lidar com as adaptações e aplicações das ferramentas por eles selecionadas. É também parte dessas diferenças que pretendemos analisar aqui.

4.1. O conceito de inteligência e suas variações

Para entender as opções metodológicas que fizeram, é preciso pontuar que as experiências com testes foram perpassadas por concepções diversas sobre a própria definição do conceito de inteligência. Alguns autores optavam por abordagens difusas, a começar pelo próprio Alfred Binet, criador do primeiro teste de inteligência. De acordo com Schneider, apesar de criar uma “escala métrica da inteligência”, Binet evitou definir o termo num sentido

¹ Isaías Alves e Noemy Silveira foram escolhidos, junto com Helena Antipoff para coordenar a mesa sobre testes da V Conferência Nacional de Educação. Apesar de enviar trabalho sobre o tema, Silveira não compareceu ao evento, por problemas de saúde.

estrito.² Para René Zazzo, ele se manteve “na vacuidade da linguagem comum, sem dúvida para não correr o risco de uma teorização arbitrária”.³ Se em 1905, Binet afirmou que “o órgão fundamental da inteligência é o discernimento ou, dito de outra forma, o bom senso, o senso prático, a iniciativa, a habilidade de se adaptar”, em 1911 ele relaciona a inteligência com a “compreensão, invenção, direção e censura”.⁴

A postura de Binet pode ser explicada pelo objetivo do seu trabalho com testes: como precisava apontar crianças com dificuldade de aprendizagem, a ele interessava mais o desenvolvimento mental do que a inteligência em si. De todo modo, o reconhecimento de um caráter multifacetado da inteligência era o pressuposto em que se baseavam os psicólogos franceses, com os quais Noemy Silveira vai trabalhar inicialmente em São Paulo. Esse é o caso de Henri Pierón, que ministra um curso de psicologia na Escola Normal da capital em 1926, que ela assiste junto com Lourenço Filho. No ano seguinte, Lourenço Filho publicou *Psicologia e Psicotécnica*, livro no qual explora as lições deste curso.

De acordo com ele, Pierón separou com clareza o conceito de desenvolvimento mental do conceito de inteligência ao afirmar que “não se pode generalizar a precocidade do desenvolvimento como um sinal de inteligência”.⁵ A partir dessa definição, criticou as modificações norte-americanas da escala de Binet, que transformou sua concepção de desenvolvimento mental. Assim afirmava que,

Nos Estados Unidos essa escala de inteligência⁶ obteve um êxito extraordinário, e foi aperfeiçoada por estudos feitos em milhares de crianças, obtendo-se então a noção de *quociente de inteligência*. Binet dizia que uma criança com oito anos de idade real e com a idade mental de seis anos, apresentava dois anos de atraso; mas as diferenças já não são equivalentes nas idades mais avançadas, e procurou-se então estabelecer essa noção de relação entre a idade mental e a idade real. Atualmente nas obras americanas encontra-se essa apreciação de inteligência fundada no *quociente de inteligência*.⁷

² SCHNEIDER, William B. After Binet: French intelligence testing, 1900-1950. *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, vol.28, Abril, 1992. p.114.

³ ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2010. p.25.

⁴ *Ibidem*.

⁵ ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e psicotécnica: publicação do laboratório de psicologia experimental*. São Paulo, Typ. Siqueira, 1927. p.83.

⁶ Refere-se a escala métrica de Binet

⁷ ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e psicotécnica: publicação do laboratório de psicologia experimental*. op. cit. p.83. (Grifos do autor).

Esta passagem se refere a uma modificação significativa feita pelos norte-americanos na escala métrica de Binet, que é o uso do QI, essencial para o desenvolvimento de comparações de largo espectro no âmbito dos testes. De acordo esse conceito, criado pelo alemão William Stern, se dividirmos a idade mental da criança, obtida através do teste de inteligência, pela sua idade cronológica, o resultado dá origem a um índice numérico que encontraria correspondência em uma tabela, a do quociente de inteligência. A partir daí classifica-se o aluno em uma escala gradual de pontos que vai desde o idiota até o gênio.

O cálculo do quociente de inteligência adotado pelos norte-americanos modificou essencialmente o teste de Binet quando tornou possível a comparação entre os atrasos ou avanços de uma criança com a de outra, tendo como base seu rendimento nos testes – ainda que mantivesse o princípio de que o índice seria obtido a partir do desempenho no jogo de perguntas e respostas adequadas a uma determinada idade. Assim, mais do que constatar que o aluno tinha algum atraso, o índice tornava possível a hierarquização do desenvolvimento mental e a conseqüente separação entre crianças “inferiores, medianas e superiores” mentalmente.

A discordância de Pierón em relação à essa adaptação decorre de uma questão fundamental no debate sobre a inteligência e os instrumentos de medição: a diferença conceitual entre nível mental e inteligência, que era variável. Ainda de acordo com Lourenço Filho, citando as aulas de Pierón:

Os americanos têm do gênio uma ocupação diversa da nossa. Pelo *quociente de inteligência* adotado pelos americanos, a criança que tivesse uma idade mental de seis anos e uma idade real de quatro seria gênio. É bem verdade que essa noção não tem uma base científica, pois o que se procura medir é o nível mental e não a inteligência que demanda análise mais cuidadosa, e porque os *quocientes de inteligência* seriam cada vez maiores à medida que as idades se elevassem. [...] Essa noção de QI é um tanto perigosa e dela precisamos duvidar, porque não serve para medir as inteligências superiores”.⁸

Essa diferença de interpretação podia direcionar o debate para uma outra questão, uma vez que, para Pierón, era preciso saber “quais as funções que estão em evolução e quais as que estão retardadas”⁹ não só em relação à média, mas também em relação a uma atividade em si. Assim, Pierón trabalhava a importância da aptidão, que não significava necessariamente uma

⁸*Ibidem.* (Grifos do autor)

⁹*Ibidem.* p.84

habilidade geral, mas sim um nível de desenvolvimento que poderia ser mais ou menos importante em relação às atividades que os indivíduos poderiam desenvolver. É desse princípio que surgem os estudos de orientação vocacional e seleção profissional,¹⁰ uma outra vertente da psicometria que também teve um desenvolvimento significativo na época. Foi, portanto, a partir dessa concepção que Noemy Silveira começou suas primeiras pesquisas sobre o assunto, com o qual trabalhou na sua primeira viagem aos Estados Unidos.¹¹

Se para Pieròn, era preciso mencionar que “o nível mental não é a expressão absoluta da inteligência”,¹² também para os norte-americanos esse conceito era controverso. Em 1921, *The Journal of the Educational Psychology* publicou dois números dedicados ao assunto intitulado “Intelligence and its Measurements: a symposium”. A revista pediu que dezessete pesquisadores contribuíssem para o debate respondendo a duas perguntas: uma se referia ao conceito de inteligência – e de que forma ela seria melhor avaliada pelos testes coletivos – e outra se referia aos próximos passos que seriam cruciais na pesquisa sobre o tema.¹³ Alguns dos pesquisadores que participaram desse debate são essenciais para o trabalho que Noemy Silveira e Isaías Alves desenvolveram no Brasil.

Este é o caso de Edward Thorndike, que foi bastante cuidadoso no que diz respeito a essas definições. Em sua resposta ele pontuou que,

É provavelmente imprudente gastar muito tempo em tentativas de separar rigidamente certas qualidades do homem, como sua inteligência, de qualidades emocionais e vocacionais, como seu interesse em atividades mentais, cuidado, determinação em responder efetivamente e persistência no seu esforço de fazê-lo; ou de seu nível de conhecimento; ou de seus gostos morais e estéticos.¹⁴

Num sentido pragmático, definia “*intelecto*, de forma geral, como o *poder de dar boas respostas do ponto de vista da verdade ou do fato*”.¹⁵ Em seguida, ressaltava que esse juízo dependia tanto do modo como se considerava cada situação quanto da habilidade ali avaliada.

¹⁰Essa vertente teve maior desenvolvimento no Brasil através dos trabalhos do IDORT.

¹¹Para atuação de Noemy Silveira no campo da psicologia do trabalho cf.: MORAES, José Damiro de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, vol.38, n.2, junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200014. Acessado em: 26/09/2015.

¹²ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e psicotécnica: publicação do laboratório de psicologia experimental*. op. cit. p.85.

¹³Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921. p. 123.

¹⁴THORNDIKE, Edward. I. By I. L. Thorndike. Teachers College, Columbia University – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921. p. 124

¹⁵*Ibidem*. (grifos do autor)

Assim, o valor de cada resposta para cada indivíduo também variava de acordo com a tarefa a ser desempenhada. O melhor aluno de uma amostra em multiplicação dificilmente seria o melhor aluno desta mesma amostra em desafios verbais, por exemplo.¹⁶ Esse era um dos fundamentos dos estudos que desenvolveu em psicologia das matérias, que procurava analisar as habilidades necessárias para o aprendizado de cada uma delas. Thorndike também acreditava que era necessário focar a pesquisa nas características da inteligência, bem como nas relações entre cada uma delas e o todo. Nesse sentido, caracterizava a inteligência como um conjunto de habilidades, mais do que um elemento único, se aproximando da ideia que Piaget debatia no curso.¹⁷

Já Lewis Terman, autor de um dos testes coletivos de inteligência que Isáias Alves adota, começa sua definição em diálogo com William Stern. De acordo com ele, Stern definia inteligência como “uma adaptabilidade geral à novos problemas e condições da vida”. Partindo daí Terman pontuava que existiam diversos tipos de adaptação e que, diante da concepção de Stern, não era possível julgar o valor de cada uma delas.¹⁸ Por isso, era necessário separar habilidades sensoriais como a do olfato e do paladar das habilidades por ele consideradas superiores como as do pensamento lógico e interpretação. Era o domínio delas que diferenciava o gênio do débil mental. Por isso, afirmava que a inteligência de um indivíduo “era proporcional a sua habilidade de desenvolver o pensamento abstrato”.¹⁹

Ao contrário de Thorndike, a definição e a defesa de Terman era bastante estrita. Aos que argumentavam que hierarquizar os diferentes tipos de inteligência era esnobismo intelectual, Terman retrucava que era “difícil discutir com alguém cujo senso de valores psicológicos é distorcido nessa amplitude”.²⁰ Afirmava ainda que a civilização era produto da “elaboração conceitual e do pensamento simbólico” e que, portanto, eram essas as funções que deveriam ser medidas. Daí a sua defesa de testes cuja elaboração envolvesse o uso da linguagem e outros símbolos, cuja implicação recebia críticas como as de Rudolph Pintner e Walter Dearborn, que exploraremos em seguida. Além disso, considerava natural que seus

¹⁶ *Ibidem.* p. 125

¹⁷ Sobre a posição de Thorndike ver também: CARSON, John. *The measure of merit: talents, intelligence and inequality in the French and American Republics.1750-1940.* New Jersey, Princeton University Press, 2007. p.186.

¹⁸ TERMAN, Lewis. II. By L. M. Terman. Leland Stanford University – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921.p.127

¹⁹ *Ibidem.*p.128.

²⁰ *Ibidem.*

resultados tivessem boas correlações com o que chamava de “educabilidade escolar”²¹ uma vez que, para ele, os testes que apresentavam maior eficiência eram os que mediam raciocínios aritméticos, analogias e interpretação.

Terman foi autor da mais influente adaptação norte-americana dos testes de Binet-Simon, a Stanford revision, que adotou o cálculo do quociente de inteligência na sua aplicação.²² A partir desses testes, ele desenvolveu uma preocupação diversa da de Binet. Ao invés de focar nas crianças com dificuldade de aprendizagem, ele dedicou parte de suas pesquisas nos estudos sobre os alunos brilhantes, desenvolvendo um teste específico para identifica-los. O interesse de Terman nos “indivíduos superiores” transparece também na própria revisão que fez dos testes de Binet. Enquanto a ferramenta original era composta por 54 testes, capazes de identificar desde a criança média com idade de três anos até um adulto mediano, o Stanford-Binet era uma versão estendida do exame, com 90 questões. As perguntas suplementares permitiam que o psicólogo identificasse não só o “adulto médio” como também os “superiores”.²³

Ao contrário de Lewis Terman, Rudolph Pintner – um ator utilizado tanto por Noemy Silveira quanto por Isaías Alves²⁴ – se aproximava do conceito de Stern ao afirmar que “sempre pensou na inteligência como uma habilidade de um indivíduo se adaptar adequadamente a situações relativamente novas na vida”.²⁵ Essa adaptação implicava um bom desempenho em situações diversas assim como a “facilidade de romper com hábitos antigos e formar novos”.²⁶ Para Pintner, essa capacidade guardava relação com um sistema nervoso mais ou menos flexível, que influenciava na capacidade de resposta do indivíduo. Ao mesmo tempo em que fazia uma separação entre as reações inteligentes e as reações emocionais, afirmava que não era possível distingui-las de forma estrita.

²¹ “school educability”, no original. *Ibidem*. p.129.

²² PINTNER, Rudolph. *Intelligence Testing: methods and results*. New York, Henry Holt and Company, 1923. p. 47 e CARSON, John. *The measure of merit*. *Op. cit.* p.188.

²³ TERMAN, Lewis. *The Intelligence of schoolchildren*. New York, Houghton Mifflin Company, 1919. p.2.

²⁴ Enquanto Isaías Alves utiliza um teste elaborado por ele em suas experiências, Noemy Silveira cita ele com frequência em seu estudo do teste Dearborn, como veremos.

²⁵ PINTNER, Rudolph. V. By Rudolph Pintner. Ohio State University. – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921.p.139

²⁶ *Ibidem*.

Como Terman, concordava que os testes mais eficientes eram os que mediam atividades analíticas da mente, que “pareciam reproduzir os tipos de situações complexas mais comuns na civilização moderna”.²⁷ Entretanto, ressaltava

Porque estamos lidando com algo que nós dificilmente sabemos como definir, porque estamos buscando às cegas os caminhos para medir reações a situações extremamente complexas e diferentes, nós devemos ser extremamente cuidadosos para não limitar de nenhuma maneira o tipo de material que usamos. [...] Nós, portanto, precisamos de testes de inteligência de todos os tipos.²⁸

Dessa forma, Pintner achava que era preciso continuar criando novos testes, ao mesmo tempo em que os instrumentos já existentes deveriam ser aperfeiçoados. Parte da preocupação de Pintner estava ligada a importância do domínio da linguagem nos testes de Binet, que afetava o resultado de crianças com alguma característica especial – que não estava diretamente ligada ao nível de inteligência – como as surdas ou as estrangeiras.²⁹ Nesse sentido, discordava da posição de Lewis Terman. Essa questão também foi relevante para Noemy Silveira e Isaías Alves, que escolheram testes não-verbais para a aplicação nas escolas cariocas, criados em decorrência dessa preocupação. Além disso, o contínuo desenvolvimento de novos materiais de exame aperfeiçoou as pesquisas de testes coletivos, essenciais para a aplicação em larga escala.

Finalmente, Walter Dearborn, autor dos testes que Noemy Silveira usou em São Paulo, refinava a noção de que a inteligência estava ligada a “capacidade de aprender com a experiência” afirmando que cabia a psicologia objetiva investigar como esse processo se desenvolve. Foi também essa pergunta que Thorndike tentou responder em suas pesquisas. Para Dearborn, essa “capacidade de aprender” estava relacionada a um processo contínuo de respostas, condicionadas ou não, que davam origem ao que chamamos de raciocínio. Ele então explicava que a maior parte dos testes disponíveis não mediam esse potencial, mas o que a criança havia aprendido. O que se fazia era uma comparação entre o indivíduo e uma amostra representativa e a partir daí uma estimativa de sua capacidade de aprender. Por isso,

²⁷ *Ibidem.* p.140.

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ PINTNER, Rudolph. *Intelligence Testing: methods and results.* op. cit. p.48.

ressaltava a necessidade tanto de estabelecer amostras mais amplas quanto de desenvolver testes que realmente medissem o potencial ao invés da aquisição.³⁰

Dearborn também considerava que a idade mental era fruto da interação de “pelo menos três fatores: inteligência inata, maturidade física e ambiente”.³¹ Uma vez que o cálculo do QI era baseado na idade mental, ele acreditava que esse índice era o responsável pela variação no rendimento que a criança poderia apresentar ao longo da vida. Além dessas mudanças, a admissibilidade dessa interação apontava duas variáveis nas quais a escola poderia atuar: o corpo e o meio. Mais tarde, em 1925, Dearborn afirmava que havia uma tendência em encarar os elementos que constituem a inteligência muito superficialmente, assim como o papel da escola.³² Também concordava com Pintner a respeito da importância dos testes com menor peso verbal, que não prejudicasse crianças que viessem de lares onde “o interesse pela leitura fosse pequeno” ou no qual “as conversas fossem muito limitadas em seu escopo”.³³ Assim, tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves escolheram testes de inteligência cujos autores tinham essa preocupação em comum.

4.2. Entre o ideal e o real: a defesa da homogeneização das classes escolares e as condições de aplicação dos exames no Rio de Janeiro e em São Paulo

À falta de uma definição clara do termo “inteligência”, e conseqüentemente das premissas em que se baseavam os pesquisadores para desenvolver sua bateria de testes, soma-se a heterogeneidade no que diz respeito às condições de produção do trabalho com essas avaliações. Ao analisar o contexto do Teachers College – suas dinâmicas de negociação e suas estratégias de financiamento e de autopromoção – é possível perceber as diferenças de escala entre o que aqui comparamos. Tanto o Teachers College quando os Estados Unidos em geral trabalhavam com uma ideia de mensuração que implicava um volume significativo de recursos que envolvia padronizar e aplicar as questões numa dimensão que só era possível numa configuração institucional bastante favorável. Assim, parte do modelo que o Teachers

³⁰ DEARBORN, Walter. XXII. By W. F. Dearborn. Harvard University – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921. pp.210-211.

³¹ *Ibidem.* p.211

³² DEARBORN, Walter. *Intelligence Tests: their significance for school and society*. Cambridge, The riverside Press, 1928. p.vi.

³³ *Ibidem.* p.71

College pretendia irradiar foi muitas vezes difícil de ser aplicado em locais com recursos financeiros mais limitados, como era o caso do Brasil.

Essa disparidade de recursos foi pontuada ainda em 1929, quando Anísio Teixeira escreve para Archimedes Guimarães comparando as despesas em educação dos Estados Unidos com as do Brasil. Para ele não há o que fazer uma vez que “somos perdidamente pobres”.³⁴ Assim como Anísio, Isaías Alves pontua que “é penoso pensar no problema educacional brasileiro, quando vemos o que os Estados Unidos praticam, gastando somas fabulosas”.³⁵ É também a partir dessa diferença que devemos analisar o trabalho aqui desenvolvido com testes, que teve como reflexo as dificuldades sinalizadas tanto nos relatórios de Noemy Silveira quanto nos de Isaías Alves.

Assim como os educadores norte-americanos, eles pensaram os trabalhos com testes inserindo-os no contexto de expansão do sistema escolar nacional e do estabelecimento de uma sociedade democrática. Por isso, Isaías Alves afirmava que a democratização havia transformado o ensino, inicialmente individual, em empreendimento coletivo, com as classes escolares.³⁶ Noemy Silveira concordava com ele quando afirmava que a educação em massa “pôs em evidência as profundas diferenças existentes na experiência, talentos, interesses e objetivos dos indivíduos”.³⁷ Ambos consideravam que a homogeneização evitava “os inconvenientes da instrução em massa”³⁸ já que o número de crianças matriculadas tendia a aumentar. Isaías Alves completava o raciocínio ao defender que a homogeneização de classes escolares era “o meio único de corresponder às necessidades democráticas da disseminação do ensino e as inaludíveis exigências que nos impõem a variabilidade das crianças num grande grupo humano”.³⁹

Em defesa da homogeneização, Noemy seguia o raciocínio de William Burnham⁴⁰ e acreditava que era justamente essa separação que tornava a educação democrática, uma vez

³⁴ Carta de Anísio Teixeira para Archimedes Pereira Guimarães – 07/03/1929. Cf. GUIMARÃES, Archimedes Pereira. Dois sertanejos baianos do século XX. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1982. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html> (Produção científica sobre o educador). Acesso em: 25/08/2016.

³⁵ ALVES, Isaías. *Problemas de educação*. Salvador, A Nova Gráfica, 1931. p.29.

³⁶ ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas*. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1933. p.14.

³⁷ SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares. *Revista do IDORT*, número 16, ano II, abril de 1933. p.93.

³⁸ ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas... op. cit.* p.14.

³⁹ *Ibidem*. p.13.

⁴⁰ SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares (continuação). *Revista do IDORT*, número 17, ano II, maio de 1933. p.112. Ver também: BURNHAM, William. *The normal mind: an introduction to mental hygiene and the hygiene of school instruction*. New York, Appleton and Company, 1924. pp.18-19; 273-274.

que assim ela se adaptava às capacidades individuais. De acordo com ela, a ideia de “igualdade de oportunidade dá lugar a de equidade de oportunidade, única possível nas democracias, já que os indivíduos estão limitados por suas restrições inatas, em gozar da primeira”.⁴¹ Completa ainda afirmando que não existem “provas de que os grupos heterogêneos sejam eficientes na democracia”.⁴² Aos que afirmavam que identificar as diferenças entre os indivíduos era antidemocrático, ela respondia que era preciso reconhecer que esse tipo de classificação já existia fora da escola, na vida social. Por isso, a questão não seria de diferenciação, mas de “quão honestamente ousaremos fazê-lo com o auxílio da ciência pelo emprego de meios idôneos de classificação”.⁴³

Isaías Alves ressaltava que as classes heterogêneas funcionavam bem em ambientes selecionados como a Horace Mann do Teachers College, mas não no ensino público, de massa. Concordava, portanto, com as críticas que fizeram ao diretor desta escola quando ele decidiu abolir o sistema de homogeneização. Ao mesmo tempo, Noemy ressalta o caráter social da questão: a escola que era destinada a elite intelectual e social teve que ser repensada para seu novo público. É aí que entra a ideia de escola progressiva ou escola nova. Os estudos sobre a criança reconheciam não só as suas necessidades, como constatavam que elas eram diversas, assim como suas capacidades. Por isso, cada aluno era um problema a ser pensado “do ponto de vista do sexo, raça, família, maturação e ambiente”.⁴⁴ Para ela, a ferramenta que ajudaria nesse diagnóstico seria a dos testes de inteligência.

Se o uso de testes de inteligência era controverso, assim como o princípio de homogeneizar classes escolares, Silveira apontava um ponto comum no debate: o de que era “preciso segregar os débeis mentais”, que tinham “deficiências tão marcadas, que exigem ensino em separado”.⁴⁵ As justificativas iam desde questões econômicas até o aspecto humanista, de consideração em relação ao aluno e ao professor, cuja tarefa era seriamente dificultada pela heterogeneidade de seu público dentro de uma mesma sala de aula.

Muitas outras aproximações podem ser feitas entre as defesas de Noemy Silveira e Isaías Alves das classes homogêneas e sua relação com a sociedade que queriam construir, mas é preciso dizer que o diálogo que estabeleceram com os intelectuais norte-americanos

⁴¹SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares (continuação). *op. cit.* p.112.

⁴²*Ibidem.*

⁴³*Ibidem.*

⁴⁴SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares. *op. cit.* p.93.

⁴⁵SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares (continuação). *op. cit.* p.111.

tratava das mesmas questões, mas tinham pontos de partida diferentes. No contexto educacional norte-americano, discutir repetência, acesso à educação, diferença entre negros e brancos, inteligência, democracia e meritocracia ganha uma conotação inteiramente diversa do mesmo questionamento feito pelos intelectuais aqui estudados. Enquanto no Brasil grande parte do problema se concentrava em estabelecer um sistema de ensino primário mais amplo, nos Estados Unidos é o ensino secundário que está em pauta, como vimos. Então estamos lidando com dois níveis de análise. O primeiro diz respeito às questões que os professores de Columbia como Edward Thorndike, Arthur Gates e Rudolph Pintner queriam responder com o trabalho que ali desenvolveram. O segundo implica pensar no modo como os intelectuais brasileiros utilizaram esse trabalho para responder as questões que a eles se colocaram.

Nesse sentido, falar de repetência no Brasil, utilizando os testes como recurso experimental para solucionar esse problema pode nos apontar parte da diferença. Um aluno que repete 4 anos consecutivos no contexto brasileiro não está apenas onerando os cofres públicos, argumento comum aos dois países, ele está também ocupando três lugares a mais do que deveria no sistema escolar, atrasando o já lento processo de expansão do ensino primário. Assim, Isaías Alves afirmava que “recusando a matrícula a milhares de crianças, anualmente, a capital do Brasil não poderá tão cedo realizar o tão sonhado plano de instrução obrigatória, de que tanto se tem falado durante o regime republicano”.⁴⁶ Isso porque, apenas metade das crianças em idade escolar na cidade do Rio de Janeiro estavam matriculadas no sistema de ensino.

Ainda que a questão da demanda real por esse espaço possa ser questionada, para esses educadores era no ambiente escolar que se consolidava parte do ideal civilizatório do qual dependia a modernização do país. Também por isso, a questão da eficiência tornou-se importante. Quando Noemy Silveira e Isaías Alves trabalham em suas seções, é essa dimensão da eficiência que pretendem solucionar e é com ela que eles dialogam quando apresentam os resultados dos trabalhos desenvolvidos. Além dessa questão comum, carregam consigo a experiência de trabalhos experimentais antes da viagem ao Teachers College e as disciplinas sobre psicologia escolar lá ministradas. Durante a década de 1930, utilizam muitos testes discutidos ou aperfeiçoados através do trabalho de pesquisadores dessa instituição, e a interpretação que fazem dos resultados tem como base o repertório que aqui tentamos traçar.

⁴⁶ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas. op. cit.* pp.16-17.

É preciso mencionar também que o uso dos testes e a realização de suas adaptações implicava um trabalho de longo prazo. Isso significa que, ainda que utilizassem testes norte-americanos, era preciso traduzi-los adequadamente e depois adaptar suas questões para a realidade local. Para isso, era necessário estabelecer um parâmetro de avaliação através de experimentações sucessivas com o mesmo grupo de crianças, que deveriam ser representativas do grupo maior que será objeto do teste já padronizado. Depois, era preciso estabelecer correlações com outros testes para que a instrumento fosse considerado confiável. Para se ter uma ideia, em 1931, quando assumiu o Serviço de Psicologia Aplicada, Noemy Silveira já trabalhava com Lourenço Filho na adaptação dos testes Binet-Simon há seis anos.⁴⁷

No entanto, problemas como o da repetência escolar precisavam de uma solução mais imediata. De acordo com Noemy Silveira, na São Paulo de 1930, “o total das crianças que chegam ao 4º grau primário não atinge a 7% da matrícula geral”.⁴⁸ Além disso, os alunos chegavam a repetir cinco vezes o 1º grau. Num caso mais extremo, como o do grupo escolar Mooca, 84% das crianças tinham repetido o primeiro grau neste ano, e na média geral, a aprovação não ultrapassava os 64%.⁴⁹ No caso do Rio de Janeiro, metade da população escolar estava concentrada no primeiro ano em 1930.⁵⁰

Mesmo que parte desse número correspondesse às crianças que iam à escola apenas para aprender a ler, a repetência também exercia um papel importante nesse contexto. Quando, em 1934, o índice de reprovações carioca caiu de 50% para 38%, o papel da homogeneização das classes foi apontado como solução que permitiu ao aluno “melhor aproveitamento, evitando-se, assim, as repetições de ano que se verificavam na primeira série”.⁵¹ Foi a partir de resultados como este que os caminhos de Noemy Silveira, Isaías Alves, Lourenço Filho e Anísio Teixeira se entrecruzaram. Ainda que não tivessem um pensamento educacional homogêneo, encararam o trabalho experimental com avaliações padronizadas como alternativa para aumentar a eficiência do sistema escolar, seja para incrementar o seu rendimento, como defendia Silveira, Alves e Lourenço Filho, seja para aprofundar o conhecimento e controle de seus resultados, como fez Anísio Teixeira.

⁴⁷ SILVEIRA, Noemy. *Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC*. São Paulo, Diretoria Geral de Instrução, 1931. p.6 (em nota).

⁴⁸ *Ibidem*. p.3

⁴⁹ *Ibidem* p.4.

⁵⁰ DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DF. Desenvolvimento do sistema escolar do Distrito Federal e sua atual eficiência – progresso da matrícula, frequência e aproveitamento das escolas públicas. Rio de Janeiro, Departamento de educação do DF, 1934. p.15

⁵¹ *Ibidem*. p.16.

Mais do que mostrar as estratégias de construção de um consenso, o que os seus relatórios nos mostram são as dificuldades que eles encontraram ao transpor a teoria para prática, num contexto de muito entusiasmo, mas de condições materiais pouco favoráveis. À primeira vista, tudo o que era necessário para colocar a teoria em prática era papel, lápis e um professor treinado, como pontuava Lourenço Filho no prefácio que faz do livro de Binet e Simon.⁵² Para ele, como o processo de avaliação não precisava de aparelhos, ele “habilita todo o mestre a tentar a experimentação psicológica por si só, e a observar, por ela, melhormente, seus discípulos”.⁵³

No entanto, o trabalho de Isaías Alves e Noemy Silveira se deparou com problemas aparentemente simples, mas que faziam grande diferença na hora de consolidar os resultados. O primeiro era a questão da adaptação, também chamada de revisão da escala original. Lourenço Filho já apontava essa necessidade no prefácio que fez para a tradução do livro de Binet-Simon publicado pela Companhia de Melhoramentos em 1929. Ele afirmava que a escala de Binet tinha sido elaborada em torno de um padrão médio de crianças parisienses e que era preciso estabelecer novos padrões para cada local.⁵⁴ Isso não significava desenvolver uma “revisão brasileira”, uma vez que “os fatores de diferenciação psicológicas são inúmeros” e, portanto, “uma revisão levada a cabo em São Paulo (...) não servirá, sem novas alterações para o extremo norte, nem para o Brasil central, nem para a Bahia ou o Ceará”.⁵⁵ Por isso, para colocar em prática o ideal de organização de classes homogêneas, cada Estado deveria primeiro empreender o trabalho de adaptação e padronização dos testes originais para a realidade local. Esse era um procedimento que requeria tempo, uma equipe treinada, e uma amostra confiável da população escolar que deveria ser submetida aos testes até que os ajustes fossem feitos, como já pontuamos.

Por isso, é preciso levar em consideração o desafio que Isaías Alves e Noemy Silveira tinham nas mãos quando falavam em padronizar os testes para a “realidade brasileira”. Primeiro porque os alunos não tinham um perfil homogêneo, diferente de classes como as experimentais do Teachers College de Columbia, depois porque, como é possível apreender dos seus relatórios, as condições de aplicação eram bem diferentes das que presenciaram e

⁵² BINET e SIMON. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência das crianças*. São Paulo, Melhoramentos, 1929.

⁵³ LOURENÇO FILHO, M. B. “Prefácio”. In: BINET e SIMON. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência das crianças*. São Paulo, Melhoramentos, 1929. p.6.

⁵⁴ *Ibidem*. p.7

⁵⁵ *Ibidem*. p.09

leram durante o tempo que estiveram nesta faculdade. Esses relatórios vão ganhar uma maior ênfase nesse capítulo uma vez que eles explicitam essas diferenças. De forma geral, o que os relatórios demonstram é que essa tentativa encontrou dificuldades que iam desde o treinamento dos professores até a ausência de pessoal especializado para fazê-lo. Além disso, nem todas as escolas cooperavam como era esperado, as verbas eram escassas, e muito era feito a partir do trabalho voluntário de alunas dos Institutos de Educação ou ainda de professores emprestados às Seções de Psicologia Aplicada.

Em relação às configurações institucionais nas quais os seus trabalhos estão inseridos, Noemy Silveira e Isaías Alves enfrentaram dificuldades diversas. No Rio de Janeiro, Isaías Alves trabalhou à frente da seção de testes e medidas da Diretoria de Instrução do Distrito Federal, cuja direção ficou a cargo de Anísio Teixeira durante todo o seu período de atuação (1931-1933). No entanto, o trabalho de Isaías Alves era perpassado pela concepção do Rio de Janeiro como “vitrine do Brasil”.⁵⁶ Havia ali tanto a aspiração de fazer do sistema escolar um modelo, quanto a tensão latente da cidade enquanto capital. Assim, Isaías Alves parece ter tido menos autonomia que Noemy Silveira em relação ao Serviço que dirigia. Em contrapartida, as condições de trabalho de Silveira são afetadas pela instabilidade na interventoria do Estado de São Paulo, que se reflete nas substituições ocorridas na gestão da Diretoria Geral de Ensino paulista. No período em que trabalhou no Serviço de Psicologia Aplicada, sete diretores estiveram à frente da pasta.⁵⁷ Por último, é preciso pontuar que enquanto Noemy Silveira trabalha até 1935 no SPA, Isaías Alves deixa o Serviço de Testes e medidas em julho de 1933.

4.3. - Noemy Silveira e o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo

A trajetória de Noemy Silveira coordenando as experiências com testes, depois que retornou de Columbia no início de 1931, é muitas vezes difícil de acompanhar. Quando assumiu a Diretoria de Ensino em 1930, Lourenço Filho reorganizou esse departamento e

⁵⁶ MOTTA, Marly Silva da. *O Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p.54.

⁵⁷ A saber: Lourenço Filho (27/10/1930 – 23/11/1931); Sud Mennucci (24/11/1931 – 26/05/1932); João Toledo (27/05/1932- 03/10/1932); Fernando de Azevedo (28/11/1932 – 23/08/1933); Sud Mennucci (07/08/1933 – 23/08/1933); Francisco Azzi (24/08/1933 – 14/08/1934); Luís da Mota Mercier (15/09/1935 – 25/09/1935) e Almeida Junior (26/09/1935 – 10/11/1937). Cf. MORAES, José Damiro. *Signatárias do manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. (Tese de doutorado). Campinas, Unicamp – Faculdade de educação, 2007. p.359.

criou o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), subordinado ao Serviço de Assistência Técnica. Ele convidou Noemy Silveira para coordenar o SPA, que assumiu a sua chefia em fevereiro de 1931. No final de novembro, Sud Mennucci assumiu a Diretoria de Ensino no lugar de Lourenço Filho. Este se mudou para o Rio de Janeiro, onde assumiu a chefia do gabinete de Francisco Campos e, posteriormente, a direção do Instituto de Educação. Ela apresentou sua demissão em seguida, já em dezembro, atuando menos de um ano no SPA.

Quando explora a trajetória de Noemy Silveira, José Moraes afirma que a questão era que o SPA possuía uma “relativa autonomia frente a Diretoria Geral de Ensino e, pela sua estrutura, envolvia e submetia todas as outras áreas técnicas ao seu controle”.⁵⁸ Com a nova gestão, o SPA foi reorganizado e passou a responder mais diretamente ao diretor, Sud Mennucci. As divergências entre ele e Noemy Silveira em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelo serviço seriam o motivo de seu pedido de demissão.⁵⁹ Depois de sua saída do SPA, ela assumiu a cadeira de Lourenço Filho em psicologia aplicada à educação no curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação paulista como professora substituta, onde continuou suas pesquisas.

Em novembro de 1932, Fernando de Azevedo assumiu Diretoria de Ensino paulista, o SPA foi anexado ao Instituto de Educação⁶⁰ e Noemy voltou a dirigir o serviço. Essa integração também previa que “qualquer trabalho de aplicação ou pesquisa seria feito experimentalmente nas escolas do Instituto Pedagógico Caetano de Campos, então considerado de nível superior, e, pelo menos, em cinco grupos escolares da capital”.⁶¹ Eram áreas de atuação do SPA o “estudo da capacidade mental dos alunos”; “medida do aprendizado e do ensino” e “pesquisa e divulgação dos princípios psicológicos do aprendizado”.⁶² Assim, em 1933, Noemy Silveira voltou a direção do SPA, agora oficialmente anexado ao Instituto de Educação.⁶³

Dessa forma, apesar de ter trabalhado com testes anteriormente, foi quando Noemy Silveira voltou dos Estados Unidos em 1931, que ela dirigiu um Serviço dedicado à questão.

⁵⁸ *Ibidem.* p.247

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ MONARCHA, Carlos. Notas sobre a institucionalização da psicologia em São Paulo. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v.29, n.1, São Paulo, jun. 2009.p.12

⁶¹ *Ibidem.*

⁶² *Ibidem.*

⁶³ Assim como a Escola Normal do Rio de Janeiro, a Escola Normal Caetano de Campos também foi reorganizada, primeiro como Instituto Pedagógico em 1931 e depois como Instituto de Educação, com o status de curso superior em 1933. Cf: MORAES, Damiro. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas ... op cit.* p.249 (em nota)

Entre fevereiro e julho, ela fez a preparação dos funcionários do SPA, que começou a funcionar com sede provisória no Instituto Pedagógico. O relatório que elaborou em decorrência de seu pedido de demissão em dezembro deste ano resumia o trabalho desenvolvido durante os meses de funcionamento efetivo do SPA. Além da aplicação de testes, o relatório aponta a preocupação que teve com a formação de sua equipe de trabalho. Ela era constituída por professores comissionados para o serviço, e dentre eles, encontrava-se Damasco Penna, encarregado do Gabinete de Psicologia Experimental do Instituto Pedagógico, que ficou responsável pela seção de medidas mentais.⁶⁴

A própria Noemy Silveira treinou os funcionários do SPA, como consta no seu relatório, através de cursos de: psicologia educacional, medida do trabalho escolar (ou testes de verificação de aprendizagem), estatística aplicada à educação e orientação profissional (o problema social, o problema técnico e o problema escolar). Dois cursos foram ministrados por outros professores que faziam parte da equipe do SPA: o de antropometria pedagógica, por Maria Antonieta de Castro e o de Teste de Inteligência, por Damasco Penna.⁶⁵ O curso de medidas mentais, destinado a todos os funcionários do SPA, estava programado para fevereiro de 1932 e, portanto, não sabemos se ele foi ministrado durante a administração posterior, de Luiz Galhanone.

Essa preocupação também está presente em 1932, quando Noemy Silveira cuidou do concurso para professor auxiliar no Instituto de Educação, que contou com 100 inscritos. Como não acreditava na preparação dos candidatos, optou por ministrar um curso preparatório para o concurso aos interessados, com duração de 3 meses. Ela mesma ministrou as aulas, numa organização semelhante às aulas de Columbia, onde os grupos de discussão, com leituras dirigidas era predominante. Submeteu 58 desses candidatos ao Army Mental Test, cujos resultados não comenta no artigo.⁶⁶ Já em 1933 os funcionários do SPA se reuniam com ela semanalmente, quando deveriam discutir as leituras por ela recomendadas.⁶⁷

⁶⁴ Os nomes listados e suas respectivas seções são: Eulalia Alves Siqueira (medidas do trabalho escolar); Judith Hallier (Estatística e Arquivo); Maria Antonieta de Castro (antropometria); Beatriz de Freitas e Stella Miranda de Azevedo (orientação profissional e escolar). Cf. SILVEIRA, Noemy. *Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo: relatório geral dos trabalhos realizados durante 1931*. São Paulo, Typographia São Lázaro, 1932. p.8

⁶⁵ De acordo com o relatório o curso tinha como foco os testes de Binet-Simon. Cf. SILVEIRA, Noemy. *Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada... op. cit.* p.09.

⁶⁶ SILVEIRA, Noemy Porque um Serviço de Psicologia Aplicada a Educação? Relatório dos trabalhos do 1º semestre (1º de fevereiro a 15 de junho de 1933) apresentado ao diretor do Instituto de Educação pela chefia do Serviço de Psicologia Aplicada". p.7. Rolo 6, fot. 470-480, Arquivo Lourenço Filho, CPDOC.

⁶⁷ *Ibidem.* p.9.

Cabe ressaltar que o trabalho do SPA era mais amplo do que aqui descrevemos, e além da seção de Medidas incluía as seções de: Estudo do Programa e Problemas escolares; Orientação Profissional; Biblioteca e Museu da Criança; Estatística e Arquivo; e Desenho e Representação Gráfica.⁶⁸ O SPA também fazia traduções de capítulos e artigos que considerava necessário tornar acessível aos seus funcionários e aos professores. Até julho de 1933, 31 traduções desse tipo foram feitas.⁶⁹ “Curriculum construction in the primary school” livro organizado pelos professores da Lincoln School do Teachers College, por exemplo, foi traduzido para orientar as discussões da seção de estudo do programa.⁷⁰ Além do trabalho de tradução do SPA, Noemy Silveira traduziu *Education for a Changing Civilization*,⁷¹ de Kilpatrick para a Biblioteca de Educação da Cia de Melhoramentos em 1934 e *Psychology for students of Education* de Arthur Gates para a editora Saraiva em 1935.⁷²

A primeira experiência de aplicação de exames desenvolvido pelo SPA foi com os Testes ABC de Lourenço Filho. Este trabalho contou com a colaboração do diretor do Instituto de Educação de São Paulo, Antônio Firmino de Proença, que autorizou o SPA a realizar suas atividades na escola de aplicação anexa ao Instituto. Noemy Silveira também contava com o auxílio das alunas da instituição, a maior parte voluntárias.⁷³ Posteriormente, o Serviço deveria fornecer as diretrizes para a organização das classes de acordo com resultados encontrados. O trabalho procurava solucionar o problema das reprovações sucessivas no 1º grau, a que nos referimos anteriormente. De acordo com Noemy, a medida poderia aumentar a eficiência do ensino, junto com a concessão de uma maior autonomia didática para o professor.⁷⁴

A aplicação dos Testes ABC já estava em curso em 54 grupos escolares da capital e de municípios vizinhos quando Noemy assumiu a direção do SPA. Cabia ao serviço fiscalizar os trabalhos e apurar os resultados. A mobilização das escolas foi bastante significativa, uma vez que os testes eram aplicados pelos próprios professores das classes, que se voluntariaram para

⁶⁸ *Ibidem.* p.2.

⁶⁹ *Ibidem.* p.20.

⁷⁰ *Ibidem.* p.16.

⁷¹ KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, s/d. (A edição original é de 1926).

⁷² GATES, Arthur. *Psicologia para estudantes de educação*. São Paulo, Saraiva, 1935.

⁷³ SILVEIRA, Noemy. *Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada ...op. cit.* pp.8-9

⁷⁴ *Idem.* *Um ensaio de organização das classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC*. São Paulo, Diretoria Geral do Ensino - Serviço de Assistência Técnica, nº5, outubro de 1931.

executar a experiência. Com este modelo, 15.605 crianças foram testadas em São Paulo por um total de 375 professores.⁷⁵

O trabalho de Lourenço Filho já havia sido testado nas escolas paulistas entre 1927 e 1929. Durante o processo de aferição, selecionou-se dentre os dezesseis testes originais apenas doze para a padronização e primeira aplicação. Assim, 412 crianças com idades entre cinco e onze anos do jardim de infância e da escola modelo anexa à Escola Normal foram testadas nesse primeiro momento. Decidiu-se então reduzir o número de testes mais uma vez, e uma nova aplicação com 8 perguntas foi feita em 814 crianças, somando-se aos alunos da escola modelo os alunos do Grupo escolar da Barra Funda. A professora Irene Muniz, deste grupo Escolar, organizou algumas classes seletivas para acompanhar o aprendizado, constatando a eficiência do método. Na escola modelo, um inquérito foi realizado entre os professores para que eles avaliassem se os testes tinham apresentado algum resultado positivo, o que foi confirmado.⁷⁶

Este trabalho foi organizado por Lourenço Filho, com a colaboração da própria Noemy Silveira, além de João Damasco Penna, Irene Muniz e alunas da Escola Normal.⁷⁷ Assim, Silveira utilizou a versão aperfeiçoada do Teste de Lourenço Filho que pretendiam “avaliar as várias funções em jogo no aprendizado da leitura”.⁷⁸ Em seu formato final, essa avaliação – que era individual assim como a Binet-Simon – era formada por oito questões que pretendiam medir habilidades como coordenação visual-motora, vocabulário e compreensão geral. A partir daí os alunos deveriam ser divididos entre grupos fracos, médios e fortes, uma classificação que deveria ser considerada pelos professores no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para Noemy Silveira, o uso de um teste específico para o primeiro grau, em detrimento de testes de inteligência como os que se baseavam no modelo de Binet-Simon, se justificava pela fraca correlação entre QI e aprendizado da leitura. Assim,

Se a correlação entre a idade mental e a maturidade para o aprendizado da leitura fosse sempre positiva ou, melhor, *fortemente positiva*, fácil seria resolver o problema da seleção dos alunos de primeiro grau: estalonava-se uma escala de testes de inteligência individuais, Binet-Simon, por exemplo,

⁷⁵ *Ibidem.* pp.13-14.

⁷⁶ *Ibidem.* p.7

⁷⁷ *Ibidem.* p.12.

⁷⁸ *Ibidem.*

ou uma escala de testes de grupo, Dearborn. Mas essa correlação é fraca. Daí a necessidade de medida específica.⁷⁹

Nesse sentido, Noemy Silveira concordava com os trabalhos que problematizavam a aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão específica, seguindo a mesma linha de raciocínio de Arthur Gates nos Estados Unidos e Lourenço Filho no Brasil. Este último era citado em nota como fundamento de sua opção, assim como os trabalhos de “Pintner e outros autores americanos”.⁸⁰ Gates era utilizado por ela para indicar que, em geral, as taxas de reprovação tinham relação com problemas de leitura, não só no primeiro ano escolar como “nos vários graus das escolas norte-americanas”.⁸¹ As causas desse problema podiam envolver fatores que não estavam vinculados à idade mental, como maturidade ou visão defeituosa.

Em seu relatório, Noemy Silveira apontava as falhas de aplicação desses testes, que considerava normal, uma vez que os professores “não eram técnicos qualificados”.⁸² Em geral, as aplicações em seu conjunto não garantiram uma seleção “em condições idênticas”, fundamental para que os dados pudessem ser comparados entre si. As diferenças iam desde a heterogeneidade do material apresentado (como as gravuras necessárias para a aplicação das questões) até diferenças na marcação do tempo (alguns professores marcaram o tempo no relógio e outros contaram o tempo mentalmente, por exemplo) e em relação ao modo como as crianças foram acomodadas na sala (alguns alunos chegaram a realizar as provas de pé).⁸³ Por isso, em abril, ela reuniu os professores para uma aula demonstrativa de como aplicar os testes ABC.

As aulas de demonstração eram um recurso comum, com o qual ela já estava familiarizada. Essa estratégia foi utilizada tanto no curso de Henri Pieròn, que ela assistiu em São Paulo, quanto na Universidade de Columbia. Em 1924, por exemplo, uma série de palestras sobre testes de inteligência foram ministradas na Horace Mann e Mary Jones, pesquisadora do Institute of Educational Research do Teachers College, demonstrou como

⁷⁹ *Ibidem*.p.6.

⁸⁰ *Ibidem*. (Em nota)

⁸¹ *Ibidem*.p.5

⁸² *Ibidem*.p.14

⁸³ *Ibidem*.

aplicar o teste Kuhlman.⁸⁴ As aulas dos cursos de psicologia escolar desta faculdade também incluíam lições práticas como essa. As demonstrações ajudavam a apontar os problemas mais frequentes encontrados nas aplicações dos testes, e dava aos professores uma base que não teriam tempo de adquirir com a prática.

Ainda assim, Noemy Silveira reconhecia que “não podia ser, como não foi, uma reunião para técnicos. Que para isso, outra deveria ser a orientação desde o início. Conspiravam contra a finalidade proposta a hora escolhida, o local e a assistência, assaz numerosa”. Mas essa não foi a única dificuldade encontrada por ela para corrigir as falhas de aplicação dos testes. Mesmo depois da demonstração, 5 grupos envolvidos nessa experiência não corrigiram seus trabalhos, e 3 dos diretores das escolas participantes negaram a utilidade da avaliação.⁸⁵ Para Noemy Silveira, a experiência tinha caráter preliminar e demonstrava a possibilidade de aplicação dos testes em larga escala, além de ajudar o professor a ver seus alunos de forma mais objetiva.

Uma vez que “o teste, em si mesmo, nada representa se dele não houver uma interpretação adequada”,⁸⁶ uma série de palestras foi ministrada para orientar os professores a continuar o trabalho. Eles incluíam temas que iam desde a “construção do perfil da classe” quanto a necessidade dos “testes para verificação de aprendizagem” e tinham como base o livro de Arthur Gates *Improvement of reading*.⁸⁷ O relatório dos trabalhos foi publicado em outubro de 1931 e de acordo com os resultados, 453 classes foram organizadas a partir dessa experiência. Os alunos classificados como fracos pelos testes deveriam receber atenção especial.⁸⁸ Para Noemy, esse trabalho teve como consequência “o aumento da promoção de quase 20% sobre a de anos anteriores, a promoção de 1038 alunos, seis meses após a classificação, para segundo grau, com economia resultante de Rs.105:037\$296 para os cofres públicos”.⁸⁹ O desafio da repetência encontrava aí um resultado que podia apontar o caminho a seguir.

⁸⁴ Dr. A. S. Otis, Author of Intelligence Tests, Speaks Before Psychology Classes of T. C. *Columbia Daily Spectator*, vol. XLVII, n. 172, 16/07/1924.

⁸⁵ SILVEIRA, Noemy. *Um ensaio de organização das classes seletivas do 1º grau...* op. cit. p.15.

⁸⁶ *Ibidem*. p.16

⁸⁷ *Ibidem*. p.17

⁸⁸ Noemy Silveira afirmava que o SPA havia realizado com eles um trabalho “emendativo”. Cf. SILVEIRA, Noemy. *Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino...* op. cit. p. 28

⁸⁹ SILVEIRA, Noemy. *Da homogeneização das classes escolares (continuação)*. op. cit. p.114.

Além dos Testes ABC, Noemy Silveira também fez experiências com os testes de Dearborn⁹⁰ e Ballard⁹¹ nos alunos do Instituto de Educação e no grupo São José do Ipiranga, uma escola particular que solicitou a ajuda de Noemy Silveira para que ali fosse feita a homogeneização de suas classes. Ela ressaltava que a eficácia do trabalho de homogeneização ali realizado era relativa, uma vez que os testes utilizados ainda não estavam plenamente adaptados para o seu uso local.⁹² Também utilizou os testes de Binet-Simon para testar 28 crianças a pedido do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar.⁹³

De volta ao SPA, em 1933, Silveira dirigiu uma tentativa de aferição do teste coletivo de Dearborn, dessa vez em maior escala. Além dela, tanto Annita Barreto e Celina Pessoa em Pernambuco quanto Helena Antipoff em Minas Gerais também estavam trabalhando com aplicações do teste Dearborn. Um dos motivos apontados por Barreto e Pessoa pela opção do Dearborn era que o domínio da linguagem teria muita importância na avaliação proposta por Binet e Simon. Elas estavam, portanto, dialogando com as mesmas críticas que autores como Rudolph Pintner e Walter Dearborn faziam a esses testes.

Para Barreto e Pessoa, essa falha tinha como implicação o fato de que

Filhos de pais estrangeiros, que falam pouco ou mal, ou de pais pouco abastados, que pequena oportunidade tem de leitura e de conversação, levam uma séria desvantagem nesses testes, desvantagens essas que seu nível mental não justificaria.⁹⁴

Por isso, os testes Dearborn ofereciam uma dupla vantagem: além de ser um teste não-verbal, o que solucionava o problema da linguagem, era um teste coletivo, o que facilitava sua aplicação em larga escala.⁹⁵ No entanto, Barreto e Pessoa declararam não ter acesso ao teste original e seguiam instruções de aplicação dadas por Antipoff.⁹⁶ Esse não era o caso de Noemy Silveira, que obteve autorização para o uso dos testes do próprio Walter Dearborn.

⁹⁰ Cf. DEARBORN, Walter. *Manual of directions for giving and scoring the Dearborn group tests of intelligence; Series I: general examination 1, 2 and 3 for grades 1 to 3*. Philadelphia, Lippincott, 1920.

⁹¹ Cf. BALLARD, Philip B. *Group Tests of intelligence*. London, Hodder and Stoughton Ltd., 1922.

⁹² Neste momento, Noemy Silveira trabalha como professora do Instituto de Educação e por isso não estende as aplicações à outras escolas que lhe solicitam classificação, com exceção do Grupo São José, que é particular e, portanto, não está na alçada do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria de ensino de São Paulo, sob direção de Luiz Galhanone. Cf. SILVEIRA, Noemy. *Porque um Serviço de Psicologia Aplicada a Educação?* *op. cit.* p.10.

⁹³ *Ibidem.* p.5.

⁹⁴ BARRETO, Anita e PESSOA, Celina. Estudo psicotécnico do teste de Dearborn. *Revista do IDORT*, n.23, ano 2, nov. 1933. p.260.

⁹⁵ *Ibidem.*

⁹⁶ *Ibidem.* p.261.

Além da autorização, ele lhe enviou cópias das provas realizadas nos Estados Unidos,⁹⁷ e um estudo ainda não publicado acerca da confiabilidade destes testes.⁹⁸ O teste era composto por dezessete questões e todas as instruções eram dadas pelo examinador. O caderno recebido pelos alunos só continha figuras, eliminando, portanto, a necessidade do domínio da leitura.

Assim, sob sua direção, as aplicações da série I/A do teste foram realizadas entre 02 de março e 19 de outubro em 3196 crianças de sete escolas da capital paulista. A aferição desses testes não foi realizada sem uma série de adaptações a priori. Enquanto a série original previa uma faixa etária de 7 a 12 anos, os testes aplicados por Noemy Silveira se estenderam a crianças de até 14 anos, uma vez que era possível encontrar alunos dessa idade nas escolas primárias paulistas.⁹⁹ Por isso, o teste 4 teve de ser adaptado. Ele previa que a criança localizasse e circulasse sua idade numa sequência numérica que ia de 1 a 12. Com a ampliação da faixa etária, Noemy pedia que quem não localizasse sua idade, escrevesse o número e o circulasse.¹⁰⁰ Dentre outras alterações encontramos o diamante da tarefa 10, que foi substituído por um losango¹⁰¹. Já a tarefa 14, que envolvia selos, foi ligeiramente modificada já que não era possível estabelecer o mesmo padrão de valor para cartas e cartões postais – como no original¹⁰² – devido à “inúmeras modificações na taxa postal”¹⁰³.

Além disso, restringiu o tempo de aplicação média dos exames, seguindo um padrão já testado por Binet: ao invés de esperar que 3/4 do grupo concluísse a tarefa, como no teste original, diminuiu a fração para 2/3 do grupo.¹⁰⁴ Nas instruções de Dearborn recomendava-se que enquanto não se definisse um limite de tempo, entre metade e 3/4 da classe deveria ter concluído a tarefa para que ela fosse encerrada.¹⁰⁵ Noemy parece ter escolhido um meio termo entre a expectativa para fazer a sua primeira experiência. A pausa de dez minutos para que as crianças descansassem também foi reduzida para cinco.¹⁰⁶

⁹⁷ SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn, Serie I, exame A*. São Paulo, Separata dos Archivos do Instituto de Educação, n.1, ano 1, 1935. p.15.

⁹⁸ O estudo era: GENTRY, J. R. A study of reliability of Group Tests of Intelligence with special reference do the reliability of the Dearborn Group Tests of Intelligence, General Examination A. Cf.: SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn...op. cit.* p.158.

⁹⁹ *Ibidem.* p.109.

¹⁰⁰ *Ibidem.* p.104.

¹⁰¹ *Ibidem.* p.105.

¹⁰² *Ibidem.* p.106. Cf. trecho do teste no anexo I.

¹⁰³ *Ibidem.* p.109.

¹⁰⁴ *Ibidem.* p.7 (Em nota).

¹⁰⁵ DEARBORN, Walter F. *Manual of directions for giving and scoring the Dearborn ... op. cit.* pp.3-4.

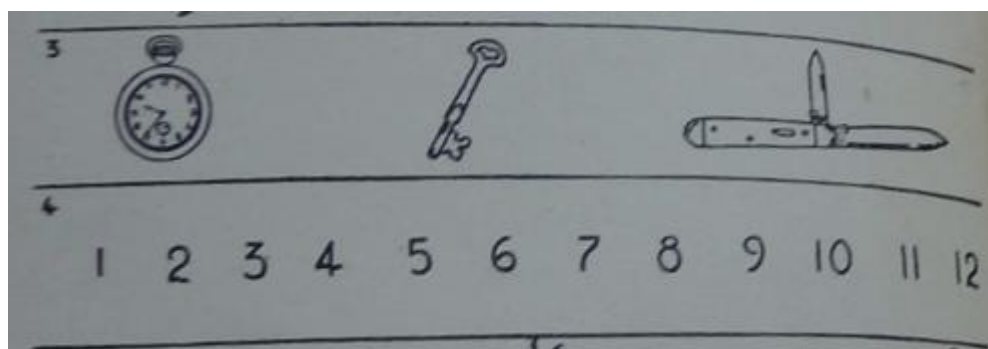
¹⁰⁶ SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn... op. cit.* p.106

Dearborn Group Test – trecho da versão paulista

Teste 4. Instruções do examinador:

Em baixo do relógio estão uns números não estão? Cada um de vocês vai procurar quantos anos tem e vai fazer uma roda em volta dele. *Se o número de sua idade não estiver aí, escrevam esse número e façam uma roda em volta dele.* Peguem os lápis, levantem os lápis, Façam! (Pausa). Alto!

Teste 4. Figura no caderno de exame:



Silveira, Noemy. Aferição do teste Dearborn, Serie I, exame A. São Paulo, Separata dos Archivos do Instituto de Educação, n.1, ano 1, 1935. pp.102 e 104. (A parte grifada se refere a modificação realizada)

Ainda que tivessem como base os testes de Binet-Simon, os testes Dearborn foram modificados não só para diminuir a importância do domínio da linguagem verbal, como vimos, mas também para que sua avaliação fosse feita a partir uma escala de pontos, o que alterava sua estrutura original. Essa modificação na contagem dos pontos foi sugerida por Yerkes, Hardwick e Bridges ainda em 1915, que acreditavam que a pontuação de Binet não considerava os acertos parciais das crianças testadas.¹⁰⁷ Assim, a escala de pontos de Yerkes (como ficou conhecida posteriormente),

“Faz desaparecer o agrupamento por idades e, em seu lugar, propõe uma lista de testes, devendo todos ser aplicados ao examinando, dando-se para cada um deles uma certa porção de crédito ou um certo número de pontos, que variam segundo a qualidade do trabalho feito”.¹⁰⁸

¹⁰⁷ *Ibidem.* p.7

¹⁰⁸ *Ibidem.* p.8

O resultado obtido a partir desse sistema de contagem, de acordo com o princípio de Yerkes, deveria ser avaliado por um cálculo denominado por ele de coeficiente da capacidade intelectual (CCI). Enquanto o QI era calculado a partir de uma relação entre pontuação obtida no teste e idade cronológica, o CCI estabelecia uma relação entre essa pontuação e a pontuação padrão para a idade.¹⁰⁹ No entanto, apesar de usar a escala de Yerkes, Dearborn calculava o resultado com base no quociente de inteligência, seguindo a linha predominante nos Estados Unidos. Já Noemy Silveira, no entanto, por concordar com a crítica do cálculo do QI feita por Yerkes, adota o CCI como base, utilizando, portanto, as perguntas de Dearborn em sua experiência, mas o sistema de avaliação de Yerkes.

Para Noemy Silveira, a vantagem da escala de pontos era sua facilidade de aferição “uma vez que não se deve necessariamente estalonar cada teste para cada idade”. Isso reduzia o trabalho necessário para a adaptação, além de facilitar sua aplicação.¹¹⁰ Noemy apontava que a escala de pontos podia ser adaptada para grupos diferentes como “os grupos raciais ou os de nível social diverso”,¹¹¹ como argumentava Yerkes, mas não ressaltava que era esse o princípio que, para ele, justificava a modificação do princípio de apuração do QI para CCI.

De acordo com Yerkes, a relação entre a pontuação obtida e a pontuação padrão para a idade era mais precisa não só porque seus critérios iam além da idade, mas porque levava em consideração expectativas diferentes para grupos diferentes. Por isso, o estabelecimento das pontuações médias era essencial aqui. Isso porque, para ele, essas pontuações deveriam considerar “sexo, idade, idioma e status social”.¹¹² Assim, em uma de suas experiências, “garotos da idade em questão [sete anos], nascidos de pais cujo idioma é o inglês,¹¹³ com condições pobres ou médias, deveriam obter 36 como pontuação – enquanto aqueles nascidos de pais com condições boas ou superiores deveriam obter 45”.¹¹⁴ A opção de Noemy Silveira era compreensível. Ao optar pelo sistema de Yerkes facilitava sua aplicação e aferição enquanto que considerar a heterogeneidade dos grupos escolares paulistas como parte da metodologia inviabilizava toda a experiência. Por isso, suas primeiras conclusões foram feitas

¹⁰⁹ *Ibidem.*

¹¹⁰ *Ibidem.* p. 9

¹¹¹ *Ibidem.* p.80

¹¹² YERKES, Robert. A point scale for measuring mental ability. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America*, 1 (2), fev. 1915. p.115.

¹¹³ Born to English-speaking parents, no original.

¹¹⁴ YERKES, Robert. A point scale for measuring mental ability... *op. cit.* p.115.

com base no grupo e uma “comparação dos dados segundo as várias zonas da cidade e a extensão da escolaridade” seria realizada numa etapa posterior.¹¹⁵

Assim, é necessário estar atento ao entrelaçar de teorias e modificações que o trabalho de psicometria sofria com frequência. A questão da adaptação à realidade local era ponto de consenso entre os defensores dos testes de inteligência, mas no caso dessa aplicação, parece importante retomar a trajetória da teoria que aqui se aplicava: um teste elaborado por Dearborn, tendo como base o teste de Binet-Simon, havia sido adaptado para uma aferição baseada no conceito de QI de Stern, mas obedecendo o princípio de contagem de Yerkes (escala de pontos). Para o seu uso nas escolas paulistas, Noemy Silveira fez ainda duas alterações: modificou a contagem do tempo a partir de um padrão criado por Binet e trocou o conceito de QI pelo de CCI na hora de expressar o resultado final do teste.

De acordo com as recomendações do teste, eles poderiam ser aplicados pelo professor da turma, mas era recomendado que apenas uma ou duas pessoas fizessem a aplicação caso toda a escola fosse testada, para garantir uma maior uniformidade na aplicação.¹¹⁶ No caso da experiência de Noemy Silveira, foram os próprios técnicos do laboratório de psicologia que aplicaram os testes, o que garantiu maior uniformidade em relação às condições de aplicação uma vez que eles já tinham familiaridade com o método. Cabia a eles notificar as mudanças que os testes deveriam sofrer a partir da interação com as crianças e da prática em si.¹¹⁷

Quando explorava a metodologia que utilizou para estabelecer o grupo representativo da população escolar paulista, Noemy Silveira utiliza como referência o artigo de Helen Walker, que foi professora de Estatística Aplicada à Psicologia em Columbia.¹¹⁸ A amostra deveria obedecer às leis de probabilidade e do acaso, mas, no seu trabalho encontrou aí mais uma dificuldade. De acordo com ela,

Dois fatores de ordem prática, porém, impediram que tal fosse realizado: primeiro, não pudemos obter a relação total da população escolar; segundo, não nos seria possível, no caso de termos obtido em cada grupo escolar a fração que formasse o grupo representativo, reunir esses alunos para aplicação do teste ou ir a todos os grupos escolares para este fim. Demais, como determinar uma fração que mantivesse com o grupo representativo a mesma proporção que a população do grupo escolar mantinha com a

¹¹⁵ SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn*, op. cit. p.156.

¹¹⁶ DEARBORN, Walter F. *Manual of directions for giving and scoring the Dearborn ...op. cit. p.3.*

¹¹⁷ SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn*, op. cit p.15.

¹¹⁸ *Ibdem.* pp.129-130 e WALKER, Helen. The sampling problem in educational research. *Teachers College Record*, vol. 30, n. 8, 1929. p.1. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=5693>. Acessado em: 20/09/2015.

população primária se desconhecíamos esta? Esta última exigência, portanto, desapareceu diante da impossibilidade de satisfazermos a primeira.¹¹⁹

A solução encontrada por Silveira foi estabelecer uma seleção dos grupos escolares a serem testados, escolhendo os que guardassem maior representatividade em relação a um número médio de crianças para cada idade. Com esse critério, sete grupos foram escolhidos para realizar a experiência. A partir dos resultados, Noemy concluiu que o Dearborn era um bom teste, mas que o tempo estabelecido foi muito rigoroso.¹²⁰ Por isso, ao contrário de Isaías Alves, optou por não estabelecer uma comparação entre os resultados norte-americanos e os brasileiros, uma vez que a prova brasileira podia ser considerada mais difícil. Em relação à correlação entre desempenho escolar e inteligência, Noemy Silveira também contrastava com Isaías Alves. Ela acreditava que apesar de positiva, essa correlação tinha valor limitado, uma vez que existiam muitas exceções individuais à regra geral.

Com a fundação da USP em 1934, o Instituto de Educação foi incorporado ao departamento de Filosofia da universidade.¹²¹ De acordo com a própria Noemy Silveira, o SPA foi extinto em 1935.¹²² Ela continuou a realizar pesquisas de psicologia aplicada, mas como parte da estrutura universitária. Em 1936, defendeu sua tese de cátedra, quando passou a ser professora titular de psicologia educacional nesse departamento. Sua tese, intitulada “A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna” foi publicada em 1938 com o título de “Introdução à psicologia educacional”.¹²³

4.4 - Isaías Alves e o Serviço de Testes e Escalas do Distrito Federal

Isaías Alves voltou de Columbia em junho de 1931. Em seguida, foi indicado para o Conselho Nacional de Educação, cadeira que ocupou até 1958, e passou por uma breve gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública da Bahia.¹²⁴ Em outubro, ainda como diretor,

¹¹⁹ SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn*, op. cit p.130.

¹²⁰ *Ibidem*. 142.

¹²¹ OTTA, Emma; OLIVEIRA, Paulo; e MANNINI, Cynthia (orgs). *40 anos do Instituto de Psicologia da USP*. São Paulo, Edusp, 2011. p.34

¹²² SILVEIRA, Noemy. O primeiro Serviço de Orientação Profissional e Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.5, n. 13, julho de 1945. p.158.

¹²³ MORAES, José Damiro de. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas...op. cit.*p.250

¹²⁴ Decretos Assinados. *Diário de Notícias*. 30/09/1931.p.3

tornou-se professor catedrático de psicologia da Escola Normal deste estado.¹²⁵ Neste mesmo mês, Anísio Teixeira foi nomeado diretor de Instrução do Distrito Federal e apontou o nome de Isaías Alves para um dos cargos de subdiretor técnico de ensino. Os jornais colocavam Isaías Alves em destaque por “pertencer a mesma corrente ideológica moderna representada, no Brasil, pela meia dúzia de nossos verdadeiros pedagogos” além de ressaltar sua especialização nos Estados Unidos.¹²⁶ Foi no Rio de Janeiro que ele retomou o trabalho que já vinha realizando com testes de inteligência em Salvador, agora como chefe do Serviço de Testes e Medidas, subordinado ao Departamento de Classificação e Promoção de Alunos da pasta de educação.

Ao contrário de Noemy Silveira, Isaías Alves não deixa pistas sobre as medidas que tomou para organizar o Serviço. Em novembro, ele preparou os primeiros trabalhos que faria com testes padronizados no mês seguinte. Ele consistia em um mapeamento do nível educacional dos alunos, baseado na metodologia que aprendeu com Edward Thorndike, Arthur Gates, Rudolph Pintner e William McCall em Columbia. Depois de adaptar um teste de leitura silenciosa¹²⁷ e três de aritmética, ele convocou os inspetores escolares e através deles entrou em contato com os professores interessados na experiência de examinar “a capacidade de leitura e de cálculo e raciocínio aritmético” dos alunos do DF.¹²⁸

Duas reuniões preliminares foram feitas sobre o trabalho a ser realizado nas escolas. A segunda aconteceu na Escola Normal e a ela compareceram 170 professores. Depois de seções parciais, Isaías Alves convocou uma reunião geral no auditório neste mesmo local para fazer uma aula demonstrativa, aplicando os testes nos alunos do primeiro ano da Escola de Aplicação.¹²⁹ Dos 250 professores que compareceram à esta última reunião, apenas os que lecionavam em “classes com salas maiores” foram selecionados para a experiência.¹³⁰ A justificativa não ficava clara, mas, ao que parece, Isaías Alves considerava que em escolas

¹²⁵ O novo catedrático da Escola Normal da Bahia. *Diário de Notícias*.09/10/1931. p.6.

¹²⁶ O prof. Anísio Teixeira tomou posse, ontem, do cargo num ambiente de unânime simpatia. *Diário de Notícias*. 16/10/1931. p.3.

¹²⁷ A atenção a leitura silenciosa foi também uma questão importante para os educadores da época. Eles partem do princípio de que este tipo de leitura, individual, mudava a perspectiva do aluno e potencializava a compreensão do texto. Em contrapartida, alunos que estavam habituados a leitura coletiva, em voz alta, tinham grande dificuldade com esse procedimento, como veremos.

¹²⁸ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, ano 2, jan./jun. 1932. p.147.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ *Ibidem*.

pequenas essas experiências não permitiam a separação posterior em classes homogêneas, o que deixaria o trabalho incompleto.

O teste de leitura escolhido foi o de Detroit (também chamado por ele de teste de Waterbury), para alunos de primeiro, segundo e terceiro anos. Para sua tradução e adaptação preliminar Isaías Alves afirma que contou com a sugestão de vários professores, que lhes ajudaram a entender a “criança da escola pública”. O teste era composto de 11 questões com duração de oito minutos e consistia em interpretações de uma dada situação, em que a criança deveria sublinhar dentre quatro respostas possíveis a palavra certa.¹³¹ Isaías ressaltava em suas instruções o quanto era importante que a criança percebesse que só havia uma palavra a sublinhar e que a resposta estaria contida na própria questão. Já para medir a capacidade de cálculo e raciocínio aritmético escolheu o teste desenvolvido por Walter Monroe, que consistia em 6 questões, cada uma com o padrão de cálculo a ser desenvolvido de adição, subtração, multiplicação e divisão.¹³² Era destinado às crianças de 1º ao 3º ano, com um tempo preestabelecido para sua resolução. As crianças de 4º e 5º ano foram testadas com o teste de May-MacCall, que era composto por operações com frações, e o Teste de Otis, que media o raciocínio aritmético.¹³³

Isaías Alves não deixou claro os critérios que orientaram a escolha dos testes, mas seu relatório de viagem indica que ele usou pelo menos um deles em suas aulas práticas no Teachers College, o teste de Otis, quando cursou Testes Mentais e Educacionais com Rudolph Pintner.¹³⁴ Ao que parece, ele não fez modificações significativas na estrutura desses exames nem de seus métodos de avaliação, como fez Noemy Silveira com os de Dearborn. A única exceção é a mudança que fez no tempo estabelecido para a resolução do teste de Monroe: em

¹³¹ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal... *op. cit.* p.151.

¹³² O teste de Monroe era composto de 4 partes e Isaías Alves utilizou apenas a 1ª nessa experiência. Cf. MONROE, Walter S. *Report of Division of Educational Tests for '1920*. Urbana, University of Illinois Press, s.d. p.16

¹³³ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal... *op. cit.* pp.170-174. Os testes que Isaías Alves cita encontram correspondência na lista de testes disponibilizada por William McCall em: *Measurement, a Revision of How to measure in education*. New York, The Macmillan Co., 1939. Neste livro, McCall fez um levantamento dos testes disponíveis em assuntos como leitura e matemática, além de testes gerais de inteligência (ver especificamente as páginas 99, 101 e 103). A partir daí e da descrição que Alves faz no artigo, é provável que os testes utilizados tenham sido: Parker, Claudia e Waterbury, Eveline. *Detroit Reading Test*. NY, World Book, 1927; *Monroe Diagnostic Tests in Arithmetic*. Bloomington - IL, Public School Publishing Company; *DeMay-MacCall Rapid Survey Test in fractions* ou *DeMay-MacCall Standard test lessons in fractions*. Ambos foram publicados pelo Teachers College, mas Isaías Alves não especifica qual dois testes foram usados; Otis, Arthur S. *Otis Arithmetic Reasoning Test*. NY, World Book, 1922.

¹³⁴ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933. p.18.

lugar dos 30 segundos para cada cálculo previsto originalmente, Alves estabeleceu o dobro do tempo: um minuto.¹³⁵

A experiência foi realizada nos dias 4 e 5 de dezembro em 5385 alunos. Quanto às dificuldades de aplicação, ele declarou:

Chegaram ao meu conhecimento várias *pequenas irregularidades que não alteraram a relativa confiança do trabalho. Tais irregularidades eram inevitáveis num movimento de tão grandes proporções*, realizado por professores muito dedicados e inteligentes, mas em número limitado familiarizados com o assunto.¹³⁶

A falta de treinamento e, conseqüentemente, de familiaridade com essas ferramentas de avaliação foi um problema comum relatado nas experiências tanto de Isaías Alves quanto de Noemy Silveira. Neste caso específico, os testes foram aplicados apenas um mês depois de Alves assumir a direção do Serviço de Testes e Medidas,¹³⁷ o que impossibilitou um preparo mais sólido dos voluntários. Esta era uma das variáveis que reconhecia como relevante para os resultados do teste: tanto a atitude da escola quanto a tranquilidade e clareza do examinador contribuía para facilitar o trabalho do aluno.¹³⁸

No dia 09 de dezembro, outros 1251 testes de leitura foram realizados em outras escolas.¹³⁹ Entre 7 e 29 de dezembro, Alves trabalhou na apuração dos resultados junto com os professores e depois, para a revisão e tabulação, contou com a ajuda voluntária de 149 deles.¹⁴⁰ No total, 7086 crianças do primeiro ano foram testadas de um universo de 13783 alunos. Como a experiência incluiu um teste de leitura, Isaías Alves solicitou que apenas as crianças consideradas alfabetizadas fossem testadas. Uma vez que algumas delas foram testadas mesmo sem a aprovação no 1º ano, ele acreditava que mais de 50% dos alunos repetiriam essa série em 1931.

O resultado dos testes de leitura não foi muito animador e a variabilidade era grande: 75% dos alunos não conseguiram ler mais de 15 questões (de um total de 24) e, enquanto 439 “não tentaram completar frase alguma”, 359 “procuraram ler as 24 frases”.¹⁴¹ Dos alunos do terceiro ano, esperava-se que acertassem entre 23 e 24 questões, mas metade deles só

¹³⁵ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal. *op. cit.* p.184.

¹³⁶ *Ibidem.* p.148. (Grifos do autor)

¹³⁷ “Assumi ontem a subdiretoria técnica o prof. Isaías Alves de Almeida”. *Diário de notícias*, 04/11/1931. p.6

¹³⁸ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal. *op. cit.* p.143.

¹³⁹ *Ibidem.* p.153.

¹⁴⁰ *Ibidem.* pp.199-200

¹⁴¹ *Ibidem.* p.153.

conseguiu acertar 16. Isaías Alves tentava interpretar os resultados apontando razões que iam desde a falta de familiaridade com os exames quanto a falta de hábito de “ler para entender”. Sobre esta última questão, acreditava que estava relacionada com o hábito dos alunos lerem em voz alta, que não contribuiria para a interpretação do que leem.¹⁴² Independente das razões, Isaías Alves constatava o “quanto são heterogêneos os elementos que constituem o primeiro ano das escolas primárias”.¹⁴³ Também havia outros fatores a serem considerados. A diversidade de resultados, por exemplo, indicava que não parecia “existir pensamento algum que oriente, nos diversos distritos, o ensino da leitura”.¹⁴⁴

A partir da experiência com os testes de Detroit, Isaías Alves tratava o ensino da leitura como um problema específico, do mesmo modo que autores como Thorndike e Gates. Parte dessa questão foi explorada por ele quando discutiu o que aprendeu no curso de psicologia das matérias do ensino primário, ministrada por Edward Thorndike. Um dos pontos que destacava era que o ensino da leitura deveria estar melhor fundamentado em questões como o controle quantitativo de palavras novas e palavras familiares nas lições ministradas. A partir dos estudos de Gates, afirmava que o interesse da criança deveria ser considerado, uma vez que facilitavam o aprendizado. A partir daí, criticava o trabalho de “de certos moralistas que perdem seu tempo enchendo de tédio os meninos”. Alves se referia aos compêndios nacionais, que muitas vezes continham frases filosóficas e lições de moral, distantes do universo infantil.¹⁴⁵

Com base nos resultados dos testes aplicados em 1931, ele defendia que o incentivo à leitura e de seu treino, que deveria ser reforçado. Para ele, “não basta que haja biblioteca. É indispensável que haja o hábito de ler”.¹⁴⁶ Era necessário também que elas fossem acessíveis às crianças e que pudessem ser usadas por elas, uma vez que “as belas bibliotecas oferecidas pelo Rottary Club nem eram tocadas pelos alunos afim de não lhes estragar o verniz”.¹⁴⁷ Ao mesmo tempo, afirmava que as conclusões teriam de ser confirmadas por uma nova verificação, uma vez que “não podemos considerar líquidos os resultados que se faz pela primeira vez”.

¹⁴² *Ibidem.* p.154.

¹⁴³ *Ibidem.*

¹⁴⁴ *Ibidem.* p.166.

¹⁴⁵ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos. op cit.* p.26-27 (Grifos do autor)

¹⁴⁶ *Idem.* Os testes no Distrito Federal. *op. cit.* p.167.

¹⁴⁷ *Ibidem.*

De qualquer modo, os números indicavam a necessidade de rever os métodos de ensino de leitura empregados nas escolas cariocas.¹⁴⁸ Assim, parte do problema aqui identificado foi um dos fundamentos que justificaram os “estudos de vocabulário” que o Serviço de Testes e Escalas desenvolveu posteriormente. O trabalho consistia em verificar as palavras que compõem as cartilhas e registrar o vocabulário utilizado pelas crianças cotidianamente.¹⁴⁹ A partir daí seria possível avaliar o material didático existente e ajustá-lo a partir das necessidades de cada grupo. Esses estudos também estavam relacionados com a sua convicção de que alunos mais inteligentes deveriam “fazer sua iniciação [à leitura] com um material de peso verbal maior” que as crianças menos inteligentes.¹⁵⁰

O índice alcançado pelos alunos nesta experiência também foi relacionado por Alves com a questão da repetência escolar. De acordo com Isaías Alves, os resultados não poderiam ser comparados aos americanos porque este era aplicado apenas no primeiro ano de frequência na escola, enquanto os alunos brasileiros chegavam a passar até 4 anos no primeiro ano. Na média, um aluno brasileiro demorava 2 anos para alcançar o nível de leitura que um aluno norte-americano obtinha em um ano. De acordo com Isaías:

Se tal for verdade, é evidente que a escola está dependendo os dinheiros públicos sem utilidade imediata, pois ao tempo em que milhares de crianças repetem por dois e mais anos o primeiro ano, muitos milhares ficam privadas de instrução, repelidas da escola, de cujas portas voltam decepcionadas todos os anos cerca de 12000, dando lugar a que se possa perguntar em que fundamentar a obrigatoriedade do ensino.¹⁵¹

Assim, sua preocupação com o ensino da leitura também estava relacionada com a eficiência da escola em atender os alunos em idade escolar, cujo índice de repetência comprometia o objetivo de expandir o número de crianças matriculadas nesse sistema.

Em relação aos testes de aritmética, os resultados também foram negativos. Dos alunos testados com o Monroe test, 18% dos que cursaram o primeiro ano não acertaram nenhuma questão. No segundo ano, “339 alunos não fizeram uma só adição em 1 minuto”¹⁵² e no terceiro “apenas metade dos alunos realizaram mais de doze somas de 3 números simples” no mesmo tempo.¹⁵³ Isaías Alves destacava que o baixo desempenho foi diagnosticado

¹⁴⁸ *Ibidem.*

¹⁴⁹ ALVES, Isaías. Teste de inteligência nas escolas. *op. cit.* p.69

¹⁵⁰ *Ibidem.* p.67

¹⁵¹ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal. *op. cit.* p.166.

¹⁵² *Ibidem.* p.174.

¹⁵³ *Ibidem.* p.182.

mesmo após o ajuste de tempo que havia feito, que dava aos brasileiros o dobro de tempo que tinham os norte-americanos. Quanto aos exames realizados no quarto e quinto ano, estes indicavam fraca habilidade de operar com frações (testes de May-McCall) e melhor desempenho e homogeneidade em relação aos testes de raciocínio (teste de Otis).

Alves também comparou os testes de aritmética aplicados com o programa escolar do 2º ano para demonstrar como os alunos poderiam responder as questões propostas – ainda que considerasse que o programa era “exagerado para um segundo ano de meninos médios”. No caso do 3º ano, os testes estavam abaixo das exigências do programa. Por isso, concluía que o treino aritmético deveria ser dado independente de qualquer raciocínio.¹⁵⁴ Assim como no teste de leitura, constatava a grande variação no rendimento escolar dos alunos, o que lhe fazia concluir que os métodos de ensino eram igualmente diversos. Para Isaías Alves, esses resultados indicavam também a ênfase que o ensino de aritmética dava ao desenvolvimento do raciocínio em detrimento do cálculo.¹⁵⁵

Em seu relatório de viagem, Alves enfatizou a importância do cálculo com base nas aulas que teve com Thorndike. Para ele, “a escola não tem dado atenção ao aperfeiçoamento das habilidades mais elementares”¹⁵⁶ e parte do problema vinha da postura dos professores, que trabalhavam questões muito distantes da vida real do aluno, o que dificultava a sua compreensão. Além disso, ao focar no raciocínio, o ensino de atividades elementares como soma e multiplicação ficavam prejudicadas, numa educação que ignorava o sentido prático do assunto. Concordava com Thorndike quando este dizia que não era necessário ensinar operações que ninguém usa como “cálculo das superfícies ou volume das pirâmides”.¹⁵⁷ Para ele o ensino elementar deveria focar no essencial e não em “todos os fatos da aritmética”. Ao mesmo tempo, destacava que, “não é desejável eliminar qualquer elemento de treino em aritmética, enquanto não se tiver meio melhor de conseguir rapidez e exatidão”.¹⁵⁸ Para ele, era esse tipo de foco que evitaria índices como os que obteve com o teste de Monroe nas escolas cariocas.

Aqui, cabe ressaltar que, ao começar sua gestão no fim do ano letivo, Isaías Alves realizou experiências que mediam o nível de rendimento escolar dos alunos, e não seu nível

¹⁵⁴ *Ibidem.* p.188

¹⁵⁵ *Ibidem.* p.180

¹⁵⁶ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos... op. cit.* p.25

¹⁵⁷ *Ibidem.*

¹⁵⁸ *Ibidem.* p.26

mental. Era, portanto, uma medida que verificava “o resultado do treino e da aprendizagem de conhecimentos”,¹⁵⁹ cuja metodologia era pouco comum no ambiente escolar brasileiro. Ao utilizar os testes padronizados em larga escala, Alves pôde comparar o desempenho de alunos de diversas escolas, o que lhes permitiu fazer uma avaliação mais ampla do sistema carioca. Assim, suas conclusões se referiam mais às estratégias de ensino do que à questão da homogeneização em si. O seu trabalho com testes de inteligência só começou no ano seguinte, em 1932.

Para facilitar sua aplicação, Isaías Alves incluiu apresentações de testes individuais e coletivos – bem como de testes pedagógicos para o ensino primário – no curso de férias direcionado aos professores na Escola Normal em fevereiro de 1932.¹⁶⁰ Além dos testes, o curso trabalhava as leis da aprendizagem e sua relação com as disciplinas escolares, o que pode ser encarado como uma tentativa de qualificar os professores cariocas para lidar com problemas como os que o levantamento de 1931 apontava. De acordo com o *Jornal do Brasil*, o objetivo do curso era “mostrar como a escola primária moderna deve refletir o estado de progresso da sociedade”.¹⁶¹ Também estavam envolvidos nesse projeto J. P. Fontenelle, Delgado de Carvalho, Lois Williams, Carlos Sá, Oscar Clark e M. Lewis.

Para sua primeira experiência com testes de inteligência, escolheu os testes de Pintner-Cunningham, uma avaliação criada por dois professores de Columbia: Rudolph Pintner e Bess V. Cunningham. Isaías Alves teve contato com esse teste nas aulas do próprio Pintner, quando assistiu o curso de Testes Mentais e Educacionais. Ele obteve autorização pessoal dos autores para o seu uso, desde que sem fins lucrativos.¹⁶² Como o Dearborn utilizado por Noemy Silveira, o Pintner-Cunningham era considerado um teste não verbal onde “o conhecimento de letras e números não era exigido”.¹⁶³ As aplicações foram feitas em abril de 1932 e como o Serviço de Testes e Escalas recebeu notificações de irregularidades em algumas aplicações, foram considerados válidos os testes de 7632 crianças.¹⁶⁴

As irregularidades a que Isaías Alves se referia tinha como consequência a heterogeneidade nos métodos de aplicação dos testes, que estavam ligados tanto à falta de um

¹⁵⁹ ALVES, Isaías. Os testes no Distrito Federal. *op. cit.* p.56.

¹⁶⁰“O professorado municipal e o curso de férias na Escola Normal”. *Jornal do Brasil*, 05/02/1932. p.7

¹⁶¹ *Ibidem.*

¹⁶² ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas...* *op. cit.* p.26. Um trecho deste teste se encontra no anexo II desta dissertação.

¹⁶³ PINTNER, Rudolf. *Intelligence Testing: methods and results*. New York, Henry Holt Company, 1932. p.190.

¹⁶⁴ ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas...* *op. cit.* p.32.

preparo adequado das escolas quanto dos examinadores “que não levam em conta os inconvenientes da simples mudança de uma palavra e a própria entonação das palavras”.¹⁶⁵ Como experiência preliminar, ele considerava os erros como parte do processo de ajuste que seria feito com a continuidade do trabalho. Parte da solução seria continuar trabalhando com os mesmos professores nas experiências posteriores, que assim iriam adquirir a prática necessária.¹⁶⁶

Algumas das irregularidades foram relatadas para ele por uma professora, que deixou nota junto ao material para apuração dos resultados do exame. De acordo com ela, em uma das aplicações os alunos haviam esperado “duas horas a fio sentadas na sala sem poderem levantar” e em outra eles haviam ido à escola pela manhã por engano, voltado à tarde para os exames e num “dia terrivelmente quente (...) estavam sedentas e não podiam sair da sala para beber água”. Além das condições de aplicação, criticava também os examinadores. De acordo com ela

Na véspera [dos exames] avisaram aos alunos que levassem lápis e borracha. Começando o trabalho um aluno inocentemente recorreu a borracha. Houve da parte da professora comissionada uma daquelas explosões... perturbou toda a classe.¹⁶⁷

Esse tipo de atitude comprometia a ideia de que o teste devia ser encarado pelas crianças como um simples trabalho escolar, e que elas deveriam ser “convencidas de que se lhes não vai pedir excessivo trabalho”. Ao mesmo tempo, os alunos inseguros deviam ser persuadidos de que o teste era também um treino, que lhes ajudaria nos exames futuros.¹⁶⁸ Esse princípio estava ligado a constatação de que os fatores emocionais interferiam no desempenho das crianças. Por isso, muitos testes de inteligência recomendavam em suas instruções que os examinadores tratassem as perguntas como um jogo, de forma a deixar o aluno mais à vontade para responder as questões. É nesse sentido que o teste de Pintner-Cunningham recomenda que os examinadores tratem a avaliação de forma natural, um recurso que tem como objetivo obter o melhor desempenho possível da turma em questão.

Isaías Alves explicava que este teste foi desenvolvido para ser aplicado no Jardim de Infância e no 1º ano, e por isso, considerava que o uso em crianças acima de nove anos não

¹⁶⁵ *Ibidem.* p.9

¹⁶⁶ *Ibidem.*

¹⁶⁷ *Ibidem.* p.11.

¹⁶⁸ *Ibidem.* p.12.

guardava grande parâmetro de comparação. Apesar de testar alunos mais velhos, Alves não considerou o resultado alcançado também pelos alunos de 13 a 15 anos na análise de seus resultados.¹⁶⁹ A presença de alunos nessa faixa etária reforçava o argumento da repetência, mas também poderia ser explicado por outros fatores, como a entrada tardia na escola. Ao excluir as crianças que não se enquadravam na faixa etária do teste, ele fazia uma opção diferente da de Noemy Silveira, que optou por adaptar o Dearborn para alunos mais velhos em lugar de excluí-los de seus resultados.

Como já mencionamos, a aplicação era considerada parte do processo de adaptação do teste para o uso nas escolas cariocas e, portanto, os dados eram considerados provisórios. Além de estabelecer uma pontuação média esperada para os alunos cariocas, Isaías Alves esperava submeter os alunos a outros testes estandardizados e estabelecer correlações entre os resultados.¹⁷⁰ Como parte desse processo, os dados foram enviados para as escolas, que poderiam avaliar o desempenho dos seus alunos em relação à média esperada. Desta resposta preliminar, surgiu o primeiro problema enfrentado por Isaías Alves, que estava relacionado com o modo como escolheu adaptar os testes de Pinter-Cunningham.

Como não tinha uma média de acertos prévia que pudesse usar como parâmetro, ele considerou “as normas americanas, ou sejam, os medianos de respostas certas obtidas pelas crianças das várias idades”.¹⁷¹ Assim, comparou o resultado obtidos pela aplicação de Pintner com 2030 “americanos” com os que obteve com as 7632 crianças cariocas. A partir daí, estabeleceu uma relação entre os resultados afirmando que, de acordo com as experiências que vinha realizando, o QI médio das crianças cariocas era 86. Assim: “para comparação, todavia, das crianças brasileiras com as americanas, faz-se mister o reajustamento dos algarismos brasileiros, por uma proporção em que o QI achado está para o quociente reajustado como 86 está para 100”.¹⁷²

Ele argumentava que, depois desse “ajustamento”, as curvas de QI apresentavam uma “perfeita regularidade”, e comparava sua média com as obtidas por Leta S. Hollingworth em *Crescimento e declínio mental*.¹⁷³ Além disso, a diferença entre as pontuações médias norte-americanas foram de 15 a 20% também em outros testes que ele já havia trabalhado como os

¹⁶⁹ *Ibidem.* p.57.

¹⁷⁰ *Ibidem.* p.22

¹⁷¹ *Ibidem.* p.49.

¹⁷² *Ibidem.* p.46.

¹⁷³ *Ibidem.* p.49

de Ballard e o Binet-Simon-Burt. Sobre as diferenças, afirmava que “a causa da persistência dessa inferioridade de escore não cabe aqui explorar. Basta apenas registrar”.¹⁷⁴

A solução encontrada por Alves para a disparidade entre as pontuações médias de alunos brasileiros e norte-americanos sinaliza sua postura diante da ferramenta que tinha nas mãos: por mais que falasse em adaptação ao padrão brasileiro, ele tendia a repensar o índice numérico que alcançava ao invés do instrumento em si. Essa não era a única opção que tinha, como o trabalho de Noemy Silveira com os testes de Dearborn demonstravam: era possível modificar o tempo de realização, pensar na proximidade dos problemas em questão com a realidade brasileira (cuja adaptação em relação a questão sobre os selos é um bom exemplo) e modificar as estratégias de pontuação. Todos esses fatores interferiam no resultado final obtido e sinalizam como o processo de “tradução” da escala original tinha significado diverso para cada autor.

Sobre seu procedimento em relação à pontuação brasileira e a adaptação de suas expectativas, Isaías Alves afirmou que “tem havido uma grande desconfiança cerca dos resultados dos testes”.¹⁷⁵ Seus críticos argumentavam que havia uma comparação injusta dos alunos com os elementos estrangeiros. Ao refutar essa opinião, ele ressaltou que essa adaptação estatística era apenas o começo do caminho para uma comparação nacional. Isaías Alves argumentou que

Se houve 906 crianças no grupo de média e 3.433 superiores ao grupo da média, não é justo que se considere irrelevante o teste por surgirem 3293 inferiores à média. Se os superiores demonstram que houve quem fosse capaz de realizar um trabalho superior ao mediano, os inferiores demonstram a inferioridade dessa capacidade.¹⁷⁶

Ainda que mais da metade das crianças tenha conseguido cumprir o teste, o fato de um número significativo delas obter desempenho inferior gerou grande insatisfação e crítica aos seus procedimentos. Para ele, esse era um problema que seria resolvido com uma quantidade suficiente de testes padronizados, ainda praticamente inexistentes no Brasil. Mesmo assim, Isaías Alves ressalta que as crianças com baixo rendimento deveriam ser submetidas a um teste individual, como os de Binet-Simon. De acordo com Alves, “seria imprudente e anticientífico qualificar de débil mental uma criança *baseando esse julgamento em um teste*

¹⁷⁴ *Ibidem.* p.56.

¹⁷⁵ *Ibidem.* p.22.

¹⁷⁶ *Ibidem.* p.23.

coletivo. Ainda que as normas fossem nacionais e estandardizadas”.¹⁷⁷ Esse era um princípio comum a ideia de testes coletivos: o de que não era possível estabelecer um diagnóstico com base única em seus dados. Por isso, os “alunos devem ser examinados por três ou quatro testes e, em caso de adiantamento, devem ser feitos testes de aproveitamento escolar e os professores devem ser consultados”.¹⁷⁸

Nesse sentido, o resultado dos testes coletivos não deveria ser encarado como uma sentença, mas como um caminho que facilitava a aplicação desses exames na escola de massas. Era a partir da avaliação coletiva que se identificava os alunos que deveriam ser direcionados a um exame mais cuidadoso. Nesse modelo, somente os casos especiais mereceriam atenção individual. Isaías Alves recomendava então a adaptação que ele havia feito da fórmula de Binet-Simon-Burt (uma versão inglesa dos testes Binet-Simon, cuja releitura é de Cyril Burt) e o uso do teste de labirinto de Porteus nessas crianças. Dentre os motivos para a escolha desses testes, podemos apontar o trabalho anterior que ele já havia realizado em Salvador, o que facilitava o trabalho de adaptação. Além disso, Isaías Alves considerava-os “da mais alta confiança”.¹⁷⁹

Ao avaliar os resultados do teste de Pintner-Cunningham, retomava a questão da falta de uniformidade na aplicação dos exames e apontava a heterogeneidade do corpo discente carioca. Considerava, por exemplo, a experiência prévia do aluno ou familiaridade com o material utilizado e com sistemas de avaliação como esse, ou ainda se haviam repetido de ano ou não. Alves pontuou que a apuração do rendimento também era comprometida pela declaração de idade incorreta que os pais costumavam fazer. Como os cálculos eram feitos com base na idade da criança, a falsa declaração comprometia os índices porque a pontuação do teste deveria ser dividida pela idade cronológica da criança para se obter o QI, como já mencionamos.¹⁸⁰ Ainda assim, considerava que o teste de Pintner-Cunningham era bastante válido para classificar as crianças brasileiras numa faixa etária que ia de 7 a 11 anos.¹⁸¹

Pouco depois da experiência realizada com o Pintner-Cunningham, Isaías Alves aplicou o teste de Terman (Terman Group Test)¹⁸² no dia 14 de maio, em 43 escolas cariocas. Ao todo, foram 7076 exames aplicados em alunos de 4º e 5º anos. Esta avaliação era

¹⁷⁷ *Ibidem*.p.24. (Grifos do autor)

¹⁷⁸ *Ibidem*.p.19.

¹⁷⁹ *Ibidem*.p.24.

¹⁸⁰ *Ibidem*. p.34

¹⁸¹ *Ibidem* pp.54-55

¹⁸² TERMAN, Lewis. *Terman Group Test of Mental Ability*. Chicago, G.G. Harrap & Company, 1921.

direcionada para identificar “alunos brilhantes” que, de acordo com ele, mereciam classes especiais que incentivassem o seu desenvolvimento cognitivo.¹⁸³ Alves adaptou o teste para seu uso no Brasil e a finalidade dessa experiência é que ela servisse como base para uma standardização futura. Aqui, adotou o mesmo procedimento do teste de Monroe em sua adaptação: como considerava que os alunos brasileiros não tinham familiaridade esse tipo de teste, Isaías Alves havia concedido 1 minuto adicional para realização de cada subteste.¹⁸⁴

Por outro lado, Isaías Alves ressaltava que, no 4º e 5º anos, as crianças cariocas eram mais selecionadas que as norte-americanas. Isso porque a maior parte desses alunos abandonavam a escola no 3º ano, fato que não ocorria nos Estados Unidos, uma vez que o ensino secundário era obrigatório naquele país.¹⁸⁵ Dessa forma, ao adotar como parâmetro de comparação os resultados norte-americanos, assim como nos testes que aplicou em março, ressaltava de antemão que havia dois problemas com esse procedimento: a diferença nas condições de aplicação dos testes e do perfil discente carioca.

Numa comparação com os testes de Pintner-Cunningham, Isaías Alves pontuou tanto o “ambiente mais propício” aos exames nas escolas quanto “resultados mais animadores”.¹⁸⁶ Dos alunos examinados, 3401 tinham um QI mediano, 887 foram considerados superiores e 2788 tinham um QI abaixo da média de 90 pontos. Desses alunos, 279 ou 3,9% do total eram considerados brilhantes porque tinham um QI acima de 120 pontos. A partir destes resultados, Alves esperava começar o trabalho com classes especiais de alunos brilhantes, um desejo que já manifestava em seus trabalhos com testes de inteligência em Salvador. O projeto era parte de sua visão de como uma sociedade democrática deveria escolher seus líderes. Para ele, essa sociedade “precisa basear-se em uma nova ordem educacional, que dê, aos mais capazes, oportunidade para subir aos postos de orientação”.¹⁸⁷ Assim, colocava no diagnóstico dos testes de inteligência a expectativa de organizar a sociedade a partir de critérios científicos.

Ainda que discordasse da prevalência da ideia de maturidade sobre o critério da inteligência para organização do primeiro ano escolar, Isaías Alves aplicou os Testes ABC de Lourenço Filho em 15 escolas cariocas. Na abertura do relatório sobre a experiência, afirmava que seguia as determinações do diretor geral – Anísio Teixeira – de organizar algumas classes

¹⁸³ ALVES, Isaías. *Testes Coletivos de Inteligência (Terman Group Test) e sua aplicação nas escolas públicas. Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, vol 2, jul/dez 1932. p.397

¹⁸⁴ *Ibidem.*

¹⁸⁵ *Ibidem.*

¹⁸⁶ *Ibidem.* p.406

¹⁸⁷ *Ibidem.* p.397.

de acordo com este método.¹⁸⁸ Para realizar o trabalho, o Serviço de Classificação e Promoção de Alunos selecionou 45 professores, que foram encaminhados ao Serviço de Testes e Medidas para treinamento.¹⁸⁹ Os resultados desta experiência foram utilizados posteriormente por Lourenço Filho quando publicou seu livro, em 1933.

Isaías Alves ressaltava que essa experiência foi realizada anteriormente por Noemy Silveira em São Paulo, sob a supervisão de Lourenço Filho. No Rio de Janeiro, 2410 crianças foram submetidas ao teste e os trabalhos foram concluídos em 15 de junho de 1932. Ele reconhecia que o exame tinha fornecido maior exatidão nos resultados uma vez que era um teste individual e comparava os índices que obteve com os resultados de São Paulo. A partir daí, organizou pelo critério de maturidade mental duas escolas cariocas: a escola primária do Instituto de Educação, dirigido por Lourenço Filho e a Escola Argentina.¹⁹⁰ Ao todo, 1838 alunos foram examinados com os Testes ABC e os testes de Pintner-Cunningham, o que lhe permitiu estabelecer uma comparação entre os índices. De acordo com seus cálculos, a correlação entre o aprendizado e o rendimento nos Testes ABC era de 0,379 enquanto que com o QI ficava em 0,482. Neste trecho do relatório, a linguagem técnica e as tabelas predominam sobre a interpretação dos resultados que encontrou.

Os trabalhos de Isaías Alves à frente do Serviço de Testes e Medidas, bem como sua chefia no cargo, foi oficialmente encerrado em julho de 1933.¹⁹¹ Ao que tudo indica, Anísio Teixeira e Isaías Alves discordavam em relação ao papel que a homogeneização deveria ter nas escolas, o primeiro considerando que as diferenciações ainda no ensino primário não eram desejáveis, enquanto Isaías Alves acreditava que a seleção deveria ser feita desde os primeiros anos escolares. No entanto, seu afastamento também teve relação com disputas em torno do lugar que Isaías Alves queria ocupar no Instituto de Educação. No arquivo de Anísio Teixeira encontramos anotações em uma folha com o timbre do Gabinete do Diretor do Instituto intitulada “conversa com o Dr. Isaías Alves, a 11 de março de 1933”. Ao que parece, Isaías Alves teria confrontado Lourenço Filho e Anísio Teixeira para ocupar a cadeira de professor chefe das matérias de ensino, posição estratégica na instituição, como veremos adiante.¹⁹²

¹⁸⁸ ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar... op. cit.* p.91.

¹⁸⁹ *Ibidem.* p.94.

¹⁹⁰ *Ibidem.* p.101.

¹⁹¹ “Diretoria Geral de Instrução Pública”. *Jornal do Brasil*, 07/07/1933. p.22

¹⁹² Cf. capítulo 5. Parte dessa reflexão se encontra presente em: ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências em torno do papel da inteligência na organização escolar.* Dissertação, (mestrado em história). Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, 2011. p.101.

O documento também deixa claro as divergências ideológicas entre Isaías Alves e Anísio Teixeira. Primeiro, afirma que Alves havia declarado que “não há ninguém com a competência dele, Isaías, para ensinar psicologia das matérias” – um conhecimento que ele poderia evocar a partir das aulas em Columbia e, mais especificamente, da disciplina homônima que cursou com Edward Thorndike. Depois, afirmava que “o que se teme dele é que intervenha no pensamento do professorado, mas que ele apenas vai intervir fazendo um curso de conferências e reuniões com professores e inspetores”. Sua insatisfação fica ainda mais clara no trecho em que afirma que “o Instituto não é propriedade do Dr. Anísio Teixeira mas é do povo, e, portanto, dele Isaías e de seus amigos”.¹⁹³ No dia 05 de abril, o *Jornal do Brasil* publicou uma convocação de comparecimento à sala do diretor no sábado seguinte “para serviço inadiável”. Além de Isaías Alves, Gustavo Lessa e J. P. Fontenelle também foram convocados.¹⁹⁴ Este último, assumiu a chefia do Serviço de Testes e Medidas em seguida, substituindo Alves na pasta.

4.5 - Dos significados conferidos às experiências

Quando comparamos o trabalho de Noemy Silveira e Isaías Alves à frente dos respectivos Serviços que chefiaram, percebemos que a defesa de reclassificações ao longo do ano era um ponto comum entre eles. Isso decorria da concepção de que o professor complementava o trabalho inicial de seleção feito a partir dos testes ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante suas aulas. Para Isaías Alves, “não basta uma classificação anual; faz-se mister reclassificar os alunos desde que se note qualquer retardamento de uma parte do grupo”. Também ressaltava que o retardamento não vinha só da “inteligência inferior”, mas também da superior, que perdia o interesse nas aulas.¹⁹⁵ Nesse sentido, o papel do professor era redimensionado, uma vez que ele se tornava “um poderoso auxílio a todo trabalho científico na escola” e que, sem a ajuda deles, nenhuma reforma real poderia ser feita.¹⁹⁶

¹⁹³ Pontos de uma conversa com Isaías Alves, com as críticas deste ao Instituto de Educação e a Anísio Teixeira. Sem assinatura. Rio de Janeiro, (grifos do autor). AT pi S. Ass. 1933.03.11. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC.

¹⁹⁴ “Instituto de Educação”. *Jornal do Brasil*, 06/04/1933.p.23

¹⁹⁵ ALVES, Isaías. Teste de inteligência nas escolas... *op. cit.* p.59.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Além disso, ambos concordavam que a leitura tinha um importante papel na repetência escolar. Entretanto, ao contrário de Noemy Silveira, Isaías Alves acreditava que a correlação entre o QI medido pelos testes de inteligência e a aprendizagem da leitura era alta. O princípio era que quanto maior o QI, maior a capacidade de compreensão verbal e conseqüentemente maior facilidade para aprender a ler.¹⁹⁷ Isso porque, para ele, “a compreensão se relaciona com a reserva de ideias adquiridas pelas crianças na idade pré-escolar. Essa reserva de ideias, expressas pelos vocábulos, é tanto maior quanto mais alta é a inteligência. Realmente, uma criança não percebe o sentido das palavras que ouve no seu ambiente se sua inteligência não a favorece”.¹⁹⁸ Para ele, a dificuldade que as crianças brasileiras tinham – elas demoravam em média 2 anos para completar esse aprendizado, o dobro do tempo regular esperado – decorria dos métodos de ensino, que apelavam pouco para a compreensão verbal.¹⁹⁹

Mesmo chegando a conclusões diferentes, ambos usaram Arthur Gates para fundamentar suas afirmações.²⁰⁰ Isaías considerava que “a correlação entre a idade mental pelo Stanford Binet com o escore composto de quatro testes de leitura foi de 0,66” e o do teste de inteligência nacional foi de 0,78. Assim, de acordo com Gates “crianças de QI abaixo de 50 raramente aprendem a ler bem, porque sua capacidade de compreender ideias verbais é limitada”.²⁰¹ Ainda utilizando Gates, destaca que a correlação feita por ele entre “inteligência pelo teste de Binet e resultados escolares” demonstra como a leitura era a disciplina que exigia “a mais alta inteligência”.²⁰² Já Noemy Silveira ressaltava que a relação entre compreensão e reserva de ideias, que Isaías apontava, era perpassada por outras questões, e não só pela inteligência. Esse era o caso das habilidades que os Testes ABC mediam, como coordenação motora e capacidade de memorização. Por isso, defendia esse tipo de diagnóstico para examinar as crianças que ingressavam na escola, o que poderia auxiliar a resolver esses problemas.

Outro fator a ser destacado era o modo como cada um lidava com as adaptações necessárias para aplicação de testes estrangeiros nas escolas brasileiras. Enquanto Noemy pensava a ferramenta de avaliação, Isaías Alves focava no índice final obtido, e a partir daí fazia os ajustes necessários. O sentido de tradução aqui é bastante diferente para os dois.

¹⁹⁷ *Ibidem*. p.61

¹⁹⁸ *Ibidem*. pp.13-16; 61. Como fundamento, utilizava o estudos de Brooks, F. D. *The applied psychology of Reading*. New York, Appleton & Co. Buswell, G. T., 1926.

¹⁹⁹ ALVES, Isaías. Teste de inteligência nas escolas... *op. cit.* p.62

²⁰⁰ GATES, Arthur. *The Improvement of Reading*... *op. cit.* pp.253; 300

²⁰¹ *Ibidem*. p.300 *apud* ALVES, Isaías. Teste de inteligência nas escolas... *op. cit.* p.62

²⁰² ALVES, Isaías. Teste de inteligência nas escolas... *op. cit.* p.63

Isaías Alves não fazia grandes modificações a priori nos testes porque encarava a aplicação preliminar como um termômetro da adequação do teste. Para ele, o exame deveria ser o mais fiel possível ao original e prova disso é que, quando elaborou a adaptação do Binet Burt para o Brasil, escolheu traduzir “print the first letter of the alphabet” como “imprima a primeira letra do alfabeto”, ao invés de escreva.²⁰³ Quando o resultado final não correspondia a média original, como no caso dos testes de Pintner-Cunningham, ao invés de repensar a dificuldade das questões, optou por estabelecer uma correspondência matemática entre o índice original e o índice carioca.

Noemy Silveira, em contrapartida, sequer espera a primeira aplicação para constatar os problemas do teste que vai aplicar. Em sua análise preliminar, infere a dificuldade das crianças brasileiras em lidar com a figura do diamante e a modifica para o losango, e também reinterpreta a prova dos selos. Constatando que o sistema escolar paulista testará crianças de 13 e 14 anos, Silveira adapta a prova da sequência numérica para que possam respondê-la. Para ela, mais do que fidelidade à escala original, era essencial fazer uma adaptação precisa dos testes ao público que examinaria. Ao contrário de Isaías Alves, escolhe não comparar os resultados do rendimento entre crianças brasileiras e norte-americanas porque argumenta que o teste falhara em relação ao rigor na marcação do tempo. Ao invés de repensar o índice, Noemy Silveira decide repensar a aplicação e aumentar o tempo de realização do exame para a aplicação seguinte.

Em relação aos fatores a serem considerados no resultado dos testes, tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves afirmaram a “raça” como uma delas. Nos comentários de Silveira sobre o trabalho que desenvolveu, ela apontava essa variável ao lado de outras como: sexo, maturidade, família e ambiente.²⁰⁴ No caso específico da aplicação dos testes Dearborn, era seguindo o raciocínio de Yerkes que ela reconhecia a adaptabilidade dos testes como um fator positivo, visto que a expectativa em relação ao rendimento de cada grupo poderia ser ajustada, como já mencionamos. Neste caso listava como variáveis tanto “o grupo racial” quanto o “nível social”.²⁰⁵ Entretanto, nenhuma de suas tabulações incluiu o “grupo racial” como um dado concreto. Além do rendimento geral, Silveira analisou separadamente o rendimento de

²⁰³ Isaías Alves teve dúvida entre a tradução de “print” como escreva ou imprima. Mesmo constatando que “escreva” era o uso mais corrente no Brasil, optou pela palavra “imprima”, por considerar mais fiel à dificuldade original do teste. Cf. ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? op. cit.* p.87.

²⁰⁴ SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares... *op. cit.* p.93

²⁰⁵ *Idem. Aferição do teste Dearborn. op. cit.* p.113.

meninos e meninas para concluir que não havia diferença significativa entre os sexos.²⁰⁶ Também planejava considerar os resultados a partir da localização geográfica das escolas, o que indica que ela pretendia relacionar o “nível social” das crianças matriculadas com os resultados que obteve,²⁰⁷ mas não parece ter realizado essa comparação. Uma vez que trabalhava com a teoria norte-americana, Noemy Silveira teve contato com autores que defendiam claramente a inferioridade de negros em relação aos brancos, mas não parece ter se posicionado com clareza a respeito do assunto.

Em contrapartida, Isaías Alves não apenas levou em consideração essa variável como partiu dela para avaliar o resultado que obteve tanto com os testes de Pintner-Cunningham quanto com os Testes ABC.²⁰⁸ No caso dos testes de Pintner-Cunningham, as pontuações médias de QI variavam entre 79,8 para alunos classificados como “brancos” e 70,25 para os classificados como “pretos”. O QI médio das crianças consideradas “mestiças” foi mais próximo dos alunos “pretos”: 73,7.²⁰⁹ Apesar de ressaltar que “as três cores estavam desigualmente representadas entre os 7.632 alunos”,²¹⁰ Isaías Alves não explorou o resultado que obteve, como fez com a questão do gênero. Ali, seus resultados convergem com os de Noemy Silveira: não considerou as diferenças como significativas. Alves chegou a mesma conclusão em relação aos resultados dos Testes ABC: a diferença entre meninos e meninas era nula.²¹¹

Uma análise das tabelas em que Alves divide os dados por cor sinaliza, por exemplo, a dimensão da desigualdade numérica a que ele se refere em sua fala: dos mais de 7 mil alunos considerados, apenas 543 (cerca de 7%) deles eram “pretos”. Os alunos “brancos” constituíam a significativa maioria: 5534 estudantes, enquanto 1190 deles eram considerados “mestiços”. Em contrapartida, o coeficiente de variação entre os alunos “pretos” e “mestiços” (21,56 e 20,08, respectivamente) era maior que o dos alunos “brancos” (12,54), o que sinaliza uma maior heterogeneidade entre aqueles alunos. Ao invés de conferir significado a essas diferenças, Isaías Alves optou por ressaltar apenas que “todas as condições foram iguais para os três grupos raciais, pois eles se achavam indiscriminados nas classes”.²¹² Para Isaías Alves,

²⁰⁶ *Ibidem*

²⁰⁷ *Ibidem*, p.156.

²⁰⁸ Os números aqui citados estão organizados no anexo IV dessa tese.

²⁰⁹ ALVES, Isaías. *Teste de Inteligência nas escolas... op. cit.* p.80

²¹⁰ *Ibidem*, p.78.

²¹¹ *Ibidem*. pp.78 e 104.

²¹² *Ibidem*, p.80.

os resultados que encontrou em relação à “divisão por cor” era semelhante aos que obteve com os testes de Ballard e de Binet ainda em Salvador, durante a década de 1920.²¹³

A avaliação dos Testes ABC também classificou desigualmente crianças “brancas”, “mestiças” e “pretas”.²¹⁴ Das 1879 pontuações tabuladas, 1468 referiam-se a notas dos “brancos” (com média 13,3), 263 dos “mestiços” (média 12,91) e 148 dos “pretos” (média 12,67). Para Isaías Alves, neste caso a diferença no rendimento só era “significativa entre brancos e pretos” e não no caso de “brancos e pardos, e entre pardos e pretos”.²¹⁵ Aqui, vale também observar que tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves aplicaram os Testes ABC nas escolas, mas apenas ele optou por acrescentar a “distribuição por cor”²¹⁶ como variável a ser analisada em seu relatório. Ao mesmo tempo, ambos consideravam que, em etapa posterior, era importante analisar o rendimento escolar por região geográfica, sugerindo que consideravam o meio como variável significativa nos resultados que alcançaram.²¹⁷

Assim, ao contrário de Noemy Silveira, Isaías Alves considerou as categorias raciais como parte integrante dos critérios de classificação que elegeu em seu trabalho com testes de inteligência. Dos autores que aqui estudamos, ele é o único a adotar esta posição e também a declarar, através dos seus resultados, a superioridade dos brancos em relação aos negros no que diz respeito à inteligência. Ainda que não tenha explorado as consequências de sua afirmação, Alves corroborava, através de suas pesquisas, o discurso da hierarquização racial que colocava os brancos no topo da pirâmide.

No entanto, a posição de Isaías Alves não é tão evidente. Quando falou da educação dos negros norte-americanos em seu relatório de viagem, Alves classificou o crescimento do número de instituições dedicadas a eles como parte do processo de “regeneração” ou ainda “elevação da raça preta”.²¹⁸ Ao mesmo tempo, reconheceu que “os professores e estudantes negros são perfeitamente iguais, em técnica, habilidade e perseverança, aos experimentadores brancos”.²¹⁹ Era nesse sentido que ressaltava que, apesar da grande discussão existente “acerca da capacidade intelectual dos negros”, esta questão não estava resolvida, muito menos a da influência de fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento da inteligência. Para

²¹³ *Ibidem*, p.81.

²¹⁴ *Ibidem*, p.104.

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ *Ibidem*.

²¹⁷ Isaías Alves faz a tabulação desse levantamento tanto com os Testes de Pintner-Cunningham quanto com os Testes ABC. Cf. ALVES, Isaías. *Teste de Inteligência nas escolas*. *op. cit.* pp.71 e 100.

²¹⁸ ALVES, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos...* *op. cit.* p.162.

²¹⁹ *Ibidem*, p.163

ele, as pesquisas psicológicas e os resultados obtidos ainda estavam em fase de avaliação.²²⁰ Assim, ao incluir a categoria racial em seu trabalho, Isaías Alves dialogava com esses pesquisadores.

A narrativa de Alves sobre a questão racial também sinaliza como o autor separava a “tendência do grupo” da questão individual. Assim, ao mesmo tempo em que ressalta que “está *quase* verificado que os brancos, como um grupo, apresentam QI mais alto que os pretos”,²²¹ ele enumera dois exemplos que demonstravam um rendimento individual que contrariava esta tendência. É o caso do “menino O. H.”, que tinha um QI de 173, e uma “menina escura”, de QI 155. Pelo rendimento que alcançaram nos testes, ambos eram considerados gênios. Os exemplos que escolhe e a descrição que faz sinaliza as variáveis que deveriam ser consideradas: cada um deles representa um gênero, uma característica considerada significativa nas pesquisas sobre inteligência; o menino não tinha “defeito físico” e o seu corpo “era bem constituído” com “altura e peso acima da média”, vindo de uma “família modesta, sendo seu pai um construtor”; já a menina, cujo perfil não foi por ele explorado para “não alongar o capítulo”, era descrita apenas como filha de médico, que ainda que “muito moço”, era “superintendente de um hospital com 10 médicos efetivos”.²²² Assim, Alves ressaltou em sua descrição aspectos como gênero, constituição física, ambiente familiar e profissão dos pais, que eram as características que colocavam em cheque a certeza de muitos psicólogos de que só a questão racial explicava o rendimento nos testes.

Por isso, mais do que nos números que apresentou nas tabelas de “resultados por cor” dos testes que aplicou, é nesse contexto de incerteza que encontramos parte da explicação para sua afirmação de que não há grande diferença entre pardos e brancos, mas há entre brancos e negros. De acordo com ele,

Se essa situação provém de condições naturais de raça ou se é influência do ambiente social, se é resultado do ambiente ancestral, são questões importantes que o futuro da psicologia talvez resolva. Atualmente, alguns trabalhos comparativos chegam à conclusão, *talvez provisória*, de que a porcentagem de sangue branco é correlativa com o aumento da capacidade intelectual, de modo que os meninos pardos estão acima dos pretos.²²³

²²⁰ *Ibidem.* p.172

²²¹ *Ibidem.* (Grifo meu)

²²² *Ibidem.* p. 172

²²³ *Ibidem.* p.173. (Grifo meu)

Era com base nessa concepção que Isaías Alves ignorava fatores como a expressiva desigualdade numérica entre alunos brancos e negros examinados, e considerava seus resultados a partir da convergência que encontrou com os trabalhos norte-americanos. Sua posição marca também uma visão positiva da mestiçagem, uma vez que tal porcentagem de sangue branco seria responsável pela melhora do rendimento dos pardos.

É também preciso pontuar que a comparação que Isaías Alves tinha em mente quando analisou o resultado do seu trabalho, em diálogo com as pesquisas norte-americanas, considerou a diferença conceitual das categorias raciais dos dois países. Por isso, quando explorou as afirmações do Federal Board of Vocational Education, de que o negro americano tinha um padrão de vida muito baixo, os comparou “ao camponês brasileiro, branco ou preto”.²²⁴ A chave da leitura que fazia estava relacionada à concepção que “talvez 70% da população brasileira” correspondesse ao “o sentido do *American Negro*” daquele país.²²⁵ Sobre esta situação, pontuava:

Será que devemos nos entristecer? Será que devemos mentir a nós mesmos e trair as gerações futuras? Será que salvaremos assim o patrimônio que nos legaram o português ousado, o negro paciente e operoso e o índio espoliado? Não, tenhamos coragem de ser o que somos, sem qualquer sentimento de inferioridade e nos façamos capazes de defrontar as demais raças com hábitos de trabalhos civilizado.²²⁶

Assim, ao mesmo tempo em que afirmava a capacidade dos negros em relação ao aprendizado, relacionando-a com variáveis ainda pouco definidas, sinalizava que o caráter predominantemente negro da população brasileira poderia ser fonte de preocupação, e cuja situação demandava “coragem” para enfrenta-la.

A visão de Isaías Alves sobre a questão racial dialoga não só com as teorias norte-americanas, mas também com questões debatidas em solo brasileiro. Nesse sentido, as ideias que circularam no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, pode ser útil para a discussão. Quando explorou esse tema, Vanderlei de Souza demonstrou a convergência dos discursos de Renato Kehl²²⁷ e Roquette Pinto sobre a necessidade de diferenciar a questão

²²⁴ *Ibidem.* pp.166-167

²²⁵ *Ibidem.* p.167

²²⁶ *Ibidem.*

²²⁷ Em sua dissertação de mestrado, Vanderlei de Souza afirma que o pensamento de Renato Kehl foi se modificando ao longo de sua trajetória. Sua posição em relação à eugenia teria ficado mais radical a partir de 1928, depois da sua viagem para Alemanha. Assim, se no começo de sua carreira, parte de seu pensamento converge com as ideias do movimento sanitário, depois de 1928 ele teria adotado uma postura mais dura, de condenação à mestiçagem e defesa de uma eugenia negativa. É esta posição que está sendo aqui explorada. *Cf.*

da eugenia das questões sanitárias, educacionais e higiênicas. Mas a semelhança se encerrou ali: mesmo que ambos partissem do paradigma mendeliano, cada um deles atribuiu valores diferentes a essas questões, e adotaram concepções diferentes acerca do papel da mestiçagem no desenvolvimento humano.²²⁸

Renato Kehl acreditava que o caminho para o aperfeiçoamento da raça era o incentivo aos casamentos eugenicamente saudáveis, desencorajando a união entre brancos e negros. Isso porque, neste momento, Kehl considerava que a mistura de raças levaria a degeneração do povo brasileiro.²²⁹ Assim, ao defender que sanear não era o mesmo que eugenizar, Kehl apontava que as ações de educação e saúde não resolveriam por si só o problema nacional, era preciso também pensar na constituição genética do povo brasileiro. Para Roquette Pinto, ainda que a eugenia fosse uma “biologia da herança”, separada das questões da higiene, isso não implicava considerar o caráter mestiço da população brasileira como um problema. Para ele, o mecanismo mendeliano da hereditariedade sustentava que a miscigenação não prejudicava a constituição biológica da população e as questões nacionais estavam mais ligadas à desorganização da política nacional, à falta de instrução e de saúde²³⁰ do que à constituição genética do povo brasileiro.

Neste tipo de debate, duas questões estavam colocadas. A primeira era a de qualificar o povo brasileiro, mestiço, como eugenicamente saudável ou não. A segunda era pensar o papel da educação em consequência dessa premissa inicial. Neste sentido, a posição de Otávio Domingues, geneticista da Escola Superior de Agricultura, é bastante elucidativa. Quando escreve *A hereditariedade em face da educação*, em 1929, Domingues parte do princípio de que era necessário pensar no aperfeiçoamento biológico do povo sem deixar de considerar o efeito positivo que a melhoria do “ambiente social” e da educação teria nesse mesmo povo.²³¹ Ele converge com o pensamento de Roquette Pinto e Renato Kehl por acreditar que a herança genética estava na origem de algumas “doenças da raça” e que as questões eugênicas deveriam ser distinguidas das ambientais e sanitárias.²³² No entanto, como Roquette Pinto e

SOUZA, Vanderlei de. *A Política Biológica Como Projeto: a “Eugenia Negativa” e a construção da nacionalidade na Trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde), COC/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

²²⁸ SOUZA, Vanderlei de. *Em busca do Brasil: Edgard Roquette-Pinto e o retrato antropológico brasileiro (1905-1935)*. Natal, EDUFRN, 2015.

²²⁹ *Ibidem*, p. 383.

²³⁰ *Ibidem*, p. 378.

²³¹ DOMINGUES, Otávio. *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1929. p. 131.

²³² SOUZA, Vanderlei. *Em busca do Brasil... op. cit.* p.378

diferentemente de Kehl, considerava a miscigenação e a mistura entre brancos e negros como saudável. Ao mesmo tempo, Otávio Domingues considera que é a educação que vai melhorar as tendências dos indivíduos e corrigir os defeitos inatos, num trabalho que deve ser contínuo justamente porque não é transmitido entre as gerações.²³³

O livro de Otávio Domingues era parte da coleção da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. No prefácio que fez desta obra, este ressaltou a importância de estudar a questão da hereditariedade para entender “as possibilidades da ação educativa, fixando-lhe limites”.²³⁴ Contudo, reconhecer essas limitações não implicava questionar a importância da educação na sociedade brasileira. Ao que parece, Isaías Alves não só concordava com essa posição como buscava, através de seu trabalho, contribuir para este debate. Era também nesse sentido que concedia aos “sociólogos, eugenistas e educadores”²³⁵ o papel de repensar a política e a economia com base nos resultados de pesquisas como as que ele desenvolvia. Mais do que estabelecer uma posição unívoca, Isaías Alves colocava nos números a certeza da desigualdade enquanto relativizava sua própria narrativa nos momentos em que qualificava os resultados e analisava as pesquisas desenvolvidas até então, como vimos em seu relatório de viagem.

Quando explora o trabalho desenvolvido por “educadores como Azevedo, Lourenço Filho, [Isaías] Alves e [Anísio] Teixeira” no Brasil, com base em teorias norte-americanas, Jerry Dávila afirma que eles “deixaram de examinar mais explicitamente as dinâmicas raciais das duas sociedades”.²³⁶ Contudo, esse não era o caso de Isaías Alves, que dedica um capítulo de seu relatório a “educação dos negros norte-americanos”. Ainda que oscilante, ele considerou a dimensão racial das pesquisas norte-americanas, incluindo essa categoria em suas investigações, e dialogou com os resultados encontrados naquele país. Além disso, ressaltou a diferença no modo como brasileiros e norte-americanos definiam o próprio conceito de raça.

De toda forma, os trabalhos que Isaías Alves e Noemy Silveira desenvolveram nos serviços de psicologia que dirigiram, com uso de testes norte-americanos e referências a autores que conheceram no Teachers College, evidenciam a importância dos estudos que ali desenvolveram nas experiências que realizaram. O maior contraste se dá com Noemy Silveira,

²³³ DOMINGUES, Otávio. *A hereditariedade em face...* p. 132.

²³⁴ LOURENÇO FILHO. “Prefácio”. In: DOMINGUES, Otávio. *A hereditariedade em face... op. cit.* p. 7.

²³⁵ ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas... op. cit.* p. 70.

²³⁶ DAVILA, Jerry. *Diploma de Brancura*. São Paulo, Unesp, 2006. p.159.

cuja bibliografia inicial de trabalhos como o que apresenta na II Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE é toda em francês.²³⁷ Ela também passa a se dedicar mais especificamente ao campo da psicologia educacional, em contraste com a predominância da psicologia do trabalho em seus primeiros escritos. Isaías Alves já trabalhava com a teoria norte-americana antes da viagem, mas na década de 1920 escolheu estudar Binet a partir da adaptação londrina de Burt em lugar da de Terman. Sua viagem de estudos demonstra que Alves ampliou o leque em relação à variedade de testes de inteligência que passou a conhecer e trabalhar, além de aprofundar a fundamentação teórica na qual baseava seus argumentos de defesa das classes homogêneas.

²³⁷ A exceção é o livro de Mlle. Ioteyko, *La ciência del trabajo e su organización*, que é uma tradução do francês para o espanhol. Cf. SILVEIRA, Noemy. A orientação profissional. *Educação*, vol. VI, n.1-2, jan-fev de 1929. p.98.

Capítulo 5. Duas dimensões da “renovação educacional”: o trabalho de Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Distrito Federal

Este capítulo examina a relação entre o trabalho desenvolvido por Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Rio de Janeiro, durante a década de 1930, com as viagens que empreenderam. O foco dos dois é semelhante em Columbia: estava mais ligado a aspectos administrativos e organizacionais se comparado aos objetivos de Noemy Silveira e Isáias Alves. No entanto, o desenvolvimento é inteiramente diverso, não só em relação a sua duração, mas também ao contexto institucional e econômico que ali vivenciaram. Aqui, mais do que um trabalho semelhante, cabe pensar em como os propósitos iniciais de suas viagens se relacionam com as posições que ocuparam antes e depois delas.

Dos quatro intelectuais aqui analisados, a influência norte-americana no pensamento de Anísio Teixeira é o melhor explorado pela historiografia da educação. Já o “americanismo” de Lourenço Filho é consenso, mas menos eloquente se comparado ao do primeiro. Isso porque, em parte, as referências francesas deste último são, também, bastante significativas. Neste sentido, a contraposição dos dois confere um equilíbrio à ideia dos herdeiros de uma “tradição” em detrimento da outra, e sinaliza o modo como estabeleceram um diálogo entre essas teorias. Ao mesmo tempo, ambos apontam a necessidade de se considerar as viagens de estudo dentro de um quadro no qual as ideias que defendem não estão divorciadas de fatores como a posição que ocupam no campo educacional, antes e depois delas.

O trabalho que desenvolveram no Distrito Federal na primeira metade da década de 1930 foi perpassado por um contexto que favorecia as mudanças que ali empreenderam. Durante a gestão de Pedro Ernesto na prefeitura do DF (1931-1936), Anísio Teixeira obteve grande autonomia para administrar a Diretoria de Instrução Pública, uma vez que o seu projeto educacional contava com o apoio deste prefeito. Já Lourenço Filho, atuando em outra esfera de poder, tinha grande liberdade de ação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Ambos serão afetados pelo processo de centralização do regime de Vargas, ainda que a partir de 1935 sigam caminhos diferentes. Enquanto Teixeira se “exila” na Bahia, Lourenço Filho continua no Instituto de Educação, incorporado à Universidade do Distrito Federal.

5.1 - Diretoria de Instrução Pública e Instituto de Educação: a atuação de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira viajou como Diretor de Instrução da Bahia nas duas vezes em que esteve no Teachers College. Após seu retorno, no começo de junho de 1929, passou poucos meses no cargo. Teixeira se desentendeu com Vital Soares, então governador da Bahia, e foi substituído por Archimedes Pereira Guimarães em fins de novembro. Guimarães já havia assumido o cargo interinamente, enquanto Anísio Teixeira esteve em Columbia. De acordo com Clarice Nunes, a renúncia ao cargo de diretor havia sido motivada pelos cortes orçamentários realizados por Vital Soares, que inviabilizavam a reforma educacional planejada por Teixeira. Além disso, Soares também havia impedido que Teixeira integrasse a chapa de seu partido como candidato a deputado federal, alegando desejo de manter a chapa anterior.¹ Após a saída do cargo, assumiu a cadeira de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador.

Foi também nessa época que viajou para São Paulo e conheceu Fernando de Azevedo, por intermédio de Monteiro Lobato, que escreveu uma carta apresentando Teixeira. Em março de 1930, ele escreveu para Fernando de Azevedo, se desculpando por não prestar o concurso de pedagogia da Escola Normal do Rio de Janeiro, uma vez que não havia tido tempo de preparar a tese para a seleção.² Com a revolução de 1930, voltou para Caetité, Bahia, e no ano de 1931 foi morar no Rio de Janeiro, onde se tornou superintendente do Serviço Geral de Inspeção do Ensino Secundário,³ e depois, já em outubro, Diretor de Instrução do Distrito Federal.

A formação norte-americana fundamentou sua visão sobre administração escolar, que ficou mais claramente delineada durante sua administração nesta pasta. Para compor sua equipe, Teixeira contratou educadores que possuíam conhecimento técnico nas áreas em que atuavam, como Isaías Alves, que coordenou a Sessão de Testes e Medidas da Diretoria, e Lourenço Filho, que dirigiu o Instituto de Educação, estruturado a partir da Escola Normal em março de 1932.

¹ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, Edusf, 2000. p. 183

² VIDAL, Diana (org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo*. Bragança Paulista, CDAPH/USF, 2000. p.15.

³ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação ... op. cit.* p.228.

Além deles, Inácia Guimarães, que foi sua colega de curso no Teachers College, também foi convidada para chefiar a seção de programas escolares do Instituto.⁴

Logo que assumiu, Anísio Teixeira instaurou um sistema de inquéritos inspirado nas pesquisas e levantamentos norte-americanos para entender a situação do ensino carioca. Era com base no panorama fornecido por essas pesquisas que ele pretendia fundamentar a reforma escolar que planejava. Em seu discurso de posse, associava esses levantamentos à mudança na visão sobre administração escolar, que procurava se associar a bases mais objetivas. Segundo Teixeira:

Já se foi o tempo em que se podia administrar um serviço escolar pelas conjecturas mais ou menos autorizadas dos "experimentados". A autoridade pessoal cedeu lugar às conclusões dos inquéritos. Toda uma técnica se desenvolveu, que torna a obra mais segura, mais objetiva, mais científica.⁵

Esse caráter técnico que pretendia conferir à sua administração implicou na reorganização das instâncias administrativas da Diretoria de Instrução. Assim, ele criou novas sessões, como o Serviço de Classificação e Promoção de Alunos, responsável por distribuir as crianças no sistema escolar. Este serviço deveria trabalhar em conjunto com o Serviço de Testes e Medidas, que foi dirigido por Isaías Alves. Seções como estas deveriam trabalhar diretamente com as escolas e tinham dupla função: ao mesmo tempo em que auxiliavam o trabalho do professor, exerciam um maior controle sobre a rotina escolar, cuja produtividade era medida por avaliações como as que Isaías Alves efetuou em 1931.⁶

Instâncias como a de Testes e Medidas incorporavam em sua administração as contribuições que as novas ciências pedagógicas, como a psicologia escolar, prometiam oferecer ao ambiente escolar. No entanto, as reorganizações que Teixeira ensaiou com base nos resultados das pesquisas ali desenvolvidas nem sempre tiveram sucesso. A que empreendeu de forma experimental em 250 classes no ano de 1933, por exemplo, encontrou grande resistência

⁴ Uma análise mais detalhada sobre a relação entre Inácia Guimarães e Anísio Teixeira pode ser encontrada em: CARDOSO, Silmara. Narrativas e representações de um percurso educacional e de um ideário educativo estrangeiro nas cartas de uma educadora. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 60, dez, 2014.

⁵ TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/discurso.html>

⁶ Refiro-me aos testes de leitura e escrita que Isaías Alves aplicou nas escolas do Distrito Federal em 1931. Ver capítulo 4.

tanto dos alunos quanto dos professores e diretores. O princípio de homogeneização dessas classes estava ancorado em critérios como interesse do aluno e velocidade de aprendizagem. A partir daí as crianças foram realocadas em virtude do perfil que possuíam, de forma a integrar classes homogêneas. As mudanças desagradaram os estudantes, que foram por vezes transferidos das escolas que estudavam originalmente. Por outro lado, os professores viam nessas inovações uma interferência no trabalho que vinham desenvolvendo, bem como uma ameaça à autonomia que possuíam.⁷

Anísio Teixeira também criou uma rede de escolas experimentais que testavam as inovações do ensino norte-americano. A Escola Bárbara Ottoni adotou o método de projetos de Kilpatrick, que partia dos problemas cotidianos para trabalhar os conteúdos escolares, tendo como cerne um projeto a ser desenvolvido pelos alunos. Esta foi uma das estratégias mais populares entre as escolas progressivistas dos Estados Unidos. Já a Escola Manoel Bomfim utilizou o plano Dalton, que concedia ao aluno a liberdade de desenvolver seu próprio plano de estudos dentro de um conjunto de tarefas estabelecidas mensalmente.⁸ Nas escolas Argentina, Estados Unidos e México instaurou-se o sistema Platoon. Este último, que aproveitava melhor a estrutura física da escola, parece ter sido o que melhor se adequou às expectativas de Teixeira: em 1935, nove escolas da rede já haviam adotado este sistema.⁹ Nessas escolas, eram as disciplinas e não os alunos que tinham salas fixas, e cabia a eles se deslocar entre elas, com base numa programação que incluía aulas de educação física, música e trabalhos manuais no currículo.¹⁰

Dentre as mudanças que marcaram sua administração está também a reorganização da Escola Normal, transformada em Instituto de Educação. O projeto previa uma formação diferenciada, não apenas para o professor do ensino primário e secundário, como também a possibilidade de uma maior especialização do mesmo, com currículos especiais para

⁷ ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942)*. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2011. pp. 95-96.

⁸ Sobre o Plano Dalton Cf. KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. New York, RoutledgeFalmer, 2004. p.176.

⁹ VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal*. Bragança Paulista, Edusf, 2001. pp.67-69.

¹⁰ CHAVES, Miriam. A educação integral e o sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. *Revista Educação em foco*, 2010. pp.2-3 Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo-Miriam.doc>. Acessado em: 22/08/2016.

professores de música, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde.¹¹ Com essa reforma, o Instituto passou a oferecer formação de nível superior aos professores brasileiros, a partir da Escola de Professores.

O projeto do Instituto de Educação tinha grande inspiração na estrutura que ele conheceu em Columbia. Essa influência era salientada não apenas pelo próprio Anísio Teixeira como também por autores como Francisco Venâncio Filho, que em 1934 escrevia para o Boletim da União Pan-Americana sobre o Instituto, declarando que sua “organização está calcada na dos 'Teachers College' americanos”.¹² A mesma afirmação foi feita por Lourenço Filho¹³ que, além disso, afirmava que o Instituto quebrava “o velho padrão francês, de formação do magistério no ramo dos estudos primários”.¹⁴

A reforma da Escola Normal procurava solucionar um dos problemas comuns entre Brasil e Estados Unidos e apontados em seu relatório de viagem: a baixa qualidade da preparação do professor primário.¹⁵ Em seu discurso de inauguração do Instituto, Anísio Teixeira argumentou que a Escola de Professores que então se constituía era parte da “profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre”.¹⁶ Com a divisão entre ensino secundário e ensino superior estabelecida no Instituto de Educação, Teixeira procurava solucionar os problemas das escolas que não eram “nem legitimamente profissionais, nem verdadeiramente culturais”.¹⁷ Assim, cabia ao ensino superior o preparo técnico do professor, enquanto o ensino secundário deveria fornecer sua formação mais geral.¹⁸

¹¹ TEIXEIRA, Anísio. “Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação”. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

¹² VENÂNCIO FILHO, Francisco. “O Instituto de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, Brasil”. *Boletim da União Pan-Americana*. n.52 da série de impressos sobre educação. Junho de 1935. p.14.

¹³ LOURENÇO FILHO. “O Instituto de Educação”. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 1, junho de 1934. p.10.

¹⁴ *Idem*. A escola de professores do Instituto de Educação. In: Lourenço Filho, Ruy (org.). *A Formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília, Inep, 2001. p. 23. (publicado originalmente em *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jun. 1934)

¹⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação & Anotações de Viagens aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. p.102.

¹⁶ *Idem*. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário... *op. cit.*

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Nessa organização, a antiga Escola Normal era dividida em duas partes: a escola secundária, que preparava os candidatos para a escola de professores, e esta, de nível superior. Só era possível entrar na escola de professores através do ingresso na escola secundária do Instituto. Os alunos da escola secundária podiam, no entanto, optar pelo ingresso em outro curso de nível superior, se assim desejassem. A escola primária e o jardim de infância que pertenciam ao Instituto também funcionavam como laboratório para a escola de professores.

Ao que parece, o projeto de reforma de Anísio Teixeira também incluía a requalificação de seu corpo docente através das viagens de estudos. Sua convicção era que, com os intercâmbios, esses professores voltariam melhor preparados para lidar com os problemas do ensino. Ainda em 1932, ele tentou transformar o princípio em prática e solicitou o envio de professores do Instituto de Educação aos Estados Unidos, pouco depois da reformulação da instituição. A viagem já estava prevista no decreto de criação do Instituto, de março de 1932, assim como o funcionamento parcial das seções em que eles trabalhavam (apenas para cursos de aperfeiçoamento).¹⁹

No mês de junho deste ano, ele escreveu a Pedro Ernesto afirmando que “os professores assistentes da Escola de Professores do Instituto de Educação, contratados para as Matérias de Ensino e Prática de Ensino” seriam enviados para cursos de especialização no exterior.²⁰ Para consolidar seu pedido, Teixeira afirmava que

Trata-se de duas Seções do ensino que só poderão ter a desejada eficiência se o seu professorado receber a devida preparação especializada para ministrar aos futuros professores os conhecimentos técnicos e profissionais necessários ao exercício do magistério primário.²¹

A escolha desses departamentos não era aleatória. As seções de “matérias de ensino” (primário e secundário) e de “prática de ensino” eram umas das principais modificações curriculares na formação dos professores do Instituto. Ao analisar sua organização didática, Diana Vidal afirma que, ao substituir as cadeiras por seções de ensino, a reforma permitia “a integração de conteúdos e práticas docentes”.²² O modo como essas duas seções se articulavam, bem como o próprio conceito de “seção de matérias” vinha do Teachers College de Columbia.²³ De acordo com Vidal,

Os cursos de matéria preparavam o futuro professor para a atividade de docência, oferecendo-lhes subsídios de ordem técnica – conhecimento

¹⁹ Decreto 3810 de 19/03/1932. Capítulo V – disposições gerais e transitórias, artigo 83: “os professores assistentes da Escola de professores, contratados para as seções de Matérias de Ensino e de Prática de Ensino, serão comissionados no estrangeiro para especializações e aperfeiçoamento técnico”. Cf: Decreto 3810 de 19/03/1932. Rio de Janeiro, Oficinas gráficas do “Jornal do Brasil”, 1932. p. 18.

²⁰ Ofício de Anísio Teixeira a Pedro Ernesto Batista sobre o envio de professores aos Estados Unidos da América para uma viagem de estudos. AT c 1932.06.07. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC.

²¹ *Ibidem*.

²² VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado do olhar... op. cit.* p.112.

²³ *Ibidem*. p. 117

psicológico, processual e metodológico do ensino – e de ordem do conteúdo – acréscimo e transferência de conhecimentos. No entanto, apesar do caráter marcadamente prático dessas disciplinas, a qualidade da docência só poderia ser aferida e aprimorada na experiência de sala de aula. Daí a ênfase em prática do ensino.²⁴

Para implementar o novo modelo de ensino, Teixeira acreditava que era preciso enviar primeiro os professores que participavam dessas seções para especialização, onde iriam ver na prática como suas disciplinas eram ministradas. Ao desejar uma formação nos moldes do Teachers College de Columbia, Anísio Teixeira parecia julgar necessário também ensinar aos próprios professores do Instituto o que isso significava.

Ao argumentar sobre a utilidade da viagem, Teixeira destacava ainda que selecionara com rigor os nomes apontados, que passariam por cursos de aperfeiçoamento com duração de três meses ainda no Brasil, para que estivessem preparados para a viagem. Como contrapartida institucional, os professores se comprometiam a permanecer trabalhando na Diretoria de Instrução por no mínimo cinco anos após o retorno. Das onze professoras listadas no ofício, sete constam na lista final enviada a Stephen Duggan, diretor do Institute of International Education, de Nova Iorque: Cecília Meirelles (Literatura Infantil), Consuelo Pinheiro (Linguagem), Clotilde Matta e Silva (Matemática), Juracy Silveira (Ciências), Sebastiana Henriqueta de Carvalho (Prática de Ensino), Ruth Gouvêa (Educação Física) e Stella Aboim (Artes Industriais).²⁵

Além das professoras do Instituto de Educação, Teixeira indicou outros profissionais que deveriam integrar a viagem: Andréa Borges Costa, diretora da Escola Paulo de Frontin; Eduardo Bastos Agostini, professor do ensino profissional; Maria dos Reis Campos, inspetora escolar – que participou da missão da ABE junto com Noemy Silveira; Margarete de Andrade, especialista em nutrição infantil e Ceição de Barros Barreto, assistente de Villa-Lobos.²⁶ Provavelmente, eles seriam integrados como funcionários do Instituto posteriormente, a

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ Ofício de Anísio Teixeira a Stephen P. Duggan apresentando-lhe a lista dos professores brasileiros que farão a viagem de estudos aos Estados Unidos da América. AT c 1932.06.16/1. Arquivo Anísio Teixeira.

²⁶ Ofício de Anísio Teixeira a Pedro Ernesto Batista sobre o envio de professores aos Estados Unidos da América para uma viagem de estudos. *op. cit.*

exemplo do que aconteceu com Maria dos Reis Campos, que se tornou chefe da Seção de Matérias do Ensino Primário.²⁷

As quatro professoras citadas na primeira lista que não constam posteriormente são: Alfredina de Paiva e Souza (Geografia), Clotilde Piquet Carvalho (História), Eurydice Dias Passos (Estudos Sociais) e Tamar Celia de Souza (Artes Domésticas).²⁸ Não foi possível, no entanto, entender os motivos da exclusão destes docentes. Além disso, já em setembro de 1932, Andrea Costa, escreveu para Anísio Teixeira comunicando sua desistência da viagem.²⁹

Além da importância que dava a teoria educacional norte-americana, a experiência de Anísio Teixeira nos Estados Unidos lhe ajudou a constituir uma rede de contatos que colocou em ação para concretizar essa viagem. Para determinar as Faculdades que receberiam os professores, escreveu a Stephen P. Duggan, diretor do Institute of International Education. O contato entre os dois havia sido intermediado por Gustavo Lessa, que havia recebido Duggan no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira pretendia enviar Lessa como chefe da missão, fato que não se concretizou posteriormente. Em carta, pede conselhos sobre as faculdades mais adequadas, pergunta sobre a possibilidade de uma redução das taxas a serem pagas e afirma que o embaixador Morgan havia conseguido um desconto nas passagens de navio para os professores. Por último, solicita que Duggan entre em contato com Kandel e Monroe – que já havia conhecido em sua viagem para Columbia – para que eles pudessem opinar também sobre a questão.³⁰

Em resposta, Duggan indica as possibilidades de inserção dos professores brasileiros deixando claro que havia consultado outros profissionais, além de Kandel e Monroe, para a lista final. Dos 13 nomes, sete são indicados para o Teachers College de Columbia. Também encarrega Miss Duge, responsável pela seção de assuntos latino americanos do Instituto para receber os brasileiros em Nova Iorque. A carta de Duggan também menciona a depressão

²⁷ PINTO, Karina. “Práticas de ensino, experimentação e pesquisa: a escola primária do IERJ na década de 1930”. p.3, nota 5. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/335.pdf>

²⁸ Ofício de Anísio Teixeira a Stephen P. Duggan apresentando-lhe a lista dos professores brasileiros que farão a viagem de estudos aos Estados Unidos da América. AT c 1932.06.16/1. Arquivo Anísio Teixeira.

²⁹ Carta de Andrea Borges Costa a Anísio Teixeira. AT c 1932.09.17. Arquivo Anísio Teixeira.

³⁰ Ofício de Anísio Teixeira a Stephen P. Duggan apresentando-lhe a lista dos professores brasileiros... *op.cit.*

econômica dos Estados Unidos para justificar a impossibilidade de conceder descontos nas taxas, como Teixeira havia lhe pedido.³¹

Além de conseguir desconto nas passagens de navio, o embaixador Edwin Morgan também intermediou o contato de Anísio Teixeira com a Fundação Rockefeller, através da qual ele obteve um crédito em Nova Iorque para o pagamento dos professores, que seria compensado pela prefeitura do Rio de Janeiro.³² Essa parece ter sido a solução encontrada para o argumento da Secretaria da Fazenda do Município, que dificultou a liberação da verba com o pretexto de que era recomendável diminuir o envio de ouro para o estrangeiro.

O impasse sobre a liberação do dinheiro resultou no pedido de demissão de Anísio Teixeira, numa carta em que argumentava que a viagem se tratava de ponto essencial do seu programa de ação na secretaria, previsto no decreto de criação do Instituto de Educação e sem o qual seu funcionamento ficava comprometido.³³ Pedro Ernesto não aceitou seu pedido, argumentando que ele havia realizado um bom trabalho e que a viagem havia sido apenas adiada. Em contrapartida, o pedido de demissão do cargo do secretário da fazenda, de Manoel Miranda, foi aceito por ele. O impasse foi divulgado na imprensa e a prefeitura publicou nota explicativa argumentando que a demissão tinha sido realizada por motivos diversos.³⁴

Em seu relatório de gestão,³⁵ Teixeira confirmou o cancelamento do envio dos professores declarando que “dificuldades supervenientes e inesperadas determinaram o adiamento dessa viagem, que se deverá, entretanto, fazer, para o cumprimento do programa traçado pelo governo, de reorganização escolar”.³⁶ Ao mesmo tempo, diante das críticas que recebeu dos jornais a respeito dos custos de um programa como esse, aproveita o espaço do

³¹ *Ibidem.*

³² Correspondência entre Anísio Teixeira e Pedro Ernesto Batista. AT c 1932.03.15. Arquivo Anísio Teixeira. pp.3-4.

³³ *Ibidem.* p.2.

³⁴ Documentos relativos à viagem de professores municipais para estudos em universidades nos Estados Unidos da América. AT t 1931/1935.00.00. Arquivo Anísio Teixeira.

³⁵ TEIXEIRA, Anísio. *O sistema escolar do Rio de Janeiro (relatório de um ano de administração)*. Separata do Boletim de Educação Pública, ano II n.3e 4. 1932.

³⁶ *Ibidem.* p.358

relatório para expor os motivos que justificavam a necessidade dos intercâmbios, e cujos argumentos de defesa irá repetir, posteriormente, em 1934.³⁷ Segundo ele,

Em face da organização rudimentar do nosso aparelho de cultura, quase que é redundante apresentar qualquer justificativa, com desperdício de argumento e, portanto, mal-estar de inteligência, para fundamentar a política educacional de enviar ao estrangeiro, para a matrícula nas escolas técnicas e superiores que não possuímos, estudantes brasileiros.³⁸

É com esse argumento que Anísio Teixeira vai enviar, posteriormente, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão aos Estados Unidos pela Diretoria de Instrução, em 1935, e de cuja experiência do primeiro abordamos no capítulo 3. Antes disso, em agosto de 1933, Anísio Teixeira autorizou a viagem de Venâncio Filho³⁹ – que era também professor do Instituto – para os Estados Unidos, através de uma “excursão cultural” promovida pelo Touring Club. Ela tinha como finalidade principal “observar o ensino de “general science” e colher o material de informações e de trabalho”.⁴⁰ Assim, a partir das viagens, os professores vivenciavam o modelo do qual Anísio Teixeira pretendia se aproximar através de sua reforma educacional.

Além da reforma, Anísio Teixeira atuava diretamente no Instituto, na cadeira de Filosofia de Educação. Ali, a metodologia usada, bem como seu conteúdo, eram bastante semelhantes à de seus professores de Columbia. No último trimestre de 1934, ele trabalhou com tópicos relacionados ao tema “Educação e o espírito moderno”, divididos em dez semanas, com assuntos que iam desde a relação entre “natureza, homem e ciência” até “experiência, vida e educação – educação como reconstrução da experiência”, um dos assuntos mais explorados por ele em sua defesa de uma educação progressivista.⁴¹

³⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. pp.52-54.

³⁸ *Idem*. *O sistema escolar do Rio de Janeiro*. *op. cit.* p.363

³⁹ Quando viajou, Venâncio Filho era Professor de ciências da escola secundária do Instituto e chefe do Serviço do Ensino secundário, Geral e Profissional da DGIP- DF. Cf. “Fatos e iniciativas”. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, ano 3, ns. 7 e 8, jul./dez., 1933. p.52.

⁴⁰ *Ibidem*. p.55.

⁴¹ Os temas do curso eram: 1. Natureza, homem, ciência; 2. Homem e sociedade; 3. Experiência e aprendizagem; 4. Necessidades e aspirações humanas; 5. Experiência, vida e educação; 6. O processo educativo e a sua direção; 7. Os objetivos da educação e suas matérias de ensino; 8. O programa escolar: sua organização e sua execução; 9. A ordem escolar; 10. A escola e a reconstrução da vida humana. Cf. Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, destacando-se os de autoria de Anísio Teixeira. AT pi IE 1932.00. p.6. Arquivo Anísio Teixeira.

Examinando os questionários desta disciplina, percebemos como cada tópico era desenvolvido pelas perguntas por ele elaboradas. De forma geral, o material era bastante semelhante, em termos estruturais, aos questionários elaborados por Kilpatrick em seu programa de Filosofia da educação: cada tópico era acompanhado de cerca de dez perguntas, que deveriam ser respondidas com base na bibliografia recomendada.⁴² Em “experiência, vida e educação” as questões eram baseadas no pensamento de Dewey, e o direcionamento dos estudos era construído a partir de tópicos como: “Quais os fins por que devemos então guiar o processo da experiência, e com ele o da educação e da própria vida? É a resposta de Dewey satisfatória? V. Democracia e Educação”.⁴³ Além dessa, mais nove perguntas eram feitas sobre o assunto.

Nesse material de estudo, também é possível perceber que Anísio Teixeira fazia pequenas adaptações de questões já elaboradas por Kilpatrick, com quem teve aula em 1928, e encontradas em seu programa de Filosofia da Educação.⁴⁴ Este é o caso do subtópico “natureza e sociedade”⁴⁵ cujo questionário encontra correspondência em um ponto de mesmo nome no

⁴² Cf. KILPATRICK, William. *Syllabus in the philosophy of education: questions for discussion with reading references and topics for papers*. New York, Teachers College, Columbia University, 1922. Ao que parece, o Teachers College publicava os programas de curso dos professores de Columbia, numa série intitulada *Teachers College Syllabi*. O programa de Kilpatrick era o número 10 da série. Também foi possível encontrar os programas de Strayer e Evenden, *The principals of educational administration*, número 10 da série e Reinsner, *Democracy and nationalism in education*, número 9 da série. Cabe ressaltar que, como viajou em 1927, é provável que os programas tenham sido modificados em seu conteúdo, mas a comparação entre o modo como estruturavam suas aulas parece ter permanecido, como veremos nos usos que Teixeira faz do programa de Kilpatrick. Em seus programas, todos desenvolvem os assuntos em tópicos, mas o formato varia: Strayer e Evenden dividem as aulas em subtópicos que resumem o tópico, indicam bibliografia de referência e depois elaboram um texto problema que servirá de base para as cerca de quatro questões que desenvolvem a partir daí. Cada subtópico de Reinsner já vem acompanhado de um texto curto – com cerca de um parágrafo – e indicação bibliográfica. Não há questionários em seu programa. Já o programa do curso de extensão de Monroe, mistura o programa em subtópicos de Strayer em Evenden, com a indicação bibliográfica precisa de Reinsner (cada subtópico corresponde a uma indicação de leitura). Cf. STRAYER e EVENDEN. *The principals of educational administration*. New York, Teachers College – Columbia University, 1922; REINSNER. *Democracy and nationalism in education*. New York, Teachers College – Columbia University, 1919; e MONROE, Paul. *The history and principles of education*. New York, Teachers College – Columbia University, 1908.

⁴³ Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, destacando-se os de autoria de Anísio Teixeira... *op. cit.*

⁴⁴ O programa aqui analisado foi publicado em 1922. É provável ele tenha sido atualizado quando Anísio Teixeira frequentou Columbia e as aulas de Kilpatrick, 6 anos depois. As perguntas, no entanto, encontram correspondência mesmo com o programa antigo. Cf. KILPATRICK, William. *Syllabus in the philosophy of education: questions for discussion with reading references...op. cit.*

⁴⁵ Parte integrante do tópico dois do programa: homem e sociedade. O programa do curso está fora de ordem na digitalização, mas se organiza da seguinte forma: na página 6 do dossiê encontramos o programa do curso com suas respectivas semanas. O desenvolvimento do tópico 2 (homem e sociedade) corresponde a página 3 do dossiê. Nele consta uma série de perguntas na parte II que são semelhantes ao tema: “natureza de sociedade” que se

programa de Kilpatrick. Neste tópico, a primeira pergunta de Kilpatrick era: “Do birds feeding together in a flock cooperate? Geese migrating? Wolves hunting? People riding in a trolley-car? The totality of the car company's men? Boys playing ball?”.⁴⁶ Nas versões de Anísio Teixeira encontramos: “Organizem em uma escala de grau de cooperação: um grupo de pintos (uns com os outros); a galinha com eles; eles com a galinha; um grupo de aves em migração; os passageiros de um bonde; meninos jogando bola; lobos caçando; as abelhas de uma colmeia; a totalidade dos empregados de uma companhia”.⁴⁷

Já no tópico “atividade humana e sua significação”,⁴⁸ subtópico 5, encontramos semelhança com o questionário de Kilpatrick sobre “atividades que levam a outras atividades”.⁴⁹ Assim, enquanto Teixeira questiona: “essa propriedade estimuladora de algumas atividades encontra-se igualmente nos homens e animais? Em todos os homens? Em todos os períodos da vida?”,⁵⁰ Kilpatrick pergunta: “Is activity that suggests further activity found equally in man and brute? In all individual men? At all periods of life? How is its presence related to the quality (“worthwhileness”, “satisfyingness”) of life?”.⁵¹ Ao que parece, a semelhança de seus programas de curso ia além das indicações de leitura feitas por Anísio Teixeira e, em casos como esse, implicava levantar questionamentos que a ele foram feitos ainda em Columbia.

Em outros momentos, Anísio Teixeira desenvolvia seu questionário a partir de problemas nacionais, como a reflexão que elabora sobre “natureza, homem e ciência” pedindo para que o aluno partisse de fatos como a queima de sacas de café em São Paulo ou a taxa de suicídios no Rio de Janeiro.⁵² Já em “sociedade e educação”, apontava a relação entre as

encontram na página 13. Tanto a parte II da página 3 quanto o tópico “natureza e sociedade” se assemelham ao programa de Kilpatrick. Cf. “Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.* pp. 3, 6 e 13. Arquivo Anísio Teixeira.

⁴⁶ Nesse caso específico, optamos por manter o idioma original para possibilitar ao leitor uma comparação mais precisa do que aqui falamos. Cf. KILPATRICK, William. *Syllabus the philosophy of education: questions for discussion with reading references...op. cit.* p.18.

⁴⁷ Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.*p. 13.

⁴⁸ *Ibidem.* p. 24.

⁴⁹ “Activity leading to further activity”, no original. Cf. Kilpatrick, William. *Syllabus the philosophy of education: questions for discussion with reading references...op. cit.*p.28.

⁵⁰ Grifos do autor. “Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.* p. 24. Arquivo Anísio Teixeira.

⁵¹ KILPATRICK, William. *Syllabus the philosophy of education: questions for discussion with reading references...op. cit.* p.28.

⁵² Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.* p.8.

características de cada sociedade e a escola por ela produzida. Ali, pedia que seus alunos refletissem sobre a escola no Brasil, as diferenças entre as escolas do século XIX e as de então, e explicasse os motivos que justificavam essas diferenças. Assim, seus programas procuravam associar a teoria que discutiu em Columbia com os problemas que aqui se apresentavam aos futuros professores do Instituto.

As atividades que Anísio Teixeira desenvolveu tanto no Instituto de Educação quanto na Diretoria de Instrução do Distrito Federal foram encerradas em 1935. Com o acirramento político do período,⁵³ as acusações que faziam contra Anísio Teixeira, associando suas ideias ao comunismo, ganharam maior relevância com o levante da ANL. Em dezembro deste ano, Teixeira pediu demissão do cargo de diretor de Instrução e retornou ao interior da Bahia, afastando-se da vida pública até 1946, quando voltou a atuar na secretária de educação baiana.

5.2 - Os Estados Unidos através da narrativa de Anísio Teixeira.

No plano intelectual, a volta dos Estados Unidos marcou o começo do trabalho de Anísio Teixeira com a tradução dos livros de John Dewey. Em carta, Anísio comenta com Lobato as amizades de São Paulo, que seriam “os homens reais do Brasil”⁵⁴ e declara sobre Lourenço Filho: “Trouxe duas ou três simpatias que talvez cresçam até amizade, se as cultivar. Lourenço, uma delas. Estamos com o plano de publicar, até março, um volume sobre Dewey, na sua coleção de educação. Fiquei encarregado disto”⁵⁵. Nesta época, Lourenço Filho coordenava uma coleção de livros pedagógicos criada em 1927 e intitulada Biblioteca de Educação. Os livros eram editados pela Cia de Melhoramentos de São Paulo.⁵⁶

Em 1929, Anísio traduziu *The Child and the Curriculum* e *Interest and Effort in Education* de John Dewey para a Cia de Melhoramentos, que haviam sido publicados originalmente em 1902 e 1923, respectivamente. A tradução de Anísio, que unia os dois ensaios,

⁵³ Cf. capítulo 1.

⁵⁴ FRAIZ, Priscila e VIANNA, Aurélio. (orgs.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1986. p. 45.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ TOLEDO, Maria Rita. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. São Paulo, PUC, 2001. p.48.

foi intitulada *Vida e educação: introdução sobre a pedagogia de Dewey*. Publicado em 1930, o livro era o 12º volume da coleção.⁵⁷ Traduções dos livros de Pierón, Claparede e Binet⁵⁸ já haviam sido realizadas pelo próprio Lourenço Filho e publicadas em volumes anteriores.

Em prefácio escrito em 1930, Lourenço Filho ressalta que a obra de Dewey já havia sido traduzida em inúmeras línguas, mas que em português só havia um “pequeno folheto da União Pan-Americana”,⁵⁹ sendo esta, portanto, a primeira tradução de um livro de Dewey. Assim começa a justificativa em torno da escolha de Anísio Teixeira, descrito como um “antigo discípulo de Dewey”⁶⁰, que, além de traduzir o texto, elaborou uma explicação sobre a teoria do autor, acrescentando também as ideias de Kilpatrick.

O texto de Dewey vem, portanto, precedido pelo artigo de Anísio Teixeira intitulado “A pedagogia de Dewey – esboço da teoria de educação de John Dewey”. O formato do livro já havia sido discutido entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho, como sinaliza a carta enviada por este último ao primeiro:

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. Será assim um trabalho de criação sua, também, e, possivelmente, a publicar-se antes do concurso.⁶¹

O prefácio faz um panorama das ideias de Dewey, explorando os múltiplos significados e dimensões da experiência para que o leitor pudesse entender o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, essencial no pensamento do autor. Para isso, a escola deveria ser encarada como um microcosmo da sociedade, que simplifica esse ambiente, purifica-o dos

⁵⁷ DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, s.d. (2ª edição)

⁵⁸ *Psicologia experimental; A escola e a psicologia experimental; e Testes para medida e desenvolvimento da inteligência*, respectivamente.

⁵⁹ LOURENÇO FILHO. “Dewey e a pedagogia americana”. In: DEWEY, John. *Vida e educação. op. cit.* p.06. O folheto a que Lourenço Filho se referiu é: DEWEY, John. “A educação progressiva e a ciência da educação” *Boletim da União Pan-Americana*, n.24 da série Impressos sobre educação, abril de 1929. O texto é fruto de um discurso que Dewey fez na Progressive Education Association quando recebeu o título de presidente honorário da associação. Sobre o discurso, ver capítulo 1.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ O concurso a que Lourenço Filho se refere parece ser o de professor de Filosofia da educação na Escola Normal. Cf. Carta de Lourenço Filho para Anísio Teixeira, São Paulo, 1 nov. 1929. AT c 29.11.01. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/louren.htm>

males mais evidentes, ao mesmo tempo em que estimula a integração social.⁶² Ao explorar a separação entre vida e educação, dualidade central na crítica que Dewey faz em relação ao ensino tradicional, utilizou a divisão que Kilpatrick fazia entre aprendizagem intrínseca e extrínseca à vida. Para este último, quanto mais às atividades escolares forem intrínsecas à vida, melhor e mais eficientes elas seriam.⁶³

Era a partir daí que explorava a renovação das escolas “em que o currículo não era organizado por 'matérias', mas como um processo de vida”⁶⁴, e cujo debate se relacionava com o primeiro artigo do livro: “A criança e o currículo”. No entanto, mais que apresentar os textos publicados no volume, Anísio Teixeira pretendia abordar essa renovação de forma ampla, e também por isso inclui Kilpatrick em seu prefácio. Isso porque, ele acreditava que não era possível entender o progressivismo em seu conjunto “com a leitura das obras de um só desses autores”.⁶⁵ Por isso, Anísio Teixeira aproveitava o espaço de apresentação das ideias de Dewey para ampliar o foco inicialmente proposto. Enquanto a primeira parte explorava efetivamente nos conceitos deste autor, a segunda, intitulada “A Escola e a Reconstrução da Experiência”, explorava os caminhos da aprendizagem somando às ideias de Dewey os exemplos de Kilpatrick.

Ainda dentro da linha editorial voltada para educadores, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo e editada pela Companhia Editora Nacional a partir de 1931, tem outras duas traduções feitas por Anísio Teixeira. Nesta coleção, traduziu *How we Think*, de John Dewey, que é o segundo volume da Biblioteca e foi editado em 1933,⁶⁶ e também *Democracy and Education*, do mesmo autor, para a coleção e editado em 1936.

Ao analisar a coleção “Atualidades Pedagógicas”, organizada por Fernando de Azevedo, Maria Toledo ressalta que as coleções de educação estavam ligadas tanto a um maior interesse pelo debate sobre o tema, quanto pelo movimento de transformação das escolas. O aumento do número de matrículas nas Escolas Normais justificava a produção direcionada para

⁶² TEIXEIRA, Anísio. “A pedagogia de Dewey – esboço da teoria de educação de John Dewey”. DEWEY, John. *Vida e educação*. op. cit. p.24

⁶³ *Ibidem*. p.42

⁶⁴ *Ibidem*. p.44.

⁶⁵ *Ibidem*. p. 34 (em nota)

⁶⁶ TOLEDO, Maria Rita. *Coleção Atualidades... op. cit.* p.78.

uma demanda crescente. Além disso, a escolha do organizador credenciava a seleção dos livros a serem publicados na coleção.⁶⁷ Elas exerciam um papel importante porque tornavam as teorias estrangeiras mais acessíveis aos professores, que frequentemente não dominavam um segundo idioma, como veremos a seguir.⁶⁸

No caso das traduções realizadas por Teixeira, elas foram feitas após suas viagens aos Estados Unidos e sua defesa da pedagogia deweyana, o que fazia dele a pessoa mais adequada para traduzir os livros de Dewey para as edições nacionais. Além disso, foi ele quem negociou as traduções dos primeiros textos com as editoras norte-americanas – a Houghton Mifflin Company⁶⁹ e a editora da Universidade de Chicago. Em uma de suas cartas, encontramos uma observação de Anísio Teixeira manuscrita: “escr. ao Dr. Counts para obter do Dr. Dewey consentimento para a tradução”.⁷⁰ George Counts foi seu professor em Columbia e é a ele que Teixeira recorre quando a editora afirma a necessidade de obter um consentimento do autor para o projeto.

As traduções de Dewey por Anísio Teixeira foram precedidas pela publicação de *Aspectos Americanos de Educação*, cuja primeira parte é dedicada ao pensamento do deweyano.⁷¹ Ali, começou relacionando a educação escolar a uma das consequências de uma sociedade complexa: a impossibilidade de se preparar uma criança para atuar nessa sociedade de forma natural, apenas a partir do convívio com os adultos.⁷² Assim, a família perdia a centralidade no processo educativo e a escola surgia como espaço de direcionamento, em que as experiências vividas deveriam ganhar significado social a partir das atividades desenvolvidas no processo educativo.

O problema apontado por Teixeira, a partir de Dewey, seria o progressivo distanciamento entre a experiência das crianças e as lições escolares, demasiadamente rígidas para se relacionarem com a experiência infantil. Vem daí também, a necessidade ressaltada em

⁶⁷ *Ibidem.* p.52

⁶⁸ A importância das traduções será melhor trabalhada a partir do material do Instituto de Educação, que traz um exemplo concreto para o debate.

⁶⁹ “Documentos sobre traduções e publicações de Anísio Teixeira”. AT t 1928.04.27 pp.23-25; 27-28; 56. Arquivo Anísio Teixeira

⁷⁰ *Ibidem.* p.27.

⁷¹ Sobre a segunda parte do relatório: ver capítulo 3. TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos Americanos de educação... op. cit.*

⁷² *Ibidem.* pp.31-32.

seu relatório de despertar o interesse da criança visto que “a função da educação é fazer o aluno descobrir e compreender os interesses legítimos e verdadeiros de sua vida, usando constantemente a inteligência e a razão no seu julgamento”.⁷³ Por isso, a escola, para conferir sentido às atividades que propõe, precisava se aproximar da vida de seus alunos.

Também nos Estados Unidos, a crescente separação entre a vida prática e o conhecimento escolar era um problema a ser combatido.⁷⁴ O movimento de renovação tinha começado nas décadas anteriores, com a revisão dos programas escolares⁷⁵, e ainda estava em curso. No relatório, um dos pontos mais repetidos por Anísio Teixeira é a conclusão de que a separação entre vida e educação é artificial e que essa (re)aproximação podia ser realizada, a partir de um movimento no qual os norte-americanos eram pioneiros.

Depois do relatório, Anísio Teixeira escreveu outros livros que discutiam o sistema educacional norte-americano, relacionando-o com as questões educacionais brasileiras.⁷⁶ Uma delas é a questão da formação dos professores, cuja qualidade era essencial para o nosso sistema de educação, ainda em estruturação. Os livros sinalizam sua convicção em relação à importância das viagens para a formação dos professores. Em *Educação para democracia*,⁷⁷ livro escrito em 1935 e em parte fruto de um relatório elaborado em 1934,⁷⁸ Teixeira declarou a importância que conferia aos intercâmbios ao afirmar que

Os primeiros passos de uma nova política educacional brasileira, primeiros e indispensáveis, são os de buscar, fora do Brasil, elementos para a renovação de nossa cultura e nossas técnicas. Remessa de estudantes de mérito para o estrangeiro e contrato de professores estrangeiros para novas escolas e faculdades. Não há como sair daí.⁷⁹

Isso porque, para Teixeira, a educação era parte inerente de nossa herança cultural e expressão de nossa civilização. Comparado às civilizações europeias e norte-americanas, havia

⁷³ *Ibidem*. p.58.

⁷⁴ *Ibidem*. p.75.

⁷⁵ *Ibidem*. p.76.

⁷⁶ Os livros aqui analisados serão: *Pequena Introdução à filosofia da educação; Em marcha para a democracia; e Educação para a democracia*.

⁷⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia... op. cit.*

⁷⁸ CUNHA, Luiz Antônio. “Apresentação à 2ª edição”. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia... op. cit.* p.10

⁷⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia... op. cit.* p. 51.

um atraso marcado pela organização “que nos deixou D. João VI, fazendo das escolas superiores instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país”.⁸⁰ Assim, para o autor, não era possível esperar que as condições para o ensino moderno, fruto da aliança entre técnica e ciência, se processasse de forma autônoma no Brasil, visto que ela implicava quatro séculos de evolução.⁸¹

A ideia de que a solução não viria “registrada pelo correio, nos livros que compramos”⁸² também estava ligada à sua visão sobre a importância da experiência para o aprendizado. É este mesmo princípio que aplica quando afirma que, para compreender o espírito da civilização norte-americana “será preciso ir à América, conviver com o seu povo, frequentar suas universidades, para se descer um pouco mais ao fundo dessa civilização”.⁸³ Cabe dizer que nem todos os intelectuais brasileiros que frequentaram Columbia defendiam a necessidade de uma política de especialização no exterior para o avanço da educação. O próprio Lourenço Filho viajou para os Estados Unidos quando já tinha um trabalho em educação bastante consolidado no Brasil. Ao mesmo tempo, Isáias Alves e Noemy Silveira, que tiveram suas carreiras marcadas pela experiência norte-americana, foram para essa Universidade em circunstâncias diversas. É certo que enfatizaram a importância do estudo das teorias norte-americanas no Brasil e também das viagens ao país – através das quais se desconstruía a imagem dos Estados Unidos como um país puramente materialista – mas não do mesmo modo que Anísio Teixeira. Este último defendia, inclusive, que a política de intercâmbios deveria ser permanente, de forma a acompanhar as constantes mudanças da ciência e do pensamento humano.⁸⁴

Se o debate educacional oscilou entre o modelo francês e o estadunidense, deles se alimentando para compor o que caracterizaria nosso sistema, a escolha de Anísio Teixeira ficou mais clara após suas viagens. O próprio autor ressalta que a sedução pelo pragmatismo norte-americano, em contraposição aos ideais franceses, foi o incentivo necessário para que ele seguisse o caminho da ação. De acordo com ele,

⁸⁰ *Ibidem.* p. 52.

⁸¹ *Ibidem.* p. 54.

⁸² *Ibidem.* p.53.

⁸³ TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007. p.22.

⁸⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia... op. cit.* p.52.

Bem sei que séculos de eloquência e palavreado, desacompanhados de realizações práticas, estragaram, todos estaríamos a dizer irremissivelmente, esses familiares ideais democráticos de liberdade, igualdade e fraternidade. De minha parte, eu os fui resgatar nas fontes americanas.⁸⁵

Para Teixeira, a obra educacional norte-americana e suas instituições sociais eram fatores essenciais para a construção da democracia, que seria a grande lição desse país.⁸⁶ Dentre os elementos que cita para fundamentar sua afirmação estão a capacidade de conciliar progresso individual com os interesses da sociedade⁸⁷ e a íntima associação entre teoria e prática nesse campo.⁸⁸ Cabe ressaltar que o autor considerava a realização da democracia como parte de um processo de mudança constante e que, a rigor, “não existe democracia, mas atitudes democráticas”.⁸⁹ Por isso, afirmava que “em vez de se confundir com as instituições, [a democracia] é a medida e o critério pelos quais as instituições são julgadas”.⁹⁰

Ainda que tenha optado pelo modelo estadunidense, a Europa será sempre o parâmetro de comparação para o qual Anísio Teixeira se voltará. Assim, ao falar da civilização norte-americana, ele utiliza como recurso a análise dos “erros” que a Europa vinha cometendo para evidenciar os “acertos” da primeira. Essa estratégia fica mais evidente quando analisa a ascensão da ciência como parâmetro de modernidade no século XIX, e que caracterizaria a “civilização moderna”.⁹¹

Para ele, a dinâmica moderna ampliou as perspectivas da produção econômica, que veio acompanhada de um crescimento populacional e da esperança da “salvação pela ciência”.⁹² Ao mesmo tempo, a configuração social extremamente hierarquizada das nações europeias não permitia a flexibilidade necessária para evitar a luta de classes que se desenrolou posteriormente, e cuja crise tem como resultado a Primeira Guerra Mundial. Nas palavras de

⁸⁵ *Ibidem.* p.24.

⁸⁶ *Ibidem.* p.22

⁸⁷ *Ibidem* p.25

⁸⁸ *Ibidem.* p.29.

⁸⁹ *Ibidem.* p.26.

⁹⁰ *Ibidem.*

⁹¹ *Ibidem* p.33

⁹² *Ibidem* p.32.

Teixeira: “faltava espaço, faltava liberdade, faltava ar à vetusta Europa. Só podia restar a guerra”.⁹³

Em contraposição à “velha Europa” – uma terra de privilégios – apontava a “jovem América” – a terra das oportunidades – que “se desenvolvia, cheia de espaço, cheia de liberdade, cheia de riqueza”.⁹⁴ Para ele, o liberalismo norte-americano concedia a flexibilidade necessária ao crescimento e ao progresso e teve como consequência a preponderância dos Estados Unidos no entreguerras, incluindo aí seu desenvolvimento acadêmico.

Era também nos Estados Unidos que florescia uma sociedade de acordo com o ideal da ciência. Neste sentido, a mudança constante permitida pela flexibilidade dessa sociedade era a concretização do paradigma experimental, onde “a verdade passou a significar simplesmente o atributo de uma hipótese que, até o momento, prova ser correta”⁹⁵ e a experiência era “fonte única de nossos conhecimentos, de nossas hipóteses e de nossa filosofia”⁹⁶. Assim, o modelo da sociedade norte-americana favorecia o progresso e o colocava na liderança de um processo pelo qual os países democráticos deveriam passar, de forma a alcançar uma “civilização inteiramente nova”.⁹⁷ Por isso, Anísio Teixeira acreditava que o exemplo norte-americano deveria guiar as mudanças na sociedade brasileira.

5.3 - Compensando o investimento da viagem: Lourenço Filho e a ampliação do acervo da Biblioteca do Instituto de Educação.

Ao contrário de Anísio Teixeira, Lourenço Filho não parece se encaixar plenamente dentro da dicotomia de formação de quadros administrativos ou de quadros técnicos, dos que coordenam e dos que executam a política pensada pelos administradores. Apesar da missão de observação como diretor do Instituto de Educação, que tem como foco a organização dos Teachers College nos Estados Unidos, Lourenço Filho pensou a psicologia e discutiu seu trabalho com os professores e pesquisadores norte-americanos que encontrou tanto em

⁹³*Ibidem* p.33.

⁹⁴*Ibidem*.

⁹⁵*Ibidem*. p.27.

⁹⁶*Ibidem*.

⁹⁷*Ibidem*. p.41.

Columbia quanto nas cidades que visitou. Depois de três meses nos Estados Unidos, ele retornou ao Brasil no dia 30 de março de 1935.⁹⁸

As marcas de sua experiência de viagem não são tão evidentes quanto a dos três intelectuais que aqui já analisamos. Em 1936, Lourenço Filho começou a contribuir regularmente para o *Handbook of Latin American Studies*, publicado pela Harvard University Press. Quatro anos depois da viagem, em 1939, publicou “A pedagogia norte-americana”,⁹⁹ um discurso originalmente realizado na ABE e também traduzido e publicado numa revista de educação argentina.¹⁰⁰ Só em 1943 escreveu sobre o assunto para o *Jornal do Comércio* num artigo intitulado “A educação nos Estados Unidos”.¹⁰¹ O trabalho que escreve sobre o Instituto de Educação¹⁰² no ano de 1934 não difere muito do que publicou sobre o mesmo assunto em 1937, então intitulado de “A formação do professorado primário”.¹⁰³ De fato, grande parte do segundo artigo é composto por trechos do primeiro, poucos deles ligeiramente modificados.

Os diferenciais do texto publicado em 1937, são os tópicos “Notícia histórica” e “o ensino normal na América”. O primeiro fala sobre a origem dos cursos para professores e cita *Training of elementary school teachers in Germany*, de Isaac Kandel como fonte.¹⁰⁴ Ali, Lourenço Filho explora o começo do ensino normal na França, Alemanha e Inglaterra citando também Dinamarca e Holanda. Já, “O ensino normal na América” aponta como Brasil e Estados Unidos tiveram desenvolvimento diferente neste campo, este último com 220 cursos de pedagogia já em 1897. A Universidade de Columbia aparece aí como uma das “primeiras organizações de ensino superior que abriram cursos para a formação do professorado, em nível

⁹⁸ No western world. *Diário de notícias*, 30/03/1935.

⁹⁹ LOURENÇO FILHO. A pedagogia norte-americana. *Revista de Educação*, São Paulo, v.27, n.27/28, set/dez. 1939.

¹⁰⁰ LOURENÇO FILHO. La pedagogía norteamericana. *Revista de Pedagogía*, Tucumán, Argentina, v.1., n.1, jun. 1939.

¹⁰¹ *Idem*. A pedagogia norte-americana. *op. cit.*; LOURENÇO FILHO. “A educação nos Estados Unidos”. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio*, 1943 e Separata de *Formação*, Rio de Janeiro, n.61, agosto de 1943. Cf. LOURENÇO FILHO, Ruy e MONARCHA, Carlos (orgs). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, Inep, 2001.

¹⁰² LOURENÇO FILHO, M. B. A Escola de professores do Instituto de Educação. *op. cit.*

¹⁰³ *Idem*. A formação do professorado primário. In: Lourenço Filho, Ruy (org.). *A Formação de professores...op. cit.* (publicado originalmente em *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1937)

¹⁰⁴ *Ibidem*. p.31. Além dele, outro professor do Teachers College é citado: Robbins, C. H. *Teachers in Germany in the sixteenth century*. A referência de Lourenço Filho é incompleta, mas os títulos foram editados pela Teachers College numa série intitulada “contributions to education”. O livro de Kandel é de 1910 (mas Lourenço Filho não menciona a data do livro que usou) e o de Robbins de 1912 (a versão usada por ele é de 1928).

universitário”. O Teachers College seria “uma das mais complexas organizações do gênero, em todo o mundo, tanto pela variedade dos cursos, como pelo espírito de indagação e pesquisa científica”.¹⁰⁵

É com esse preâmbulo que Lourenço Filho introduz o desenvolvimento das Escolas Normais no Brasil e em especial da Escola de Professores do Instituto de Educação, assuntos que abordou no artigo de 1934. No ano de 1937, a intenção é fazer uma apresentação dos programas escolares produzidos no próprio Instituto. Estes eram publicados pelo *Boletim de Educação Pública* do DF e deveriam ser atualizados de forma constante, a partir das observações dos professores.¹⁰⁶

Talvez um dos retornos mais significativos de sua estadia tenha ficado no acervo da biblioteca do Instituto de Educação. Quando voltou ao Brasil, Lourenço Filho trouxe consigo 762 livros para essa biblioteca, além de contratar assinaturas de revistas técnicas daquele país. No acervo, estão os autores mais populares da educação norte-americana, como William Kilpatrick, John Dewey, Arthur Gates, Harold Rugg, William Bagley e David Sneed, além de publicações da National Education Association.

Ainda nos Estados Unidos, Lourenço Filho escreveu para Anísio Teixeira perguntando sobre “a possibilidade de remessa de parte de verba de bibl. do Instituto para compra de livros”. A ideia era melhorar o acervo do Instituto de Educação, aproveitando o preço baixo ali encontrado: “um terço do preço, em regra”.¹⁰⁷ O pedido dava continuidade à política de renovação da biblioteca, iniciada depois da criação do Instituto, quando Lourenço Filho qualificou como “impressionante” “as deficiências de material didático” dali.¹⁰⁸

A compra correspondia a mais de 40% dos 1830 livros adquiridos no ano de 1935.¹⁰⁹ Ela também ajudou a mudar o perfil do acervo, que até 1934 tinha poucos livros em inglês,

¹⁰⁵ Lourenço Filho. M. B. “A formação do professorado primário”. *op. cit.* p.33

¹⁰⁶ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p.73.

¹⁰⁷ Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação e acerca dos andamentos dos trabalhos no Instituto de Educação. AT c 1929.11.01. p.33. Arquivo Anísio Teixeira.

¹⁰⁸ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p. 182.

¹⁰⁹ Uma análise das compras anuais da biblioteca do Instituto foi realizada por Diana Vidal e é com base nesses dados que estabeleci a porcentagem acima. Existe uma diferença entre o que ela vai chamar de número de registro, referente à quantidade de dados efetivamente escriturados, e número de entrada, referente aos dados

apesar da influência norte-americana tanto na configuração do Instituto quanto em algumas aulas ali ministradas, como as de Anísio Teixeira.¹¹⁰ Assim, enquanto em 1928, 53% dos livros eram escritos em português e 40% em língua francesa,¹¹¹ no ano de 1935, o número de livros em inglês adquirido, somados às revistas recebidas, correspondeu a “47% dos registros; superando até as entradas de livros em português”.¹¹²

O registro de entrada desses livros na biblioteca do Instituto divide-os em 34 temas, sendo três deles separados em subgrupos: administração escolar; currículo; e técnicas e processos de ensino (na escola primária e secundária). Esses eram assuntos importantes na mudança que vinha sendo empreendida no Instituto e incorporava livros-chaves do debate educacional norte-americano. Em administração escolar encontramos o livro de George Counts *The social composition of Boards of education* (1927), em que aponta a relação entre o perfil social dos conselhos de educação norte-americanos (constituídos pelas classes mais favorecidas) e o caráter conservador das políticas educacionais do país.¹¹³ Mabel Carney, professora de Anísio Teixeira em Columbia, aparece na lista de “problemas específicos de administração e organização das escolas rurais” com *The rural teacher situation in the United States*.¹¹⁴

Já na lista de currículo encontramos dois títulos de Franklin Bobbitt, um deles, *The curriculum* (1918),¹¹⁵ muito popular entre os partidários de uma elaboração de um currículo estabelecido sobre parâmetros de eficiência na educação. “Técnicas e processos de ensino” lista

contabilizados. De acordo com Vidal, no ano de 1935 são 1726 registros e 1830 entradas. Cf. VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* pp.175-177.

¹¹⁰ *Ibidem.* p.189.

¹¹¹ *Ibidem.* p.181.

¹¹² *Ibidem.* p.189

¹¹³COUNTS, George. *The social composition of Boards of education*. Chicago, The University of Chicago, 1927. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”. p.1. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho, CPDOC. Sobre o livro ver: KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum... op. cit.* pp.155-156.

¹¹⁴CARNEY, Mabel. *The rural teacher situation in the United States*. United States Bureau of Education, Rural School Leaflet, no. 14., May, 1923. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”. p.3. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho.

¹¹⁵ BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. New York, Houghton Mifflin Co., 1918. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”, p.4. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho. Sobre o livro ver: KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American Curriculum. op. cit.* pp.98-100.

Foundations of Method, de Kilpatrick, como um dos volumes do tema.¹¹⁶ O livro era fruto de um curso ministrado por ele e trabalhava com questões metodológicas no campo do ensino.¹¹⁷ Em um dos subtópicos, dedicado à leitura e escrita, encontramos o livro de Arthur Gates, *The psychology of reading and spelling*,¹¹⁸ bastante utilizado pelos educadores brasileiros envolvidos com a temática, incluindo Noemy Silveira e Isaías Alves.

Parte da compra acompanhava uma das mudanças no perfil do acervo: o maior número de obras relacionadas à psicologia, que passou a corresponder a cerca de 10% dos títulos da biblioteca em 1933.¹¹⁹ Sete temas estavam relacionados a este assunto na lista de compras de Lourenço Filho. “Testes e medidas” representavam um volume significativo desse grupo: dos 119 livros (cerca de 16% dos livros adquiridos), 46 eram sobre o assunto. Além dos testes, os livros tratavam da psicologia educacional de forma geral (18 livros) e temas mais específicos como o de “psicologia da infância e da adolescência”.

Alguns temas correspondiam a disciplinas ministradas no Instituto, como “Educação Comparada e História da Educação”, “Biologia Educacional” e “Filosofia da Educação”, esta última ministrada por Anísio Teixeira no Instituto. A lista de Filosofia da Educação, com 18 livros, incluía *Source Book in the Philosophy of Education*, de Kilpatrick,¹²⁰ cujas traduções

¹¹⁶ KILPATRICK, William. *Foundations of method: informal talks on teaching*. New York, Macmillan, 1934. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”, p.6. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho.

¹¹⁷ KILPATRICK, William. *Foundations of method... op. cit.* p.vii.

¹¹⁸ GATES, Arthur. *The psychology of reading and spelling with special reference to disability*. New York, Teachers college, Columbia university, 1922. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”, p.7. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho.

¹¹⁹ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p.183.

¹²⁰ KILPATRICK, William. *Source Book in the Philosophy of education*. New York, the Macmillan Company, 1934. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”, p.22. In: “Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes. Arquivo Lourenço Filho.

provisórias eram utilizadas nas aulas de Anísio Teixeira¹²¹ e *Democracy and Education*, de Dewey,¹²² cuja tradução em português feita por Anísio Teixeira foi publicada no ano seguinte.

Dois fatores devem ser considerados para qualificar a aquisição de Lourenço Filho. O primeiro era a possibilidade de encomendar os livros diretamente às editoras estrangeiras – utilizando remessas de dinheiro e envio por navio – o que, de acordo com Vidal, era um “procedimento ordinário na década de 30”.¹²³ A compra feita durante a viagem tinha, entretanto, a possibilidade de aproveitar melhor a verba despendida, incluindo aí os preços reduzidos encontrados, o que Lourenço Filho ressalta ao afirmar que “só a vantagem da compra justificaria o que a prefeitura me deu a mim, como ajuda de custo”.¹²⁴ A escolha dos livros também era beneficiada por uma maior familiaridade com a bibliografia, que a viagem poderia lhe proporcionar.

O segundo aspecto diz respeito ao domínio da língua inglesa pelos alunos do Instituto. Apesar de a biblioteca registrar um aumento nas consultas de obras em inglês – 1,4% das consultas em 1935 e 3,3% em 1936 –¹²⁵ o número de estudantes que dominavam esse idioma ainda era bastante baixo. Por isso, se a mudança no acervo facilitava o acesso aos exemplares que eram discutidos pelos educadores norte-americanos, isto não significava necessariamente que esses livros eram aproveitados por eles. Neste sentido, cabe examinar o trabalho de tradução que já era realizado no Instituto de Educação quando Lourenço Filho realizou a compra em 1935.

De acordo com Diana Vidal, alguns professores, como Delgado de Carvalho e o próprio Lourenço Filho, tinham uma equipe de auxiliares que ficavam responsáveis pelas traduções dos títulos ou capítulos por eles selecionados para as aulas. Em algumas ocasiões, realizavam-se

¹²¹ Cf. Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.*; Capítulo VI do livro "Fontes da Filosofia da Educação", em tradução provisória. AT pi Kilpatrick, W.H. 1934.12.12; e Capítulo V do livro "Fontes da Filosofia da Educação", em tradução provisória. AT pi Kilpatrick, W.H. 1934.12.07. Arquivo Anísio Teixeira.

¹²² DEWEY, John. *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916. Cf. “Relação dos livros e publicações sobre educação e disciplinas diversas, adquiridos pelo diretor do Instituto, em março de 1935, nos Estados Unidos”, p.21. In: Documentos referentes ao Instituto de Educação”. Pasta II. *op. cit.*

¹²³ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p.172.

¹²⁴ Carta de Lourenço Filho para Anísio Teixeira, São Paulo, 1 nov. 1929. *op. cit.*

¹²⁵ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p.189.

traduções integrais dos textos originais. Este é o caso de “Bases do preparo de programas”,¹²⁶ que correspondia a um dos textos publicados no anuário da National Society for the Study of Education em 1926.¹²⁷ O artigo integrava um dossiê, dividido em duas partes, que fazia um balanço do debate sobre o currículo norte-americano e foi escrito conjuntamente pelos membros da comissão técnica de preparo de programas da associação. A comissão uniu intelectuais com abordagens diversas em relação ao que concebiam como o currículo adequado para as escolas norte-americanas, como William Kilpatrick, William Bagley e Franklin Bobbit.¹²⁸ Esta tradução é especialmente importante porque sinaliza que essa discussão não era inteiramente estranha aos brasileiros, uma vez que fazia parte do material de aulas do Instituto.

Diante disso, é também o trabalho que Lourenço Filho desenvolveu no Instituto de Educação que deve ser considerado para avaliar sua experiência de viagem e seus desdobramentos. Todo esforço de reorganização do Instituto realizado por Anísio Teixeira que aqui exploramos contou com a participação de Lourenço Filho. A ele foi concedido o cargo de diretor, responsável por coordenar o trabalho conjunto das unidades ali integradas. Cabia a Lourenço Filho também “a organização dos cursos e aprovação dos programas”,¹²⁹ que eram discutidos com um conselho técnico, reunido sob sua convocação. Além disso, era ele que verificava a execução do ensino.¹³⁰ Por isso,

Se foi a gestão de Anísio Teixeira que propiciou a constituição do Instituto de Educação, conformando uma nova prática da formação docente; foi a administração Lourenço Filho na Escola que consolidou essa prática e organizou o seu desenvolvimento.¹³¹

¹²⁶ Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... *op. cit.* pp.160-172.

¹²⁷ WHIPPLE, Guy (ed.). *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education – The foundations and technique of curriculum-construction. (Part II. The foundations of curriculum-making)*. Bloomington, IL, Public School Publishing Company, 1926. Sobre o este debate ver também: Kliebard, Herbert. *The struggle for the American Curriculum. op. cit.* pp.152-154

¹²⁸ Sobre as divergências entre Bagley e Kilpatrick: ver capítulo 2. Além deles, os intelectuais que assinam o artigo são: Frederick S. Bonser, W. W. Charters, George Counts, Stuart Courtis, Ernest Horn, Charles Judd, Frederick S. Kelly, Harold Rugg e George Works.

¹²⁹ LOURENÇO FILHO. O Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, Rio de Janeiro, vol.1, n.1, junho, 1934. p.11.

¹³⁰ VENÂNCIO FILHO. O Instituto de Educação do Distrito Federal. *Boletim da União Pan-Americana*. Série impressos sobre educação, n.52, junho, 1935. p.14.

¹³¹ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* p.86.

Esse trabalho conjunto foi reafirmado por Venâncio Filho no artigo que escreveu sobre o Instituto de Educação para a União Pan-Americana, acrescentando a participação de Fernando de Azevedo, que havia construído o “magnífico palácio”¹³² em que se localizava o Instituto. O autor incluía o nome de Azevedo para construir a imagem de que o Instituto sintetizava as ideias dos “três maiores líderes do movimento de renovação educacional do Brasil”.¹³³ Deste modo, associava o trabalho desenvolvido no Instituto de Educação com o movimento da Escola Nova.

Além da direção, Lourenço Filho ministrava aulas de Psicologia Educacional na Escola de Professores. Para estimular e orientar a reflexão entre os alunos, publicou em 1934 “A discussão dos trabalhos de seminário”, um texto em que ressaltava pontos importantes para um bom debate intelectual, e que foi republicado em diversas revistas posteriormente.¹³⁴ Era a partir das aulas em formato de seminário que Lourenço Filho pretendia incentivar a “livre pesquisa, bibliográfica ou experimental” e identificar “a capacidade de inteligência, espírito de iniciativa e de trabalho” do futuro professor.¹³⁵ O programa do curso de 1935 era composto de três eixos: noções de psicologia da infância, noções de psicologia diferencial e psicologia da aprendizagem. Este último tópico incluía prática em laboratório, onde os alunos faziam observações de si e das crianças. No caso da psicologia diferencial, a parte prática era feita com a aplicação de testes de inteligência.¹³⁶

Apesar de a “capacidade para traduzir textos didáticos em francês, espanhol e inglês”¹³⁷ ser pré-requisito para o curso, a maior parte da bibliografia era em português, incluindo aí as traduções da coleção da Biblioteca de Educação, como *Psicologia Experimental*, de Henri Pieròn, *Tecno-Psicologia do Trabalho Industrial*, de Léon Walter, e *Vida e Educação*, de John Dewey. Dos livros de referência, o único em inglês era *Psychology for students of education*, de Arthur Gates, cuja tradução feita por Noemy Silveira foi publicada neste mesmo ano. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écolier*, de Claparède, era o único título em

¹³² VENÂNCIO FILHO. O Instituto de Educação do Distrito Federal. *op. cit.* p. 5

¹³³ *Ibidem.* p.6.

¹³⁴ LOURENÇO FILHO. A discussão dos trabalhos de seminário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, vol.3, n. 7, jan. 1945. Lourenço Filho afirma em nota que elaborou o texto para uso de seus alunos no Instituto. *Cf.* p.69.

¹³⁵ LOURENÇO FILHO. O Instituto de Educação. *op. cit.* pp.11-12

¹³⁶ *Idem.* Programa de Psicologia Escolar. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol.1, n. 3, março de 1937. pp.303-304.

¹³⁷ *Ibidem.* p. 301.

francês. Era nos “livros recomendados” que os livros estrangeiros apareciam de forma expressiva: dos 16 títulos, 15 eram em inglês. As indicações incluíam livros como *Vocational Education*, de David Snedden e *Elementary Principles of Education*, de Edward Thorndike e Arthur Gates. Todos os livros que Lourenço Filho recomendou estavam incluídos na lista das aquisições que fez durante sua viagem aos Estados Unidos.

5.4 - Lourenço Filho em retrospectiva.

Quando examina o que chama de “itinerário de formação de Lourenço Filho”, Mirian Warde analisa a formação paulista de Lourenço Filho, bem como as redes em que se inseriu, para explicar porque ele não havia se “encantado” em sua viagem aos Estados Unidos, como fez Anísio Teixeira.¹³⁸ Assim, recorre a sua educação com Sampaio Dória, seu professor na Escola Normal Caetano de Campos, com quem leu William James e aprendeu parte do seu referencial teórico em psicologia. Foi Dória quem inseriu Lourenço Filho nos espaços intelectuais paulistas e era dele a cadeira de Pedagogia e Psicologia da mesma Escola Normal, que Lourenço Filho assumiu em 1925.¹³⁹

O “americanismo” já presente nos ideais educacionais de São Paulo é também aqui evocado para contextualizar o referencial teórico que Lourenço Filho possuía quando viajou aos Estados Unidos em 1935.¹⁴⁰ A presença missionária norte-americana no estado, assim como as escolas que constituíram, também havia contribuído para esse contexto – argumento que pode ser reafirmado por artigos da época, como o que foi publicado por Samuel Inman em 1933.¹⁴¹ Sobre o papel dos missionários, Carlos Monarcha reafirma a importância dessas escolas com uma fala do próprio Lourenço Filho, que confere à sua experiência profissional “num colégio particular, mantido por uma fundação norte-americana” no começo dos anos de

¹³⁸ WARDE, Miriam. O itinerário de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 5, 2003. p. 136.

¹³⁹ Quando Lourenço Filho sai da Escola Normal Caetano de Campos, em 1930, quem assume seu lugar é Noemy Silveira, que era professora auxiliar da mesma cadeira.

¹⁴⁰ WARDE, Miriam. “O itinerário de Lourenço Filho por descomparação...*op. cit.* p.157.

¹⁴¹ Ver capítulo 1.

1920 “mais largo contato com livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos”.¹⁴²

Na década de 1920, ele integrou o que Monarcha vai chamar de “movimento dos testes”: uma série de iniciativas que tentavam demonstrar a importância da psicometria para a organização da educação brasileira. Foi a partir do trabalho que desenvolveu com psicologia escolar que Lourenço Filho teve contato com os intelectuais franceses que aqui vieram. Assim como Isaiás Alves, ele realizou suas primeiras experiências com testes psicológicos junto com o trabalho de professor, ainda em Piracicaba.¹⁴³ Quando assumiu a cadeira de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Caetano de Campos, reativou o Laboratório de Psicologia Experimental, organizado em 1914 por Ugo Pizzoli.¹⁴⁴ Ali, aconteceram as conferências de Henri Pierón sobre psicologia e foi também neste laboratório que ele começou o seu trabalho com a “escala paulista de Binet-Simon”.¹⁴⁵

Além disso, como editor da coleção “Biblioteca de Educação”, da Companhia de Melhoramentos, elaborou traduções dos trabalhos de Alfred Binet, Henri Pierón e Edouard Claparède no final da década de 1920. Ao analisar a primeira fase dessa coleção (1927-1942), Marta Carvalho e Maria Toledo¹⁴⁶ exploram como esses livros “transformavam-se também em referência para o campo da educação no Brasil, em processo de organização”.¹⁴⁷ Nesse contexto, os livros traduzidos e editados pela “Biblioteca de Educação” eram encarados por

¹⁴² MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação. Brasília, Inep/Mec, 2001. p.11.

¹⁴³ Os dois estão situados no mesmo movimento por Carlos Monarcha, mas é necessário observar as circunstâncias: Lourenço Filho faz suas primeiras experiências na escola modelo, anexa à Escola Normal de Piracicaba, interior de São Paulo, onde era professor. Isaiás Alves experimenta os testes no Colégio Ipiranga, uma escola particular de Salvador, do qual é professor e cuja liberdade de ação está ligada ao fato de pertencer à família dos donos da escola, e depois, tornar-se um de seus proprietários. As circunstâncias em que começam suas experiências é, portanto, diversa: Lourenço Filho desenvolve suas pesquisas numa escola já “destinada” a ser laboratório para a Escola Normal, enquanto Isaiás Alves transforma a escola em que dá aula em laboratório. Não é possível, entretanto, estabelecer em que medida essas condições afetam o trabalho que ali desenvolvem. Sobre isso ver: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1937. p.34. e ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? ...op. cit.* p.34.

¹⁴⁴ ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e Psicotécnica...op. cit.* p.4.

¹⁴⁵ *Ibidem.* p.7.

¹⁴⁶ CARVALHO, Marta e TOLEDO, Maria. A biblioteca de educação de Lourenço Filho: uma coleção à serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Quaestio – Revista de estudos de educação*, Sorocaba, SP, vol.8, n.2, nov. 2006.

¹⁴⁷ *Ibidem.* p.55

Lourenço Filho como fontes para “o fundamento científico do conhecimento pedagógico”.¹⁴⁸ O papel de editor lhe conferia um contato mais próximo com as teorias estrangeiras que circulavam no Brasil, além da possibilidade de selecionar os autores que considerava relevante para a educação nacional.

Introdução ao Estudo da Escola Nova, de 1930, é parte dessa coleção. O livro era fruto de um curso que Lourenço Filho ministrou sobre o assunto na Escola Normal de São Paulo em 1929. Enquanto o primeiro capítulo elaborava uma definição do termo “escola nova”, também conhecida como “escola ativa” ou ainda “escola progressiva”, nos Estados Unidos, os capítulos seguintes abordavam três autores que lideravam esse movimento de renovação: Decroly, Montessori e Dewey. Este último era aqui abordado a partir do “método de projetos”, que era uma das leituras do autor que predominavam entre os educadores norte-americanos progressivistas. Este livro se tornou referência para os professores brasileiros e foi editado doze vezes entre 1930 e 1978.¹⁴⁹

Os autores norte-americanos da “Biblioteca de Educação” foram traduzidos por outros educadores, como Anísio Teixeira e Noemy Silveira, na década de 1930. Ainda assim, tanto *Vida e Educação*, de Dewey, quanto *Educação para uma Civilização em Mudança*, de Kilpatrick, vêm acompanhados de prefácios escritos por Lourenço Filho.¹⁵⁰ O que escreve sobre Dewey é breve, visto que a edição acompanha uma extensa apresentação da obra do autor elaborada por Anísio Teixeira. Ali, Lourenço Filho apontou a extensa influência de Dewey, que teria alcançado países orientais como China, Japão, Índia e Turquia, e resumiu o que escreveu sobre o autor em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Por fim, finaliza o prefácio citando o estudo de Jesse Newlon, publicado na série de Impressos de Educação da União Pan-Americana.¹⁵¹ Já o prefácio que faz do livro de Kilpatrick vem acompanhado de um resumo de suas ideias e uma ressalva. De acordo com Lourenço Filho,

¹⁴⁸ *Ibidem*. p.56

¹⁴⁹ MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova – resenha. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio-ago. 2000, p.174.

¹⁵⁰ DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1930 e KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, s.d. 2ª ed. (a primeira edição é de 1934).

¹⁵¹ Cf. LOURENÇO FILHO. “Dewey e a pedagogia americana”. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. op. cit. p.8 com Newlon, Jesse. “A influência de John Dewey nas escolas”. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 30 da série de Impressos sobre a educação, maio de 1930. p.13.

Claro está que, considerando de modo particular os mais agudos problemas da vida norte-americana de hoje, este estudo carece de ser cuidadosamente meditado, e amplamente discutido, antes que nos abalancemos, no Brasil, a copiar-lhes as soluções propostas.¹⁵²

O trecho, de 1934, colocava os Estados Unidos como espaço útil para a reflexão brasileira sobre educação, uma vez que mostrava “em escala aumentada, males que já começamos a sofrer, e perspectiva de outros, que talvez tenhamos de suportar em futuro próximo”.¹⁵³ Aqui, Lourenço Filho parece refletir sobre as consequências do processo de industrialização e urbanização norte-americano, que poderia servir como lição para o caso brasileiro. Dessa forma, ele olhava para este país como um recurso no qual se projetava tanto as boas ideias que deveríamos adotar quanto os problemas que deveríamos evitar.

No ano anterior, em 1933, ele publicou *Testes ABC*, um exame individual com oito tarefas, cada uma delas desenvolvida para avaliar uma “função mental”¹⁵⁴ diferente. Era o conjunto dessas habilidades que definia o que ele chamava de “maturidade para a escrita e leitura”. Para ele, a correlação entre este aprendizado e o índice de QI era baixo, e por isso era necessário estabelecer um exame específico para crianças no primeiro ano escolar. Lourenço Filho situava seus estudos como parte dos novos problemas que se apresentavam aos educadores, depois de “revista a noção de idade mental”.¹⁵⁵ Em sua defesa do uso dos *Testes ABC*, utilizou como referência autores norte-americanos que se dedicaram ao problema da leitura, como William S. Gray e Arthur Gates¹⁵⁶ – para quem envia seu livro em maio de 1934.¹⁵⁷ Lourenço Filho considerava que, apesar do debate que se desenrolava nos Estados Unidos, poucas soluções práticas tinham sido propostas. Era neste campo que pretendia oferecer sua contribuição.¹⁵⁸

¹⁵² LOURENÇO FILHO. Prefácio. In: KILPATRICK, William. *Educação para uma civilização em mudança*. *op. cit.* p.11

¹⁵³ *Ibidem*.

¹⁵⁴ São elas: coordenação visiomotora; memória imediata; memória motora; memória auditiva; memória lógica; prolação; coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade. *Cf.* Documentos referentes aos Testes ABC. LF t ABC, rolo 4, Fot.18, Arquivo Lourenço Filho.

¹⁵⁵ LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*. *op. cit.* p.7

¹⁵⁶ *Idem*. O problema da maturidade para a leitura e a escrita. *Boletim de Educação Pública*, ano 2, jul./dez.,1933. p. 289.

¹⁵⁷ Correspondência relativa à publicação do trabalho *Testes ABC*. LF c 33.08.00. rolo 1, f.168. Arquivo Lourenço Filho.

¹⁵⁸ LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*. *op. cit.* p.7

Ao mesmo tempo, parte das críticas que relatou sobre os testes de QI vinha de autores franceses como Henri Pierón, que Lourenço Filho conheceu no curso ministrado por este autor em 1926. Pierón apontava que o nível mental era a resultante de um conjunto de funções avaliadas, cujo ritmo de desenvolvimento não era necessariamente uniforme.¹⁵⁹ Essa noção funcional foi utilizada por Pierón como caminho para abordar o problema da aptidão e da eficiência dos processos de orientação profissional. No caso de Lourenço Filho, o diálogo se dá a partir da noção de que poderia existir uma desigualdade entre o desenvolvimento de cada função, justificando assim a necessidade de medir as competências necessárias ao aprendizado da leitura de forma individual, como seus testes pretendiam fazer. Assim, a elaboração dos *Testes ABC* foi perpassada tanto por autores norte-americanos quanto por franceses.

Como Isaías Alves e Noemy Silveira, sua questão também envolvia a repetência escolar, mas se debruçava especificamente em relação às crianças que estavam sendo alfabetizadas. Para Lourenço Filho, este era “o problema técnico fundamental do custoso aparelho criado pelo Estado para a mais pronta difusão dos elementos básicos da cultura individual – isto é, a escola popular”.¹⁶⁰ O trabalho dele também não deve ser visto de forma isolada. Lourenço Filho incorporou em sua primeira edição do livro os resultados dos testes ABC aplicados por Noemy Silveira em São Paulo, Isaías Alves no Rio de Janeiro e por Helena Antipoff e Maria Angélica de Castro em Belo Horizonte. Na segunda edição, de 1937, também utilizou os resultados obtidos por Fontenelle em 1934 – “que permitiu a aferição definitiva” do teste.¹⁶¹ Entre 1934 e 1937, Lourenço Filho também contou com a ajuda de Helena Nardoni e Nair Freire, que trabalharam com classes organizadas a partir desses testes na Escola Primária do Instituto de Educação.¹⁶²

Assim, quando foi aos Estados Unidos, Lourenço Filho tentou estabelecer um diálogo com os professores norte-americanos tanto a partir de sua experiência como diretor do Instituto de Educação, quanto como autor de um trabalho importante em psicologia, que pretendia apontar um caminho para o ensino nas classes de alfabetização. Por isso, a sua viagem, aos 37

¹⁵⁹ ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e Psicotécnica. op. cit.* pp.84-85.

¹⁶⁰ LOURENÇO FILHO. O problema da maturidade para a leitura e a escrita. *Boletim de Educação Pública*, ano 2, jul./dez., 1933. p.277.

¹⁶¹ *Idem. Testes ABC. op. cit.* p.6.

¹⁶² VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* pp.148-149.

anos, não foi de formação teórica, como, aliás, não foi a de Isaías Alves. Aos 42 anos, quando viajou, Alves já tinha trabalhado com a tradução dos testes de Binet-Simon-Burt, realizado experiências com testes de inteligência na Diretoria de Instrução da Bahia e ministrado cursos sobre a matéria na mesma Diretoria. Não quero afirmar com isso que a experiência de Isaías Alves não foi transformadora, nem minimizar a experiência de Lourenço Filho. No entanto, Columbia foi fundamental para a carreira de Alves. Ele não era um dos “mais renomados especialistas no assunto” por suas experiências práticas. Era porque passou um ano em Columbia, especializando-se. Esse era o capital que precisava evocar para então dirigir um serviço experimental na secretaria de educação do DF, “vitrine do país”.

Entretanto, o mesmo não pode ser dito sobre Lourenço Filho. Quando foi à Columbia, ele já havia ocupado a direção da secretaria de educação do Ceará em 1924 e de São Paulo, em 1930. No ano seguinte, mudou-se para o Rio de Janeiro para chefiar o gabinete de Francisco Campos, ministro da educação. Quando assumiu a direção do Instituto de Educação, Anísio Teixeira concedeu-lhe autonomia para orientar plenamente o trabalho ali desenvolvido. Assim, no momento em que viajou para Columbia, Lourenço Filho era um diretor de um pequeno “Teachers College”, como chamou na carta enviada para Kilpatrick, visitando o Teachers College modelo: o de Columbia. Além disso, o debate que presenciou incluiu, em sua versão mais radical, um questionamento do princípio da autonomia infantil – cerne da educação progressivista – em nome da reconstrução do país.

Em seu retorno ao Brasil, Lourenço Filho não construiu um lugar de fala a partir dos Estados Unidos, como Anísio Teixeira fez ao distribuir *Aspectos Americanos de Educação*. Em seu relatório, Teixeira se colocava como porta-voz da inovação americana, particularmente localizada por ele nas ideias de Dewey e Kilpatrick. Também foi a partir dos Estados Unidos que ele dialogou com a “turma de São Paulo” e também depois, ao falar de progresso, educação pública e democracia. O mesmo fez Isaías Alves, com pontos de partida diferentes. Enquanto ainda estava em Columbia, escrevia artigos sobre sua experiência em Nova Iorque e quando voltou, muito do que defendeu tinha como base os autores norte-americanos com quem teve contato. Já Noemy Silveira, que voltou já dirigindo um Serviço a ela designado, tinha nas duas viagens que fez (e na bolsa Macy que recebeu) uma credencial que atestava a qualidade de seu

trabalho. Por isso é também esse lugar ocupado por Lourenço Filho que devemos analisar para pensar as estratégias de inserção que eram eficientes ou não em cada contexto.

Em abril de 1935, Lourenço Filho voltou a dirigir o Instituto de Educação, incorporado no mesmo ano à Universidade do Distrito Federal, onde permaneceu até 1937. Contudo, o Instituto não era o mesmo de 1932 e isso gerou desentendimentos entre ele e Anísio Teixeira. Em julho de 1935, a UDF começou a funcionar sem uma estrutura física que comportasse toda a universidade, e parte dela foi instalada no prédio do Instituto de Educação. Além disso, uma vez que somente a Escola de Professores foi integrada à UDF, esta instituição perdeu a unidade administrativa estabelecida em 1932. A formação dos professores secundários – competência prevista no decreto de criação do Instituto – passou também a ser de responsabilidade das escolas da UDF. Com essas mudanças, Lourenço Filho perdeu parte do espaço de atuação que obteve em 1932.¹⁶³

Ainda que Anísio Teixeira tenha revertido parte da situação ainda em 1935, restaurando a unidade administrativa do Instituto de Educação, a questão da formação dos professores do ensino secundário só foi resolvida em 1936. Para Lourenço Filho, o modelo de formação dos professores adotado reduzia a UDF “a uma Escola Normal Superior ou a um ‘Teachers College’ das organizações universitárias americanas”, uma vez que cabia à todas as escolas da universidade conferir diplomas de licenciatura, cada uma em suas áreas respectivas.¹⁶⁴ Com essa justificativa solicitou a mudança desse regime ao prefeito Cônego Olimpyo de Mello, que concedeu ao Instituto de Educação a competência exclusiva de conceder a licença docente. Assim, a partir de 1936, dividiu-se a formação dos professores em duas etapas: a da licença cultural, que competia às Escolas de Filosofia, Ciências e Letras da UDF, e a da licença magistral ou docente, a partir de então concedida pelo Instituto.¹⁶⁵ Essa divisão recuperava o espaço perdido por ele em 1935.

A crítica que faz à organização da UDF sinaliza que a viagem aos Estados Unidos funciona como capital simbólico, que o credencia para falar de educação brasileira, mas não o único partir do qual se coloca. No entanto, o fato de já ocupar um cargo no Instituto de

¹⁶³ VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado...op. cit.* pp.90-92

¹⁶⁴ *Ibidem.* p.92.

¹⁶⁵ *Ibidem.*

Educação, o trabalho que ali desenvolveu ou sua formação teórica, não justificam isoladamente a diferença de Lourenço Filho em relação a Anísio Teixeira, Isaías Alves e Noemy Silveira. Para Miriam Warde, é o “itinerário de formação” de Lourenço Filho que explica o ar blasé de suas cartas. Tudo já lhe seria familiar, “como um peixe que mergulha na água”.¹⁶⁶ Mas a “água” em que ele mergulhou em 1935 já não era mais a mesma. Como exploramos no capítulo 3, Lourenço Filho testemunhou um momento de indefinição dos rumos da educação norte-americana, cuja discussão oferecia mais incertezas que receitas de sucesso. É preciso considerar essas mudanças para pensar o debate sobre educação brasileira, onde os Estados Unidos funcionaram muitas vezes como um lugar para projetar expectativas. Ali, como também na França, esses intelectuais viam experiências que queriam traduzir para o Brasil. E era através desses exemplos que defendiam soluções para os problemas que aqui encontravam.

Diante do fechamento das Escolas Normais de Nova Iorque, da “decadência”¹⁶⁷ da antes “aristocrática”¹⁶⁸ Horace Mann, das acusações mútuas que faziam os educadores no próprio Teachers College,¹⁶⁹ e da “crise” substituindo o “progresso” como palavra-chave do pensamento educacional norte-americano, era preciso cautela. Talvez nesse sentido, o adjetivo “interessante”, que Lourenço Filho usou para qualificar o momento que testemunhou, nos fale também sobre a postura que adotou. Se “individualismo, especialização precoce, capitalismo” eram os defeitos que deveriam ser corrigidos para passar no “grande teste”, os Estados Unidos poderiam ser pensados como espaço de observação dos desdobramentos dessas escolhas. Talvez por isso, só em 1939, depois deste “teste”, Lourenço Filho começa a explorar em suas palestras “a grandeza da obra educacional norte-americana”.¹⁷⁰

No entanto, não é apenas a conjuntura estadunidense que havia se modificado radicalmente. Em 1935 o equilíbrio de forças na educação brasileira muda, e a oposição católica que qualifica Anísio Teixeira como um “jovem desnordeado pelos ensinamentos de Columbia”¹⁷¹ ganha maior espaço no debate. O acirramento da disputa de Vargas com a ANL

¹⁶⁶ WARDE, Miriam. O itinerário de Lourenço Filho... *op. cit.* p.148.

¹⁶⁷ Como classifica Lourenço Filho.

¹⁶⁸ Como classifica Isaías Alves.

¹⁶⁹ Um exemplo que exploramos no capítulo 2 é o debate entre Kilpatrick e Kandel.

¹⁷⁰ “A pedagogia norte-americana”. Rolo 2, fot. 66, p.4. Arquivo Lourenço Filho.

¹⁷¹ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra, 1984. p. 59

e a associação crescente entre progressivismo, Escola Nova e bolchevismo indicava que era tempo de outros discursos.¹⁷² A carta de Alceu de Amoroso Lima para Gustavo Capanema, em que ele afirma que a UDF, “com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas ideias e pregações comunistas, foi a gota d’água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos”,¹⁷³ sinaliza parte desse contexto. A mudança de posição de Isaías Alves também: se em 1933 ele brigava sem sucesso para ocupar uma cadeira no Instituto de Educação, em 1937 acusava abertamente Lourenço Filho de ser comunista em uma das seções do Conselho Nacional de Educação.¹⁷⁴

Diante disso, Lourenço Filho garantiu seu espaço ao assumir “uma postura predominantemente técnica”, trabalhando na administração de Capanema “até o fim de seu ministério”.¹⁷⁵ Por isso, apesar de não defender o ensino religioso, como faz Isaías Alves, a biblioteca do Instituto de Educação incorpora “uma grande quantidade de obras de religião” em 1935. De acordo com Vidal, essas aquisições correspondiam às mudanças da Constituição de 1934, que estabelecia o ensino religioso obrigatório nas escolas, ainda que facultativo. Para Jerry Dávila, dos líderes da Escola Nova, Lourenço Filho foi o mais bem-sucedido em relação às estratégias que utilizou para sobreviver ao contexto do pós-1935. A adoção do ensino religioso no Instituto seria parte dessa posição.¹⁷⁶ Ao adotar o espaço do saber técnico, Lourenço Filho não se transformou nem em “bandeira”, como Fernando de Azevedo aos olhos de Alceu de Amoroso Lima,¹⁷⁷ nem em “comunista”, como no caso de Anísio Teixeira. Continuou no Instituto de Educação até o fim de 1937 e em 1938 assumiu a diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

¹⁷² Sobre a acusação desses educadores como bolchevistas, cf. MORAES, José D. Escola Nova e Bolchevismo: episódios exemplares de um embate. *Anais e Resumos da V Jornada do HISTEDBR, História, Sociedade e Educação no Brasil*. Campinas, HISTEDBR/FE/UNICAMP, v. 1, 2005.

¹⁷³ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema. op. cit.* p.298.

¹⁷⁴ DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. São Paulo, Unesp, 2006. pp.259-260.

¹⁷⁵ SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema. op. cit.* p.53.

¹⁷⁶ DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura. op. cit.* p.260

¹⁷⁷ Refiro-me à carta de Alceu Amoroso Lima a Gustavo Capanema, em que o primeiro comenta a possível nomeação de Fernando de Azevedo para o Departamento Nacional de Educação. Lima afirma: “Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito admiro. Ele é hoje, porém, uma *bandeira*. Suas ideias são conhecidas e seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão”. Cf. SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA. *Tempos de Capanema. op. cit.* p.301.

Considerações finais

Esta pesquisa examinou a trajetória de quatro educadores brasileiros – Noemy Silveira, Isaías Alves, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – entre as décadas de 1920 e 1930, tendo como ponto de convergência principal as viagens de estudos que realizaram ao Teachers College de Columbia em Nova Iorque. Quando voltaram ao Brasil, eles trabalharam com parte da teoria que discutiram nesta faculdade, colocando em ação os conceitos que aprenderam na reflexão que fizeram sobre o sistema educacional nacional. Para isso, nos concentramos tanto na experiência que tiveram nesta faculdade quanto nas instituições que dirigiram depois que voltaram de seus intercâmbios.

Mais do que trocas intelectuais, essas viagens fizeram parte de uma dinâmica mais ampla, no qual se insere a política de aproximação dos Estados Unidos com a América Latina. Neste contexto, a União Pan-Americana foi uma das instituições que exerceram papel significativo nesses intercâmbios. Se inicialmente o foco era nas relações comerciais, o desenvolvimento dos trabalhos dessa associação demonstrou como a interseção entre cultura e poder não estava divorciada da questão econômica. Neste sentido, a União passou a ocupar progressivamente esses espaços, primeiro incentivando o intercâmbio cultural dentre suas resoluções, e depois promovendo diretamente essas trocas, através de instituições como o Institute of International Education. Para concretizar este projeto, o apoio de fundações como a Carnegie Corporation, que financiou a excursão dos brasileiros selecionados pela ABE em 1930, foi fundamental. Assim, essas viagens são resultado da articulação de diversas instâncias, que se reuniam em torno do ideal de internacionalização do conhecimento, ao mesmo tempo em que colocavam os Estados Unidos no centro deste movimento.

A transição entre o foco quase exclusivo na questão econômica para uma política mais ampla, que incluía trocas culturais, fica bastante evidente nas transformações do *Boletim da União Pan-Americana*. A princípio, esta publicação se concentrava no levantamento e na divulgação de dados comerciais de seus países membros. Ao que parece, na medida em que amplia os assuntos de que trata em suas reuniões e resoluções, a União Pan-Americana modifica o conteúdo de seu *Boletim*, incluindo assuntos relacionados a educação e cultura. É nesse contexto que se situa a série de Impressos de Educação, que ajuda a divulgar as teorias norte-americanas de educação, assunto predominante nos primeiros cinco anos dos Impressos.

Posteriormente, mesmo os artigos que falam da renovação educacional em outros países relacionavam parte de seu conteúdo a essas teorias.

O *Boletim* também sinaliza como as revistas foram mais um caminho de circulação de ideias entre Estados Unidos e América Latina. No caso específico dos “Impressos sobre Educação”, a velocidade com que os textos norte-americanos eram traduzidos e publicados deve ser observado: o discurso de Dewey na Progressive Education Association em 1928, por exemplo, foi publicado no ano seguinte em espanhol e português. Por outro lado, o anuário do International Institute apontou outra dimensão deste fenômeno. Ele mostra como a América Latina, e o Brasil em particular, foi apresentado aos norte-americanos. Ao que parece, um exame mais atento em relação aos critérios de seleção desses artigos e da circulação e recepção dessas séries no Brasil pode oferecer contribuições importantes para a compreensão dessas trocas intelectuais.

Contudo, os Estados Unidos não eram o único país a incentivar os intercâmbios intelectuais como parte de sua política diplomática. Dentre os países europeus, a presença da Alemanha e da França no Brasil também foi significativa. Nesta pesquisa, a presença francesa mereceu atenção especial porque seus intelectuais tiveram grande influência sobre os debates no campo da educação e da psicologia. Esses professores, enviados pelo Groupement para ministrar palestras e cursos de psicologia no Brasil, ajudaram a formar profissionais que se dedicaram a matéria nos trabalhos que desenvolveram posteriormente. O curso que Henri Pierón ministrou em São Paulo em 1926, por exemplo, influenciou a visão de Noemy Silveira e Lourenço Filho sobre psicologia. Além disso, os testes de inteligência que Isaías Alves e Noemy Silveira usaram em suas experiências tem origem francesa e grande parte dessa teoria é resultado do diálogo entre Estados Unidos e França nesse campo.

Todo esse cenário não pode ser divorciado das transformações significativas no contexto educacional brasileiro, que tem como marco a proclamação da república. Parte do desafio consistia em configurar um sistema educacional que atendesse a necessidade de transformar a maior parte população brasileira, ainda distante dos padrões das nações nas as quais a elite brasileira se inspirava. As inovações e teorias estrangeiras, reinterpretadas por intelectuais como os que aqui examino, foram utilizadas como caminho para responder aos desafios da construção de uma nação moderna, cuja ampliação da cidadania era por eles relacionada com um acesso mais amplo ao sistema educacional que se configurava. Como

vimos, as ideias que lhes seduziam estavam fortemente relacionadas ao projeto de nação que defendiam.

Isaías Alves e Noemy Silveira buscaram aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro a partir de uma distribuição eficiente das crianças no sistema de ensino. Suas experiências buscavam delinear o lugar de cada indivíduo na sociedade através do mapeamento de suas habilidades, num projeto que implicava pensar a cidadania dentro de um enquadramento relacionado com as capacidades individuais. Apesar desse fio comum, nem sempre trabalharam com os mesmos pressupostos. Enquanto Noemy Silveira preocupava-se com o processo contínuo de aperfeiçoamento das avaliações que aplicava, Isaías Alves parece ter dado mais ênfase aos dados que o trabalho comparativo dos resultados encontrados poderia oferecer. Em contrapartida, Alves incluiu as categorias raciais como uma das variáveis de suas experiências, cujos resultados eram por ele incorporados na sua reflexão sobre o caráter nacional brasileiro.

Anísio Teixeira aproveitou o espaço que ocupou na Diretoria de Instrução do Distrito Federal para experimentar as inovações pedagógicas que conheceu nos Estados Unidos, como o sistema Platoon, como parte de sua estratégia para ampliar o acesso das crianças à educação elementar. Além disso, ainda que atuasse no âmbito municipal, Teixeira tinha como projeto a ampliação das competências da Diretoria, ao estabelecer o Instituto de Educação como espaço de formação de nível superior, que deveria atuar também na formação do ensino secundário. A criação da UDF era também parte dessa concepção. Sua visão de educação estava estreitamente ligada a uma concepção de democracia que tinha como cerne a autonomia do indivíduo enquanto cidadão.

Lourenço Filho, apesar de endossar a visão de Anísio Teixeira em muitos aspectos, como o da importância da formação do professor para construção da nação que aspiravam, atuava em outra esfera de poder. Durante o período que aqui examinamos, ele se dedicou a este trabalho de formação, defendendo os interesses do Instituto de Educação mesmo quando ele contrariava as concepções de Anísio Teixeira, como no caso da UDF. Em paralelo ao trabalho de diretor, Lourenço Filho continuou suas pesquisas no campo da psicologia da aprendizagem, e ofereceu, através dos *Testes ABC*, uma contribuição significativa para o debate sobre o problema da alfabetização infantil. Como editor da Biblioteca de Educação, facilitou o acesso dos educadores às teorias educacionais estrangeiras que considerava

relevante para a reflexão nacional. Assim, muito do trabalho que desenvolveu estava focado na importância que concedia aos educadores em relação às transformações nacionais.

Ao longo da pesquisa, fatores como as relações interpessoais, os livros e revistas que liam, os locais de trabalho que frequentavam e as posições de poder que ocupavam foram se mostrando fundamentais para determinar o modo como cada um desses intelectuais construiu sua visão diante das questões que a eles se apresentaram. Sem ignorar essas variáveis, o foco na experiência de Isaías Alves, Lourenço Filho, Noemy Silveira e Anísio Teixeira em Columbia foi escolhido como o cerne dessa narrativa. Por isso, foi necessário compreender não só o lugar do Teachers College no contexto universitário e educacional dos Estados Unidos, como também o que essa experiência oferecia.

Um exame mais atento do Teachers College de Columbia, e do International Institute em particular, demonstrou como essa experiência poderia ser diversa. De forma geral, havia um pacote básico à espera dos estudantes estrangeiros que se matriculavam nesta faculdade: cursos de introdução à cultura norte-americana e excursões pelas escolas modelo. Contudo, as disciplinas regulares disponíveis aos alunos ofereciam a possibilidade de especialização em um assunto particular, como fez Isaías Alves, ou ainda de elaborar uma visão mais ampla sobre a filosofia educacional norte-americana, como fez Anísio Teixeira. Além disso, o International Institute também adequava sua programação aos alunos que passavam menos de um semestre no país, como foi o caso de Lourenço Filho e de Noemy Silveira em sua primeira viagem. Por último, cabe lembrar que nem todos os alunos eram iguais aos olhos deste programa. Dentre eles, havia os que recebiam bolsas do Macy Student Fund e da Fundação Rockefeller por serem considerados estratégicos para o plano de internacionalização do Teachers College.

Quanto à experiência dos intelectuais que aqui examinamos, poucas foram as disciplinas em comum que eles assistiram e isso parece ter exercido papel significativo no modo como exploraram a diversidade do pensamento educacional norte-americano. Neste sentido, foi importante ter em mente que esses educadores foram além das teorias progressivistas de Dewey e Kilpatrick, entrando em contato com ideias que problematizavam a educação norte-americana a partir de questões como a da psicologia escolar com Thorndike e Gates, da eficiência social com David Sneed ou da utilidade do currículo tradicional para a cultura norte-americana com Isaac Kandel. Além disso, era preciso perceber que a recepção e os usos das ideias de John Dewey eram múltiplos também nos Estados Unidos, o que

sinaliza que a diversidade de interpretações em relação à educação progressiva não era uma exclusividade do Brasil.

Por outro lado, os anos que separam a primeira viagem de Anísio Teixeira da de Lourenço Filho aos Estados Unidos não podiam ser compreendidos sem que examinássemos as transformações sofridas tanto por este país quanto pelo Teachers College em particular. O contraste que se pode fazer entre o ano de 1927 com o de 1935 não se resumiu a recessão econômica, causada pela crise de 1929, e afetou também o debate educacional, tanto nacional quanto local, no interior desta Faculdade. Foi com esse pano de fundo que procuramos investigar as experiências dos intelectuais que são objeto da pesquisa.

A primeira viagem de Anísio Teixeira, em 1927, estava inserida no contexto de prosperidade econômica dos Estados Unidos. Foi nesse período que, guiado pelo International Institute do Teachers College, ele viajou por vários estados deste país, conhecendo as escolas que serviam como vitrine para as inovações educacionais norte-americanas. Também teve um contato inicial com as teorias de educação em circulação a partir dos cursos de verão que assistiu. Quando volta, dedica metade do seu relatório de viagem às ideias de Dewey. Na sua segunda viagem, em 1928 como bolsista Macy, concentrou-se nas disciplinas oferecidas pela faculdade, e teve contato algum dos principais nomes envolvidos no debate educacional norte-americano. Depois desta segunda temporada, mais focada em sua formação teórica, Anísio Teixeira continuou seu trabalho de divulgação das ideias de Dewey no Brasil, muitas vezes acompanhada pelo pensamento de Kilpatrick, como no prefácio que fez de *Vida e Educação*.

Noemy Silveira conheceu os Estados Unidos em janeiro de 1930, meses depois da quebra da bolsa de Nova Iorque. No entanto, como membro da delegação enviada pela ABE e no curto espaço de tempo que passou no país, Silveira parece ter vivenciado uma experiência bastante direcionada tanto pelo Institute of International Education quanto pelo International Institute do Teachers College. Assim como Anísio Teixeira, ela conheceu as escolas norte-americanas numa excursão organizada pelo International Institute em sua primeira viagem. Contudo, em virtude do foco que escolheu, priorizou a análise do funcionamento do sistema de orientação vocacional nos Estados Unidos, e deu pouca atenção aos métodos progressivistas de educação, tarefa que foi dada a outros educadores envolvidos na viagem.¹ Silveira retornou ao Teachers College como bolsista Macy e no semestre que cursou em

¹ Este era o caso de Laura Lacombe, que ficou encarregada de estudar o “método de projetos” nessa viagem. Cf. LACOMBE, Laura. “Relatório de viagem aos Estados Unidos”. Pasta: Intercâmbio Cultural. Arquivo da ABE.

Columbia entrou em contato com dois autores cuja teoria ajudaria a divulgar em seu retorno ao Brasil: William Kilpatrick e Arthur Gates.

Isaías Alves cursou o ano letivo de 1930-1931 e o seu relatório indica que, apesar de ter como missão entender as correntes filosóficas envolvidas no debate sobre o currículo escolar norte-americano, ele focou nas disciplinas relacionadas à psicologia escolar, dando continuidade aos estudos que já desenvolvia na Bahia. Alves vivenciou grande parte dos elementos que o Instituto Internacional e o Teachers College ofereciam: disciplinas projetadas para alunos estrangeiros, cursos de verão, disciplinas regulares, e a excursão pelas escolas modelo estadunidenses. Mesmo quando abordava a crise econômica, Isaías Alves não parecia impactado por ela, chegando a afirmar que tal situação havia favorecido o sistema de ensino. Para ele, a escassez de empregos disponíveis gerava maior estabilidade nas escolas, uma vez que os professores tinham menor possibilidade de abandonar o trabalho que ali desenvolviam em busca de outra posição. Em relação aos autores, Alves não divulgou nenhum autor em particular, apesar da ênfase que dava aos estudos de Edward Thorndike nos trabalhos que escreveu sobre testes de inteligência.

Já Lourenço Filho viajou aos Estados Unidos em 1935 e passou três meses entre o Teachers College e a excursão que fez pelas escolas do país. Ele é o único que não cursou nenhuma disciplina nesta faculdade, mas o período que ali passou também contou com a orientação do International Institute. Em contraste com as experiências anteriores, Lourenço Filho parece ter examinado a educação norte-americana a partir dos debates – e não das disciplinas – que assistiu e das visitas que fez às escolas da Nova Iorque, Filadélfia, Baltimore e Washington. Em suas cartas, Lourenço Filho relata as consequências da crise econômica que testemunhou. Uma análise do debate educacional desse período também nos ajudou a perceber como o vocabulário relacionado à crise havia se estendido do campo econômico às cadeiras escolares.

Ainda que vivenciando períodos bastante distintos em suas experiências no Teachers College, outros fatores foram considerados para entender o trabalho que eles desenvolveram quando voltaram ao Brasil. Neste sentido, a experiência de Lourenço Filho uniu diversos fatores que contribuíram para analisar melhor esta dinâmica, uma vez que ela inverte os termos do debate. Aspectos como formação anterior, trabalho já desenvolvido, referências teóricas, escolha dos problemas de estudo, duração e finalidade da viagem interferiam de

forma significativa no modo como experimentaram e capitalizaram o Teachers College de Columbia.

Quando voltaram ao Brasil, tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves trabalharam com testes de inteligência, quando coordenaram serviços de psicologia. As experiências que ali desenvolveram tinham como base as referências teóricas que aprenderam em Columbia. Silveira e Alves argumentavam que uma distribuição homogênea dos alunos em relação à sua capacidade de aprendizagem ajudaria a aumentar a eficiência do sistema de ensino, cujo índice de repetência era significativo. Os relatórios que escreveram sobre as aplicações das avaliações que realizaram nas escolas paulistas e cariocas sinalizam parte da dificuldade que enfrentaram para colocar essa ideia em prática. Além da clara diferença de recursos, os serviços de psicologia não tiveram nem tempo nem estrutura para treinar os professores, que iriam aplicar os testes em seus alunos. Também não dispunham de pessoal adequadamente treinado, que pudesse auxiliá-los. Por outro lado, é possível perceber as diferenças no modo como eles trabalharam com os testes de inteligência e os seus resultados, como no caso das adaptações e da questão racial, o que sinaliza o processo de interpretação que fizeram das teorias que aprenderam em Columbia.

A marca da formação norte-americana na atuação de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro é bastante eloquente. O caso de Lourenço Filho é inverso. Ao que parece, o trabalho que desenvolveu com educação no Brasil, antes da viagem à Nova Iorque, lhe ajudou a refletir sobre o sistema de educação que conheceu em 1935. De certo modo, é o Brasil que lhe ajuda a pensar os Estados Unidos que encontra, mergulhado nos impactos da crise pós-1929. Por isso, colocar esses educadores em um mesmo capítulo ajudou a pensar não só o trabalho que desenvolveram no sistema educacional brasileiro como também os fatores que lhes deram suporte para a reflexão que fizeram sobre a educação norte-americana.

Dessa forma, a pesquisa procurou explorar a multiplicidade de significados que a “viagem de estudos” ao Teachers College de Columbia suscitava, ao mesmo tempo em que analisou o modo como Anísio Teixeira, Isaías Alves, Noemy Silveira e Lourenço Filho interpretaram suas experiências. Sem ignorar a importância que esses intercâmbios tiveram para consolidar suas carreiras, foi importante pensar a relação dessas viagens com o trabalho que desenvolveram quando voltaram ao Brasil. Mais do que uma transposição de ideias, esses intelectuais refletiram sobre as concepções norte-americanas a partir dos problemas que aqui

escolheram enfrentar, elaborando uma síntese que só é possível entender a partir do entrecruzamento dos diversos fatores que aqui consideramos.

No começo da década de 1930, quando atuaram nas instituições que aqui analisamos, esses intelectuais encontraram espaços especialmente permeáveis às inovações e experimentações no campo educacional, o que também explica o alcance de seus trabalhos. A mudança progressiva neste cenário, que tem em 1935 um ponto de inflexão, ajuda a entender tanto a posição que construíram ao longo desse tempo, quanto a reorganização desses lugares. Isaías Alves, excluído na administração de Anísio Teixeira em julho de 1933 pelas divergências que tinha com ele em relação à educação, vira assistente técnico do Departamento Nacional de Educação em 1934. Especialmente alinhado com ideias como a da utilidade do ensino religioso nas escolas, Alves ocupa este cargo até 1938, quando vira secretário de educação da Bahia. Já Noemy Silveira, cujo trabalho com testes lhe conferiu um espaço tanto na Diretoria de Instrução quanto no Instituto de Educação de São Paulo, foi incorporada a equipe de professores da USP. Assim, mesmo com a extinção do SPA em 1935, Silveira continuou a trabalhar no campo da psicologia educacional.

Dos intelectuais que aqui estudamos, o contraste entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira é o que evidencia melhor a mudança nesse contexto. No final de 1920 e nos começos de 1930, ambos discutem a renovação escolar e são representados como peças chave do movimento escolanovista brasileiro. No entanto, ao ampliar o âmbito de atuação do Distrito Federal no campo educacional, com a criação da UDF, fazer clara oposição ao ensino religioso, além de defender uma visão liberal da educação, Anísio Teixeira se colocou como bandeira de um movimento que contrariava a lógica da administração federal. Seu pedido de demissão em 1935 é o prelúdio do exílio que vai se estender até a década de 1940. Em contrapartida, Lourenço Filho consegue manter sua posição no Instituto de Educação ao se colocar no campo da técnica, posição que lhe ajuda a transitar dessa instituição para o Departamento Nacional de Educação, quando a formação dos professores já era considerada novamente de nível médio. A partir de 1938, organiza e dirige o INEP, espaço estratégico na administração federal da educação.

Referências:

Fontes:

Decreto 3810 de 19/03/1932. Rio de Janeiro, Oficinas gráficas do “Jornal do Brasil”, 1932.

Arquivo Anísio Teixeira - CPDOC

A syllabus of the course: the curriculum. AT 37 (07)/S984.

Capítulo VI do livro "Fontes da Filosofia da Educação", em tradução provisória. AT pi Kilpatrick, W.H. 1934.12.12.

Capítulo V do livro "Fontes da Filosofia da Educação", em tradução provisória. AT pi Kilpatrick, W.H. 1934.12.07.

Carta de Andrea Borges Costa a Anísio Teixeira. AT c 1932.09.17.

Carta de Anísio Teixeira a M.C. del Manzo agradecendo atenção dispensada durante sua estada nos Estados Unidos. AT c 1927.11.09.

Carta de E. H. Anderson a Anísio Teixeira agradecendo a doação de seu livro à The New York Public Library. AT c 1928.06.25.

Carta de Heloise Brainerd a Anísio Teixeira comunicando o envio de publicações da Pan American Union. AT c 1927.05.26.

Carta de I.L. Kandel a Heloise Brainerd participando-lhe de sua satisfação em recepcionar Anísio Teixeira em New York. AT c 1927.05.19.

Carta de Isaías Alves a Anísio Teixeira comunicando um erro nas capas dos folhetos enviados. AT c 1928.09.17.

Carta de John K. Norton a Anísio Teixeira comunicando o envio de publicações da Associação Nacional de Educação dos EUA como também de uma lista do material publicado disponível. AT c 1927.05.25.

Carta de Noemi da Silveira Rudolfer a Anísio Teixeira interrogando-o sobre a possibilidade de aceitação de quatro alunas na preparação para o concurso de técnicos de educação do Ministério da Educação e referindo-se a curso de doutorado no exterior. AT c 1938.05.06.

Correspondência entre Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho destacando-se os assuntos referentes a estudos sobre educação e acerca dos andamentos dos trabalhos no Instituto de Educação. Rio de Janeiro, São Paulo. AT c 1929.11.01.

Correspondência entre Anísio Teixeira e Pedro Ernesto Batista. AT c 1932.03.15.

Documentos produzidos e utilizados pelo corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, destacando-se os de autoria de Anísio Teixeira. AT pi IE 1932.00.

Documentos relativos às atividades de Anísio Teixeira no "Teachers College" da Universidade de Columbia, constituídos por correspondência e anotações. Bahia, Nova York. AT t 1927.01.06.

Documentos relativos à viagem de professores municipais para estudos em universidades nos Estados Unidos da América. AT t 1931/1935.00.00.

Documentos sobre traduções e publicações de Anísio Teixeira. AT t 1928.04.27.

Ofício de Anísio Teixeira a Pedro Ernesto Batista sobre o envio de professores aos Estados Unidos da América para uma viagem de estudos. AT c 1932.06.07

Ofício de Anísio Teixeira a Stephen P. Duggan apresentando-lhe a lista dos professores brasileiros que farão a viagem de estudos aos Estados Unidos da América. AT c 1932.06.16/1.

Pontos de uma conversa com Isaías Alves, com as críticas deste ao Instituto de Educação e a Anísio Teixeira. Sem assinatura. Rio de Janeiro, (grifos do autor). AT pi S. Ass. 1933.03.11.

Arquivo Lourenço Filho – CPDOC

“A pedagogia norte-americana”. Rolo 2, fot. 66, p.4

Correspondência contendo agradecimentos pela oferta de livros, apreciações críticas de obras e requisição de artigos de Lourenço Filho. LF c 25.08.25. Rolo 1, fot. 54.

Correspondência relativa à publicação do trabalho Testes ABC. LF c 33.08.00.

Documentos referentes ao Instituto de Educação. Pasta II. LF/Inst. Educ. Rolo 6. Fot. 500 e seguintes.

Documentos referentes aos Testes ABC. LF t ABC, rolo 4, Fot.18

SILVEIRA, Noemy Porque um Serviço de Psicologia Aplicada a Educação? Relatório dos trabalhos do 1o semestre (1o de fevereiro a 15 de junho de 1933) apresentado ao diretor do Instituto de Educação pela chefia do Serviço de Psicologia Aplicada”. p.7. Rolo 6, fot. 470-480

Arquivo da ABE:

Pasta: Intercâmbio cultural. “Intercâmbio intelectual com os Estados Unidos”.

Livro de Atas -1929.

Columbia University rare books and manuscript library:

CASWELL, Hollis. “Memorandum regarding testimony concerning Teachers College, Columbia University by Mr. Mcniece to the special committee of the House of Representatives to investigate tax exempt Foundations”. Columbia University rare books and manuscript library. Carnegie Corporation of New York records. Box 114. Folder: Teachers College, 1936-1954.

Carnegie Corporation – Carta para Daniel Kulp, 01/17/1933. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

Carnegie Corporation – Carta para Ernest Johnson, 11/18/1932. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

Carnegie Corporation – Memorandum of interview: FPK e Mabel Carney. 22/03/1933. Columbia University, Rare books and manuscript library. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

FPK and Dean WM F. Russel. 31/10/1933. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

FPK and Mabel Carney. 22/12/1933. Columbia University, Rare books and manuscript library. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

FPK and Mr. Cartwright. 23/05/1933. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

FPK and Professor Thorndike. 17/02/1934. Carnegie Corporation New York Records. Box 114. Folder: Teachers College 1920-1935.

Arquivo do Teachers College: pocketknowledge

ARROYO, Virginia e LUDWIG, Robert. The Macy Fellows. 1924-1932. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/26549>

Edward Thorndike Faculty File. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/37754>. Acessado em: 5/2/2015.

George Counts Faculty File. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/24985>

Household Arts for Students from Other Lands. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/742>

International Institute yearbook related materials. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/747>

Letter concerning the International Institute. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/748>

Macy Fellow related cards. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/26548>

MONROE, Paul. Project for Training Foreign Students of Education in TC and for the Establishment of an Institute of Educational Research and Survey of Foreign Lands. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/755>

MONROE, Paul. II of TC Report of the Director – 1931. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/743>

Rudolf Pintner Faculty File. Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/36567>

RUSSEL, William. Memorandum concerning the International Institute of TC p.04 Disponível em: <http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/751>

Teachers College Columbia University Summer Session July 9 - August 17, 1923. Education S100 - Introduction to Education. Disponível em:

<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/147445>

THORNDIKE, Edward. "Effects of punishment and reward". Chicago, The University of Chicago Press, 1932. Disponible em:

<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/3179>

10 News Clippings 1923-1931. Teachers College International Institute Disponible em:

<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/738>

Rockefeller Archive:

Carta de Buttrick para Paul Monroe. 13/05/1927. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

Carta de Flora M. Rhind para Nikitas Chrysostom. 13/08/1958. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 280.

Carta de James E. Russell to Wickliffe Rose. 16/01/1923. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

Carta de James E. Russell para Wickliffe Rose. 10/07/1924. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

Carta de Paul Monroe para Wickliffe Rose. 13/09/1927. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

Carta de Raymond Fosdick para Wickliffe Rose. 27/04/1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

Carta de Wickliffe Rose para Raymond B. Fosdick. 05/01/1923. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

Carta de Wickliffe Rose para Paul Monroe. 16/09/1927. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

Carta de W. W. Brierley para William F. Russell. 10/02/1932. General Education Board. Box: 101, Folder: 912.

Courses for students and teachers from foreign lands. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

From Mm's diary. 26/05/1931. General Education Board Records. International Institute of Teachers College 1931-1958. Box: 101. Folder: 912.

International Institute of Teachers College. In: *Teachers College Bulletin*. n°12, 05/1923. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending June, 30 1927. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

International Institute Scholarships. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 275.

Macy Grants for 1927-1928. Rockefeller Archive. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 278.

Memorandum on International Institute of Teachers College. 07/10/1931. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 280.

MONROE. Paul. International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending September 30, 1925. p.40. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 276.

Students under the Macy Grants in the International Institute. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 276.

Students under the Macy grants in the International Institute – 1928-1929. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 279.

Trevor Arnett Report. 15/03/1928. International Education Board. RG 1010. Series 1. Box 19. Folder 279.

Jornais:

Dr. A. S. Otis, Author of Intelligence Tests, Speaks Before Psychology Classes of T. C. *Columbia Daily Spectator*, vol. XLVII, n. 172, 16/07/1924.

“Intercâmbio pedagógico na América do Norte”. *Jornal do Brasil*. 28/08/1929.

“Viagem de Estudos aos Estados Unidos: os professores escolhidos pela Associação Brasileira de Educação”. *Diário de Notícias*. 28/11/1929.

“Rio de Janeiro is Scene of Summer School Held by International Education Institute”. *Columbia Daily Spectator*, Volume LIII, n. 83, 20/02/1930

“A organização escolar nos Estados Unidos”. *Correio paulistano*, 09/03/1930.

“Vae fundar-se, em S. Paulo, a Associação dos Educadores Sanitários”. *Diário de Notícias*. 03/04/1930.

“Sociedade de Educação”. *Correio Paulistano*. 10/05/1930.

“No conservatório dramático musical”. *Correio Paulistano*. 30/05/1930.

“Partiu para os Estados Unidos um professor baiano”. *Diário de notícias*. 26/06/1930.

“Professora Noemy Silveira”. *Correio Paulistano*. 03/09/1930.

“Pelo Western World: professora paulista em viagem aos Estados Unidos”. *Correio Paulistano*. 04/09/1930.

“Impressões de bordo do Southern Cross”. *Diário de notícias*. 13/06/1931.

“Decretos Assinados”. *Diário de Notícias*. 30/09/1931.

“O novo catedrático da Escola Normal da Bahia”. *Diário de Notícias*. 09/10/1931.

O prof. Anísio Teixeira tomou posse, ontem, do cargo num ambiente de unânime simpatia. *Diário de Notícias*. 16/10/1931.

“Assumi ontem a subdiretoria técnica o prof. Isaías Alves de Almeida”. *Diário de notícias*, 04/11/1931.

“O professorado municipal e o curso de férias na Escola Normal”. *Jornal do Brasil*, 05/02/1932.

“Quinta Conferência Nacional de Educação”. *Diário de Notícias*. 29/12/1932.

“T. C. Adds Courses On Economic Crisis”. *Columbia Daily Spectator*, 18/01/1933.

“Instituto de Educação”. *Jornal do Brasil*, 06/04/1933.

“T. C. Plans Courses On Education in Crisis During Summer Session”. *Columbia Daily Spectator*, 9/05/1933. (capa)

“Diretoria Geral de Instrução Pública”. *Jornal do Brasil*, 07/07/1933.

“Educators meet today on Campus”. *Columbia Daily Spectator*, 14/12/1934.

“To the Alumni”. *Columbia Daily Spectator*, 12/02/1935.

“No western world”. *Diário de notícias*, 30/03/1935.

Livros e artigos:

ALVES, Isaiás. *Teste Individual de inteligência*. Rio de Janeiro, Typ. d’A Encadernadora, 1926.

_____. *Os testes e a reorganização escolar*. Bahia, Nova Gráfica, 1930.

_____. *Problemas de educação*. Salvador, A Nova Gráfica, 1931

ALVES, Isaiás. Os testes no Distrito Federal. *Boletim de Educação Publica*, Rio de Janeiro, ano 2, jan./jun. 1932.

ALVES, Isaiás. Tests Coletivos de Inteligência (Terman Group Test) e sua aplicação nas escolas públicas. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, vol 2, jul/dez 1932.

_____. *Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933.

Alves, Isaiás. *Teste de inteligência nas escolas*. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1933

AMERICAN SWEDISH HISTORICAL MUSEUM. *Yearbook 1947*.

BAGLEY, William. The Problem of Teacher Training: United States. *Teachers College Record*, vol. 1, n. 1, 1927. Disponível em:
<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=14739>. Acessado em: 25/01/2016.

BALLARD, Philip B. *Group Tests of intelligence*. London, Hodder and Stoughton ltd., 1922.

BARD, Henry. *Intellectual and Cultural Relations between the United States and the other Republics of America*. Washington, Carnegie Endowment, 1914.

_____. *South America: a brief outline of study suggestions, with bibliography*. Boston, DC Heath & Company, 1916.

BARRETO, Anita e PESSOA, Celina. Estudo psicotécnico do teste de Dearborn. *Revista do IDORT*, n.23, ano 2, nov. 1933.

BINET e SIMON. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência das crianças*. São Paulo, Melhoramentos, 1929.

BRAINERD, Heloise. Novas correntes educativas na Ibero-America. *Boletim da União Pan-Americana*, n.27 da série de Impressos sobre a educação, novembro de 1929.

BROWNING, Webster E. Latin America. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1932. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14826>, Date Accessed: 06/06/2015.

BURNHAM, William. *The normal mind: an introduction to mental hygiene and the hygiene of school instruction*. New York, Appleton and Company, 1924.

CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE. *Annual report*. Washington, D.C., The Endowment, 1911.

COLUMBIA UNIVERSITY. *Catalogue, 1927-1928*. New York, Columbia University, 1927.

_____. *Catalogue, 1928-1929*. New York, Columbia University, 1928.

_____. *Catalogue 1930-1931*. New York, Columbia University, 1930

_____. *Summer Session: preliminar announcement*. NY, Columbia University, 1938.

COUNTS, George. *The social composition of Boards of education*. Chicago, The University of Chicago, 1927.

COUNTS, George. "Cultural and educational theory". *Teachers College Record*, vol. 33, n.7, 1932. p.1. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7153>.

DEARBORN, Walter. *Manual of directions for giving and scoring the Dearborn group tests of intelligence; Series I: general examination 1, 2 and 3 for grades 1 to 3*. Philadelphia, Lippincott, 1920.

DEARBORN, Walter. XXII. By W. F. Dearborn. Harvard University – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921.

DEARBORN, Walter. *Intelligence Tests: their significance for school and society*. Cambridge, The riverside Press, 1928.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO DF. *Desenvolvimento do sistema escolar do Distrito Federal e sua atual eficiência – progresso da matrícula, frequência e aproveitamento das escolas públicas*. Rio de Janeiro, Departamento de educação do DF, 1934.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, John. "A educação progressiva e a ciência da educação". *Boletim da União Pan-Americana*, n.24 da série de Impressos sobre a educação, abril de 1929.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, s.d. (2ª edição)

DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA- DF. "Fatos e iniciativas". *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, ano 3, ns. 7 e 8, jul./dez., 1933.

ESCOLA NORMAL DE SP. *Psicologia e psicotécnica: publicação do laboratório de psicologia experimental*. São Paulo, Typ. Siqueira, 1927.

GATES, Arthur. *The psychology of reading and spelling with special reference to disability*. New York, Teachers college, Columbia University, 1922.

HILTON, Ronald. *Who is who in Latin America: part VI, Brazil*. Califórnia, Stanford University Press, 1948

INMAN, Samuel Guy. Latin America. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1933. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14883>. Acessado em: 06/06/2015.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. *Eighth Annual Report*. New York, IIE, 1927.

_____. *Ninth Annual Report*. New York, IIE, 1928.

_____. *Tenth Annual Report*. New York, IIE, 1929.

_____. *Eleventh Annual Report*. New York, IIE, 1930.

KANDEL, Isaac .L. "Preface". *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, vol.1 n.1, 1924. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/edyearbook/> Acessado em: 04/11/2011

_____. Introduction. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, vol.1 n.1, 1924. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14634>. Acessado em: 06/06/2015.

_____. The International Institute of Teachers College. *Teachers College Record*, vol. 24, n.4, 1923. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=6054>

_____. Education and social disorder. *Teachers College Record*, vol. 34, n.5, 1933. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7233>

_____. "Academic Freedom for Teachers". *Teachers College Record*, vol. 37, n.3, 1935. p. 4 Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7596>

KILPATRICK, William. *Syllabus in the philosophy of education*. NY, Teachers College, Columbia University, 1922.

_____. A escola pública nos Estados Unidos: a sua situação e os seus problemas. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 8 da série impressos sobre educação, abril de 1926.

_____. *Source Book in the Philosophy of education*. New York, the Macmillan Company, 1934.

KILPATRICK, William. *Foundations of method: informal talks on teaching*. New York, Macmillan, 1934.

_____. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, s.d. 2ª ed

LEÃO, Carneiro. Brazil. *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*. vol. 1, n. 1, 1925. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=14670>, Acessado em: 6/6/2015.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1937.

_____. "O Problema da maturidade para a leitura e a escrita". *Boletim de Educação Pública*, ano II, jul./dez. 1933.

_____. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo, Cia de Melhoramentos, 1937.

_____. O Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol.1, n.1, junho de 1934.

_____. Programa de Psicologia Escolar. *Arquivos do Instituto de Educação*, vol.1, n. 3, março de 1937.

_____. A pedagogia norte-americana. *Revista de Educação*, São Paulo, v.27, n.27/28, set/dez. 1939.

_____. A discussão dos trabalhos de seminário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, vol.3, n. 7, jan. 1945.

_____. A escola de professores do Instituto de Educação. In: Lourenço Filho, Ruy (org.). *A Formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília, Inep, 2001.

_____. A formação do professorado primário. In: Lourenço Filho, Ruy (org.). *A Formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília, Inep, 2001.

MCCALL, William. *Measurement, a Revision of How to measure in education*. New York, The Macmillan Co., 1939.

MONROE, Paul. *The history and principles of education*. New York, Teachers College – Columbia University, 1908.

_____. “The cross-fertilization of culture. The function of International Education”. *News Bulletin*, feb. 1928..

MONROE, Walter S. *Report of Division of Educational Tests for '1920*. Urbana, University of Illinois Press, s.d.

NEWLON, Jesse. A influência de John Dewey nas escolas. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 30 da série de Impressos sobre a educação, maio de 1930.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Cardinal principles of secondary education. A report of the Commission on the reorganization of secondary education*. Washington, Government Printing Office, 1918.

PAN AMERICAN UNION. *Bulletin of The Pan American Union*. vol. LXIII, jan./dec., 1929.

_____. *Bulletin of the Pan American Union*. vol LXIV, jan./dec.,1930.

PINTNER, Rudolph. V. By Rudolph Pintner. Ohio State University. – Intelligence and its measurements: a symposium”. In: *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921.

PINTNER, Rudolph. *Intelligence Testing: methods and results*. New York, Henry Holt and Company, 1923.

REINSER. *Democracy and nationalism in education*. New York, Teachers College – Columbia University, 1919.

RUDOLFER, Noemy Silveira. “Os Estados Unidos que eu vi e vivi”. In: PACHECO e SILVA et. al. (Org.). *Vida Intelectual nos Estados Unidos*. São Paulo, Ed. Universitária, 1942.

_____. *Introdução a psicologia educacional*. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1965

RUGG, Harold. “The American experimental school”. *Teachers College Record*, vol. 30, n.5, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=5677>

RUSSEL, James. Report of the Dean of Teachers College. 1923-1924. *Teachers College Record*, vol. 26, n. 1, 1924, Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=6008>, Acessado em 31/05/2015.

RUSSEL, William. Report of the Dean of Teachers College for the Academic Year Ending June 30, 1929. *Teachers College Record*, vol. 31, n.5, 1929. p.6. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=6402>. Acessado em: 6/5/2015.

SILVEIRA, Noemy. A orientação profissional. *Educação*, vol.IV, n. 1-2. jan./fev. 1929. _____ . Recent psychological experiments in São Paulo, Brasil. *School Life*, vol. XV, n.10, June, 1930.

SILVEIRA, Noemy. *Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC*. São Paulo, Diretoria Geral do Ensino - Serviço de Assistência Técnica, nº5, outubro de 1931.

SILVEIRA, Noemy. *Da organização do Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo: relatório geral dos trabalhos realizados durante 1931*. São Paulo, Typographia São Lázaro, 1932.

SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares. *Revista do IDORT*, número 16, ano II, abril de 1933.

SILVEIRA, Noemy. Da homogeneização das classes escolares (continuação). *Revista do IDORT*, número 17, ano II, maio de 1933.

SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn, Serie I, exame A*. São Paulo, Separata dos Archivos do Instituto de Educação, n.1, ano 1, 1935.

SILVEIRA, Noemy. O primeiro Serviço de Orientação Profissional e Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol.5, n. 13, julho de 1945.

STRAYER e EVENDEN. *The principals of educational administration*. New York, Teachers College – Columbia University, 1922.

TEACHERS COLLEGE. Teachers College in the News: Horace Mann School Abolished Homogeneous Grouping on Basis of Intelligence Tests. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 4, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7742>

_____. Teachers College in the News: “Shall Intelligence Tests Be Used In Grouping Elementary School Pupils?”. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 5, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7774>

_____. Teachers College in the News: “Horace Mann Action on Intelligence Tests Provokes Widespread Comment”. *Teachers College Record*, vol.32, n. 6, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=7741>

_____. “Sunrise class enrolls 300”. *Teachers College Record*, vol. 33, n. 1, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7886>.

_____. “Sir Michael Sadler”. *Teachers College Record*, vol. 31, n. 8, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7516>.

_____. Teachers College in the News: Value of rewards Emphasized by Professor Thorndike. *Teachers College Record*, vol. 32, n. 7, 1930. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7782>

_____. College notes: “Teachers College Conference on Elementary Education”. *Teachers College Record*, vol. 36, n.5, 1935, pp. 436-437 <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8334>.

_____. Teacher College in the News: “Kilpatrick Finds Pupils Are Prey for Demagogues: Debates with Professor Baglet at Conference on Problems of Elementary Education-Latter Defends Traditional Subject Matter of Teaching”. *Teachers College Record*, vol.36, n.5, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8243>

_____. Teachers College in the News: “300 Educators Study Elementary School Problems at Teachers College Conference”. *Teachers College Record*, vol. 36, n.5, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=8282>.

_____. Teachers College in the News. “Newlon Tells N.E.A. Group That Vested Interests Seek to Stifle Social Advance”. *Teachers College Record*, vol. 36, n. 7, 1935. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=8256>

_____. Teachers College in the News. “Norton Calls Teacher's Pay Below NRA Laborer's: Dr. Norton Says Even These Wages Not Always Paid”. *Teachers College Record*, vol. 36, n. 4, 1935, p. 333-334. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=8257>.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso.html>

_____. “Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação”. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932.

_____. *O sistema escolar do Rio de Janeiro (relatório de um ano de administração)*. Separata do Boletim de Educação Pública, ano II n.3e 4. 1932.

_____. *Aspectos Americanos de Educação & Anotações de Viagens aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.

_____. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2007.

TERMAN, Lewis. *The Intelligence of school children*. New York, Houghton Mifflin Company, 1919.

TERMAN, Lewis. II. By L. M. Terman. Leland Stanford University – Intelligence and its measurements: a symposium. *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, march, 1921.

TERMAN, Lewis. *Terman Group Test of Mental Ability*. Chicago, G.G. Harrap & Company, 1921.

THORNDIKE, Edward. *Educational Psychology*. New York, The science Press, 1903.

_____. *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement*. New York, The science Press, 1904.

_____. “Practice in the case of addition”. *American Journal of psychology*. Vol. XXI, July, 1910.

THORNDIKE, Edward. I. By I. L. Thorndike. Teachers College, Columbia University – Intelligence and its measurements: a symposium. In: *The Journal of the Educational Psychology*, vol. XII, n. 3, March, 1921.

UNIÃO PAN-AMERICANA. El sistema universitario em los Estados Unidos e los estudiantes latino americanos. Washington, União Pan-Americana, 1921.

UNITED STATES BUREAU OF EDUCATION. A Instrução Pública nos Estados Unidos. *Boletim da União Pan-Americana*, n. 17 da série impressos sobre educação, dez. 1927.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Relatório. *Boletim de Educação Pública*, 1933.

_____. O Instituto de Educação do Distrito Federal. Rio de Janeiro, Brasil. *Boletim da União Pan-Americana*. n.52 da série de impressos sobre educação. Junho de 1935.

WALKER, Helen. The sampling problem in educational research. *Teachers College Record*, vol. 30, n. 8, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=5693>. Acessado em: 20/09/2015.

WOODBIDGE, Frederick. “Contrasts in Education”. *Teachers College Record*, vol. 31, n. 1, 1929. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7042>.

YERKES, Robert. A point scale for measuring mental ability. *Proceedings of the National Academy of Sciences of United States of America*, 1 (2), fev. 1915.

Bibliografia:

AZEVEDO, Nara e FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, n. 27, jul./dez.2006.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, v.6, nº 11, 1993.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

BORDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BUENO, Clodoaldo. “Pan Americanismo e projetos de integração: temas recorrentes na história das relações hemisféricas (1826-2003)”. Disponível em: http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4287&Itemid=316. Acessado em: 15/07/2016.

BURNS, E. Relações Internacionais do Brasil durante a primeira República. In: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, Vol. 9. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

CAMPOS, Regina. Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: diálogos com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. *Anais da 28ª reunião da Anped*, Caxambu, MG, 2005.

CARDOSO, Silmara. Narrativas e representações de um percurso educacional e de um ideário educativo estrangeiro nas cartas de uma educadora. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 60, dez, 2014.

- CARSON, John. *The measure of merit: talents, intelligence and inequality in the French and American Republics. 1750-1940*. New Jersey, Princeton University Press, 2007.
- CARVALHO, José Murilo. “Os três povos da república”. In: CARVALHO, Marica Alice (org.) *República no Catete*. Rio de Janeiro, Museu da República, 2001.
- CARVALHO, Marta. *Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, Edusf, 1998.
- _____. Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos (org.) *Historiografia Brasileira em perspectiva*. São Paulo, Ed. Contexto, 2005.
- CARVALHO, Marta e TOLEDO, Maria. A biblioteca de educação de Lourenço Filho: uma coleção à serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Quaestio – Revista de estudos de educação*, Sorocaba, SP, vol.8, n.2, nov. 2006.
- CHAVES, Miriam. A educação integral e o sistema Platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30. *Revista Educação em foco*, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo-Miriam.doc>. Acessado em: 22/08/2016.
- CASWELL, Hollis. William Fletcher Russell, 1890-1956. *Teachers College Record*, vol. 57, n. 8, 1956, pp. 567-569. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12044>. Acessado em: 10/9/2015
- CLAVIN, Patricia. Defining transnationalism. *Contemporary European History*, vol.14, n. 4, nov. 2005.
- CREMIN, Lawrence. *A history of Teachers College*. Columbia University. New York, Columbia University press, 1954.
- DAVILA, Jerry. *Diploma de brancura*. São Paulo, Unesp, 2006.
- DULCI, Tereza Maria. *As conferências Pan-Americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem (1889-1928)*. Tese (doutorado em história) São Paulo, USP, 2008.
- FALLACE, Thomas. Tracing John Dewey’s influence on Progressive Education, 1903-1951: toward a received Dewey. *TCRecord*. vol.113, n.3, março/2011.
- FERNANDES e MORAES. “Os EUA no século XIX”. In: KARNAL, Leandro (et. al.). *História dos Estados Unidos*. São Paulo, Contexto, 2007.
- FERREIRA, Marieta. “Os professores franceses e o ensino de história nos anos 30”. In: MAIO, Marcos Chor e VILLAS BÔAS, Gláucia. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre, UFRGS, 1999.
- FONSECA, Nelma. *Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova Iorque: um estudo sobre formação e atuação docentes – 1912-1932*. Dissertação [mestrado em educação] Belo Horizonte, UFMG – Faculdade de Educação, 2010.
- FASS, Paula S. The IQ: a cultural and historical framework. *American Journal of Education*, v. 88, n°4, aug.1980. Disponível em: www.jstor.org/stable/1085358 Acessado em 24/09/09.
- FRAIZ, Priscila e VIANNA, Larissa. *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986
- FREITAS, Marcos. *História social da educação*. São Paulo, Cortez, 2009.

GOMES, Angela. “A escola republicana entre luzes e sombras”. In: GOMES, Angela (org.). *A república no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/CPDOC, 2002.

GOMES, William. Avaliação psicológica no Brasil: Test de Medeiros e Albuquerque. *Aval. Psicológica*, vol.3 n°1, jun., 2004.

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação - Dossiê: viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.22, jan/abr. 2010.

GRAHAM, Patricia. Joseph Mayer Rice as a Founder of the Progressive Education Movement. *Journal of Educational Measurement*, vol. 3, n. 2 (Summer, 1966).

GUIMARÃES, Archimedes Pereira. *Dois sertanejos baianos do século XX*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 1982. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html> (Produção científica sobre o educador). Acesso em: 25/08/2016.

HERSCHMANN, Micael e PEREIRA, Carlos. *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

HOCHMAN, Gilberto e LIMA, Nísia. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitário da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo (orgs). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB, 1996.

JOSEPH, Gilbert. *Close Encounters of Empire: writing the cultural history of U.S. – Latin American Relations*. Durham, Duke University Press, 2006.

KATZ, Michael S. “A History of Compulsory Education Laws”. Fastback Series, n. 75. Bicentennial Series. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED119389> Acessado em: 25/08/2016.

KLIEBARD, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. New York, RutledgeFalmer, 2004.

LATOUR, Bruno. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo, Unesp, 2000.

LIPING BU. International activism and comparative education: pioneering efforts of the International Institute of Teachers College, Columbia University. *Comparative education review*, vol. 41, n°4, nov. 1997.

LOURENÇO FILHO, Ruy e MONARCHA, Carlos (orgs). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, Inep, 2001.

MARINHO, Gabriela. *Os norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo, 1934-1952*. Campinas: Fapesp/ USF/ Autores Associados, 2001.

MASSIMI, Marina. “Intercâmbio científico e institucionalização da psicologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX”. *Anais do IV Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, Belo Horizonte, 1993.

MENAND, Louis. *The Metaphysical Club: a story of ideas in America*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 2001.

MILBANK, Dunlevy. James Earl Russel - A Memorial Tribute: Text of Resolution to be Presented to the Board of Trustees. *Teachers College Record*, vol. 47, n.5, 1946.

Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=5523>. Acessado em: 10/09/2015.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova – resenha. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio-ago. 2000.

_____. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília, Inep/Mec, 2001.

_____. “Testes ABC: origem e desenvolvimento”. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, ano XXVIII, n.01, 2008.

_____. Notas sobre a institucionalização da psicologia em São Paulo. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v.29, n.1, São Paulo, jun. 2009.

MORAES, José D. Escola Nova e Bolchevismo: episódios exemplares de um embate. *Anais e Resumos da V Jornada do HISTEDBR*, História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, HISTEDBR/FE/UNICAMP, v. 1, 2005.

_____. Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas. Tese (doutorado em educação), Campinas, Unicamp, 2007. Acessado em: 26/09/2015.

_____. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, vol.38, n.2, junho de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200014. Acessado em: 26/09/2015.

MOTTA, Marly Silva da. O Rio de Janeiro: de cidade-capital a Estado da Guanabara. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

MOTTA, Marly; FREIRE, Américo; e SARMIENTO, Carlos. *A política carioca em quatro tempos*. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, Edusf, 2000.

OTTA, Emma; OLIVEIRA, Paulo; e MANNINI, Cynthia (orgs). 40 anos do Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, Edusp, 2011.

PANDOLFI, Dulce. “Os anos de 1930: as incertezas do regime”. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília. *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. vol.2.

PAULILO, André Luiz. O cosmopolitismo beligerante: a reconstrução educacional na capital do Brasil entre 1922 e 1935. *Estudos Históricos*, n.35, 2005.

PHELAN, Anette. The Contribution of Thomas Denison Wood to Health Education. *Teachers College Record*, vol.33, n. 3, 1931. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=7171>

PETITJEAN, Patrick. “Entre ciência e diplomacia: a organização da influência científica francesa na América Latina, 1900-1940. In: Hamburger, Amélia et alli. A ciência nas relações Brasil França (1850-1950). São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

PINTO, Karina. “Práticas de ensino, experimentação e pesquisa: a escola primária do IERJ na década de 1930”. p.3, nota 5. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo5/335.pdf>

- POLLACK, Erwin. Isaac Leon Kandel (1881-1965). Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kandele.pdf>
- PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. NY, Routledge, 2003.
- REISNER, Edward H. "Paul Monroe, 1869-1947". *Teachers College Record*, vol. 49, n. 4, 1948. In: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=5423>. Acessado em: 10/09/2015.
- ROCHA, Ana Cristina. *O que fazer com os rudes? Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942)*. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Fundação Getúlio Vargas, CPDOC, 2011
- ROSENBERG, Emily. *Spreading the American Dream: american economic and cultural expansion*. New York, Hill and Wang, 1982.
- SANTOS, Ivanete. *Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão para o ensino da matemática*. Tese (doutorado em educação), São Paulo, Faculdade de Educação – PUC, 2006.
- SCHNEIDER, William B. After Binet: French intelligence testing, 1900-1950. *Journal of the history of the Behavioral Sciences*, vol.28, Abril, 1992.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena e COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra, 1984.
- SILVA, André F. C. *A trajetória de Henrique da Rocha Lima e as relações Brasil-Alemanha (1901-1956)*. Tese (doutorado em história). Fiocruz, COC, 2011.
- SMITH, Robert F. América Latina, los Estados Unidos y las potências europeas, 1830-1930. In: BETHEL, Leslie. *História de América Latina*. Barcelona, Editorial Crítica, 1991. (tomo 7).
- SOUZA, Rosa. As disputas pelo currículo e a renovação da escola primário nos Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX. *Hist. Educ.* vol.20, n.48, 2016.
- SUPPO, Hugo. A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista de História*, n.142-143, 2000.
- THORNDIKE, Edward. Biographical memoir of Granville Stanley Hall. National Academy of sciences, biographical memoirs, vol. XII. Disponível em: <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/hall-g-stanley.pdf> Acessado em: 25/08/2016.
- TOLEDO, Maria Rita. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. São Paulo, PUC, 2001.
- TOMLINSON, Stephen. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of Education. *Oxford Review of education*, v.23, n.3, sep., 1997.
- ULICH, Robert. In Memory of Isaac L. Kandel 1881-1965. *Comparative Education Review*, vol. 9, n. 3, oct., 1965.
- VIDAL, Diana (org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo*. Bragança Paulista, CDAPH/USF, 2000.
- VIDAL, Diana. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal*. Bragança Paulista, edusf, 2001.

WARDE, Miriam. Estudantes Brasileiros no Teacher's College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema1/0114.pdf> Acessado em: 07/01/2010.

WARDE, Miriam. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5 jan./jun, 2003.

WARDE, Miriam. O futuro está nas mãos da pedagogia e da psicologia científica: São Paulo, dos anos dez aos anos trinta do século XX. São Paulo, *Anais do XVII Encontro Regional de História - ANPUH*, 2004.

WEILER, Katheleen. "Mabel Carney at Teachers College: From Home Missionary to White Ally". *Teachers College Record*. vol.107, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12253>. Acessado em: 10/09/2015.

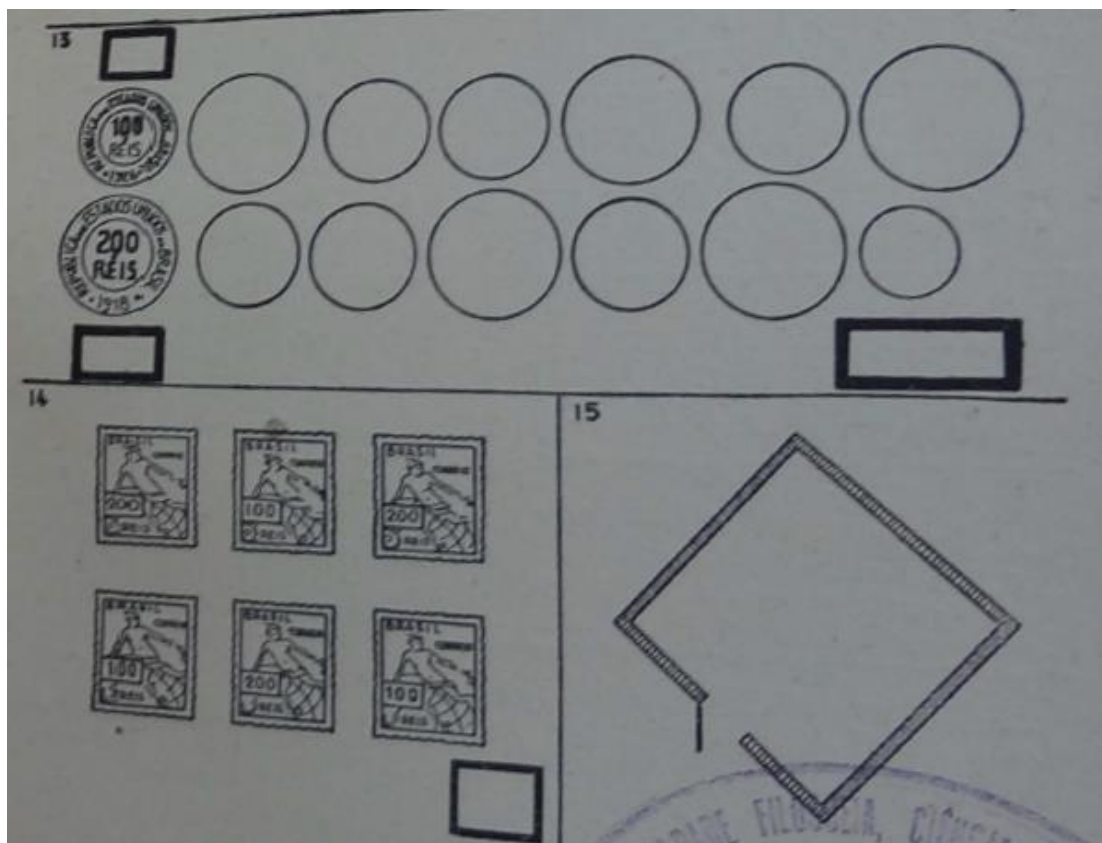
WESTBROOK, Robert (org.). *John Dewey*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

WHIPPLE, Guy (ed.). *The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education – The foundations and technique of curriculum-construction*. (Part II. The foundations of curriculum-making). Bloomington, IL, Public School Publishing Company, 1926.

ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/ Ed. Massangana, 2010.

Anexo I - Trecho do teste Dearborn

(SILVEIRA, Noemy. *Aferição do teste Dearborn, Serie I, exame A*. São Paulo, Separata dos Archivos do Instituto de Educação, n.1, ano 1, 1935. p.101).



Teste 13

1. Fazer um risco nos círculos que têm o mesmo tamanho da moeda de 100 réis (tostão).
2. Fazer dois riscos nos círculos que têm o mesmo tamanho da moeda de 200 réis.
3. Contar quantos círculos têm o mesmo tamanho da moeda de 100 réis e indicar no quadrado acima desta mesma moeda.
4. Contar quantos círculos têm o mesmo tamanho da moeda de 200 réis e indicar no quadrado abaixo desta mesma moeda.

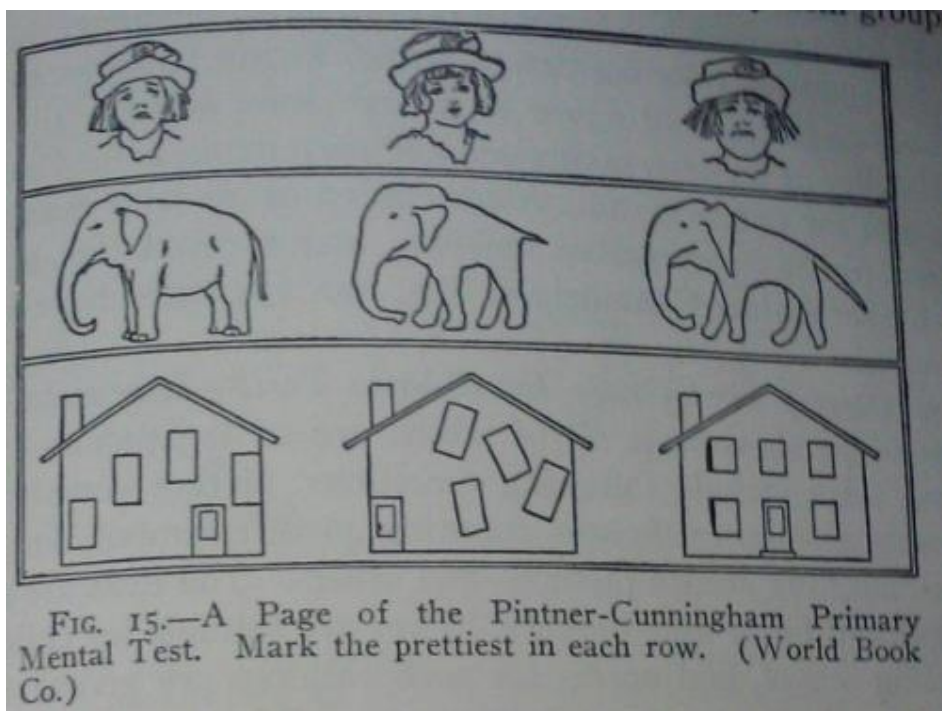
Teste 14.

1. Fazer uma cruz em cima dos selos mais caros e um risco em volta dos mais baratos.
2. No quadrado abaixo, indicar quanto dinheiro é necessário para comprar todos os selos.

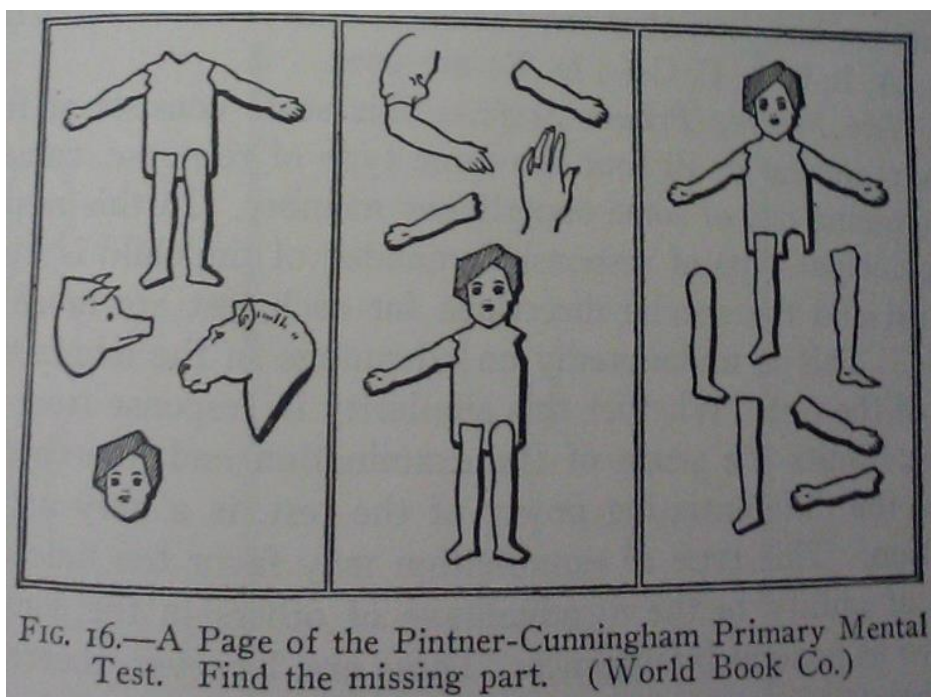
Anexo II - Trecho do Teste Pintner Cunningham

(PINTNER, Rudolph. *Intelligence Testing: methods and results*. New York, Henry Holt and Company, 1932. p.191)

Teste 15 – assinalar a figura mais bonita.



Teste 16 – indicar a parte que falta na figura.



Anexo III - Testes ABC – trechos.

(LOURENÇO FILHO. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília, Inep, 2008. pp.106-108)

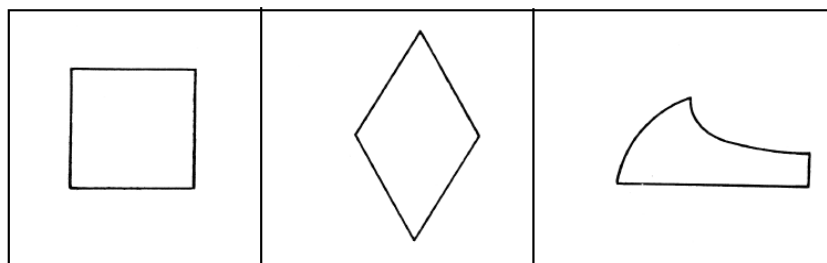


Figura 8 – Cartões com figuras para o Teste 1

Teste 1 – Cada figura é apresentada separadamente à criança, que tem até um minuto para reproduzi-la.



Figura 9 – Folha (tamanho reduzido) com os elementos usados no Teste 2

Teste 2 – As folhas com as figuras são apresentadas à criança por 30 segundos. Em seguida, ela deve enumerar as figuras que viu.

Anexo IV – Resultados obtidos por Isaías Alves em relação à divisão por cor

Testes de Binet e Ballard realizados nas escolas de Salvador, cujos resultados foram apresentados por Alves aos professores Pintner e Mc Call em 1930:

	Teste de Binet – QI médio	Teste de Ballard – QI médio
Branços	86,6	79,7
Pardos	73,6	71,1
Pretos	66,1	63,9

Fonte: Alves, Isaías. *Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933. p.18.

Testes de Pintner-Cunningham aplicados nas escolas do Distrito Federal, cujos resultados foram apresentados em 1933:

	QI médio	Coefficiente de variação	Total de alunos testados
Branços	79,8	12,54	5534
Pardos	73,7	20,08	1190
Negros	70,25	21,56	543

Fonte: ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas*. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução, 1933. p.80.

Testes ABC de Lourenço Filho aplicados nas escolas do Distrito Federal, cujos resultados foram apresentados em 1933:

	Pontuação média	Total de alunos testados
Branços	13,3	1468
Pardos	12,91	263
Pretos	12,67	148

Fonte: ALVES, Isaías. *Teste de inteligência nas escolas*. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Instrução, 1933. p. 104.

Anexo V – Tabela de classificação a partir do quociente de inteligência

Tabela publicada por Lewis Terman:

QI	Classificação
Above 140	“near genius or genius”
120-140	Very superior intelligence
110-120	Superior Intelligence
90-110	Normal, or average, Intelligence
80-90	Dullness, rarely classifiable as feeble-mindedness
70-80	Border-line deficiency, sometimes classifiable as dullness, often as feeble-mindedness
Below 70	Definetely feeble-mindedness

Fonte: Terman, Lewis. *The measurement of intelligence*. New York, Houghton Mifflin Company, 1916. p. 79.

Tabela publicada por Isaías Alves:

QI	Classificação
Acima de 140	Gênio ou quase gênio
120-140	Inteligência muito superior
110-120	Inteligência superior ou brilhante
90-110	Inteligência normal ou média
80-90	Rudeza ou inteligência média inferior
70-80	Inteligência limítrofe (ora classificável entre rudes, ora entre débeis mentais)
50-70	Cretino (débil mental superior)
25-50	Imbecil (débil mental médio)
20-25	Idiota (débil mental inferior)

Fonte: ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar*. Bahia, Nova Gráfica, 1930. p. 36