

“É PRECISO ADAPTAR O ENSINO ÀS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO”: ANÁLISE HISTÓRICA DE UM ENUNCIADO

Ana Laura Godinho **Lima** – FEUSP

Resumo

O artigo efetua uma análise do enunciado segundo o qual é preciso adaptar o ensino às características dos alunos. Essa afirmação expressa um consenso no campo educacional e é recorrente nos discursos da psicologia difundidos nas escolas normais e cursos superiores de educação desde o início do século XX. O trabalho baseia-se no exame de 24 manuais de psicologia para a formação docente publicados no Brasil entre 1900 e 2014. Recorre à perspectiva foucaultiana de análise do discurso e às produções de Nikolas Rose sobre as relações entre a psicologia e a administração social. A análise evidencia que o enunciado em questão associa-se à pressuposição da desigualdade das inteligências e à convicção de que o governo dos homens deve basear-se no conhecimento científico da natureza humana.

Palavras-chave: psicologia da educação; análise do discurso; manuais de ensino.

“É PRECISO ADAPTAR O ENSINO ÀS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO”: ANÁLISE HISTÓRICA DE UM ENUNCIADO

Nos discursos da psicologia dedicados às questões educacionais é recorrente o enunciado segundo o qual *os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos*. A recomendação costuma ser associada ao respeito pelo aprendiz e a melhores resultados do trabalho docente. Acena aos professores com a possibilidade de exercer uma autoridade simultaneamente legítima e eficaz, porque fundamentada no conhecimento dos próprios sujeitos sobre os quais se exerce, suas motivações e possibilidades. Para promover o desejável ajuste entre a atuação docente e as necessidades daqueles que são os seus alvos, dessa orientação segue-se outra: os educadores devem conhecer os educandos, no sentido de adquirir conhecimentos científicos sobre eles. Sendo a psicologia a disciplina que tradicionalmente buscou criar

meios de tornar visíveis, mensuráveis e administráveis as capacidades individuais invisíveis na superfície do corpo, justifica-se desse modo a importância do seu estudo na formação dos professores.

A psicologia formulou procedimentos para a quantificação das inteligências e parâmetros para a avaliação do desenvolvimento mental dos indivíduos. Os dados obtidos dessas maneiras permitem distribuir os alunos em diferentes classes, identificar aqueles que, por suas dificuldades ou comportamento atípico, demandam uma atenção especial, um programa de atividades adaptado aos seus casos particulares ou outras formas de tratamento. Em suma, a psicologia promete auxílio aos professores para compreender o que se passa com seus alunos e tomar decisões informadas em relação a eles. Como observou Nikolas Rose,

Ao pretender dar uma sustentação à autoridade por meio de um regime intelectual e prático coerente, a Psicologia oferece tanto uma fundamentação na verdade como algumas fórmulas de eficácia. Mas, além disso, e talvez isto seja o crucial, a Psicologia, ao alegar modular o poder por meio de um conhecimento da subjetividade, pode proporcionar à autoridade social uma base que não é somente técnica e científica, mas 'ética' (Rose, 2011, p. 124).

A autoridade ou o governo fundamentado no conhecimento das subjetividades são reconhecidos como legítimos, pois se exercem em nome da verdade e do respeito pela natureza dos governados. Frequentemente, os conhecimentos verdadeiros sobre os indivíduos, que permitem desvendá-los e administrá-los em sua diversidade, são produzidos por procedimentos de cálculo. Os testes psicológicos passaram a cumprir de maneira exemplar a função de tornar as diferenças individuais calculáveis e disponíveis às autoridades encarregadas da heterogeneidade humana nas instituições disciplinares.

No entanto, há décadas, o recurso aos testes de inteligência como forma de avaliar a capacidade dos indivíduos vem sendo duramente criticado. Muitos autores têm se empenhado em evidenciar o determinismo biológico subjacente aos usos mais frequentes dos testes, que tomam seus resultados como a expressão de um puro potencial hereditário e pretendem medir e hierarquizar as inteligências, como entidades reificadas (Bisseret, 1979; Gould, 2003). Tem sido observado ainda, especialmente num país tão marcado pela desigualdade social como o Brasil, que as medidas da inteligência nas escolas serviram quase sempre para desqualificar os modos de expressão e as realizações dos alunos mais pobres, pois os submetem a provas que os avaliam a partir

de critérios que tomam como normais e desejáveis a linguagem e os comportamentos típicos das crianças pertencentes aos grupos favorecidos e, portanto, só podem perceber as diferenças em relação a esse padrão como faltas ou defeitos.¹

Tais questionamentos têm sido fundamentais, mas, apesar de sua divulgação, os testes psicológicos seguem sendo aplicados e novos testes continuam a ser formulados, na esperança de que as críticas às versões anteriores permitam aperfeiçoá-los para produzir resultados enfim fidedignos. Nikolas Rose pondera que uma melhor compreensão das razões pelas quais esses instrumentos adquiriram tanta legitimidade e difusão exigiria considerar a questão também pela perspectiva oposta à da crítica que enfatiza a desigualdade subjacente à sua aplicação e à interpretação de seus resultados. Para ele, a explicação do sucesso dos testes relaciona-se ao fato de que foram formulados em nome da defesa da equidade na avaliação das potencialidades humanas (Rose, 2011, p. 128).

Ao tornar o intelecto mensurável, a psicometria atendeu às demandas de autoridades encarregadas de administrar a multiplicidade humana nas instituições das sociedades liberais e democráticas. A distribuição das capacidades individuais na curva normal proporcionou fundamentação científica para a repartição dos indivíduos, de acordo com o que se identificava como sendo suas possibilidades, suas necessidades, seu valor. No âmbito educacional, as técnicas de mensuração das individualidades logo se fez acompanhar da perspectiva do “desenvolvimento”, a qual era aparentemente mais benigna, mas, por isso mesmo, tornou-se ainda mais invasiva. A partir da observação do comportamento infantil em creches e clínicas, os pesquisadores estabeleceram padrões de comportamento para cada idade, alinhados num eixo temporal dividido em etapas. Diversas manifestações infantis relativas à postura, locomoção, aquisição de vocabulário, destreza manual, modos de interação com os objetos e outras pessoas etc. passaram a ser apreciadas como indícios de seu desenvolvimento normal, adiantado ou atrasado. As escalas de desenvolvimento multiplicaram-se e tornaram-se parte do saber considerado imprescindível para os professores adaptarem o ensino às características individuais dos alunos.

No decorrer do século XX, a psicologia tornou-se uma disciplina central nos currículos de formação docente, e foi principalmente no seu estudo que os professores buscaram

¹ Entre muitas outras referências importantes, pode-se citar: Patto, 1990; Moysés & Collares, 1997; Patto, 2000.

respostas e orientações para lidar com aqueles que não apresentavam o desempenho escolar esperado. Este trabalho examina os modos de presença do enunciado segundo o qual *os professores devem ajustar o ensino às características dos seus alunos* e, para tanto, precisam aprender a identificá-las. A partir do exame de manuais de psicologia educacional destinados à formação docente, publicados ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, busca-se verificar como esse enunciado aparece, reproduz-se e se transforma, e com que outros se articula.

Tomando-se como centro da análise um enunciado específico, pretende-se verificar, na análise conjunta dos textos selecionados, os seus modos de aparição e repetição, suas variações e transformações, suas relações com as formações discursivas de que fazem parte. Tendo em vista as considerações de Foucault em *A arqueologia do saber*, deve-se observar, porém, que a sua concepção de enunciado supõe um modo de delimitação próprio. Embora o enunciado possa ser expresso na forma de uma frase, afirmação ou sentença, ele não equivale a essas unidades textuais (Foucault, 2004, p. 138-139). Os enunciados são materialidades repetíveis, mas isso não quer dizer que se deva procurar por suas reproduções literais em fontes diversas, uma vez que um mesmo segmento de texto em superfícies distintas pode produzir diferentes enunciados, dependendo dos outros enunciados a que se encontra associado em cada caso. Busca-se, alternativamente, identificar em quantas formulações diversas, associado a que outros enunciados distintos, e produzindo que efeitos de verdade e que prescrições, esse enunciado *os professores devem ajustar o ensino às características dos seus alunos* compareceu nos discursos dos manuais de psicologia aqui considerados. Nos discursos da psicologia educacional disseminados nos manuais de ensino dessa disciplina, nosso enunciado-núcleo encontra-se associado a outros, derivados de estudos científicos sobre a medida e o desenvolvimento da inteligência, como se procura evidenciar a seguir.

Estudos psicológicos sobre a desigualdade das inteligências nos escolares

Na passagem do século XIX para o século XX, difundiram-se mundialmente os sistemas nacionais de ensino primário para toda a população em idade escolar. O modelo de escola que então se consagrou foi o dos grupos escolares seriados em que se praticava o ensino simultâneo. As turmas eram formadas por educandos da mesma faixa etária e aproximadamente o mesmo nível de conhecimentos. Todos deviam acompanhar simultaneamente um currículo comum sob as instruções do professor responsável pela

classe, de modo a adquirir os conhecimentos designados para a sua série no mesmo intervalo de tempo. As crianças que não conseguiam aprender como as outras se tornavam alvo da preocupação dos professores e passaram a representar um problema para a administração do ensino. Ao mostrarem-se impermeáveis à instrução e à moralização escolar, produziam um temor em relação ao seu próprio futuro, o de que se transformassem em pessoas sem trabalho, dependentes da ajuda social e potencialmente delinquentes (Rose, 1999; Donzelot, 2001).

Para enfrentar esse problema, no ano de 1904, o Ministério da Educação Pública da França pediu ao pesquisador Alfred Binet(1857-1911), à época o diretor do Laboratório de Psicologia da Sorbonne, que formulasse um recurso prático para a identificação das crianças retardadas, de modo que elas pudessem ser separadas para um programa de educação especial. Para atender à solicitação do ministério, o cientista criou provas variadas que exigiam capacidades mentais consideradas importantes para a aprendizagem escolar, tais como memória, discriminação auditiva, discriminação visual, ordenação, compreensão, invenção e crítica. No início, os resultados obtidos nos testes eram apenas ordenados; em 1908, Binet passou a associar a cada teste a idade em que a maioria dos indivíduos testados se mostrava capaz de resolvê-lo. Daí em diante, a idade relacionada às tarefas mais difíceis que uma criança se mostrava capaz de realizar passou a ser considerada como a sua idade mental. Posteriormente, o psicólogo alemão W. Stern propôs que o cálculo da idade mental fosse feito por meio da divisão da idade mental pela idade cronológica, para que se pudesse verificar a diferença relativa entre os dois valores, o que permitiria uma avaliação mais adequada da gravidade do atraso nos indivíduos considerados débeis mentais. A partir de então o resultado dos testes tornaram-se conhecidos como quociente de inteligência ou Q.I. (Gould, 2003). Inicialmente, a escala métrica da inteligência foi concebida apenas como um meio de identificar débeis mentais, que se pretendia retirar das classes comuns para encaminhá-los a programas de educação especial. A seguir, novas aplicações dos testes foram imaginadas. O próprio Binet considerou que, a partir do estudo evolutivo da inteligência infantil, seria possível e desejável realizar uma avaliação dos programas escolares quanto à sua adequação às diferentes idades (Binet, 2010/1907, p. 68).

A possibilidade de identificar o nível de inteligência dos indivíduos a partir da aplicação de um teste que produzia um resultado numérico, portanto ordenável em uma escala

hierárquica, levou à idealização de um mundo onde não apenas os deficientes mentais seriam retirados das escolas e postos de trabalho reservados às pessoas normais, mas ainda seria possível efetuar uma distribuição científica ou objetiva dos indivíduos pelas diferentes profissões. Bastava efetuar uma correspondência entre os ofícios disponíveis e o nível de inteligência requerido para a realização de cada um. Os criadores da escala métrica da inteligência chegaram a vislumbrar essa possibilidade, ao afirmarem “Parece provável, com efeito, que haja, para cada profissão, um grau mínimo de inteligência necessária” (Binet; Simon, 1929, p. 28-29). Tal compreensão da inteligência foi disseminada em manuais de psicologia educacional publicados no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

O tema da desigualdade das inteligências e da importância de se adequar o ensino às capacidades dos alunos também teve destaque na obra de Édouard Claparède (1873-1940), protagonista do movimento pela renovação das práticas escolares, fundadas nos dados objetivos da ciência e defensor entusiasta da escola ativa. Entre seus enunciados reproduzidos nos manuais de psicologia educacional, identifica-se o seguinte, relativo à necessidade de basear a pedagogia no conhecimento da infância: “Que a pedagogia deve fundar-se no conhecimento da criança como a horticultura no das plantas parece ser uma verdade elementar” (Claparède, 1916 apud Hameline, 2010, p. 20). Médico, psicólogo e educador, Claparède entendia que as diferenças individuais quantitativas de inteligência já eram levadas em conta nas avaliações escolares. Faltava considerar, porém, as diferenças qualitativas, uma vez que os indivíduos demonstravam aptidões naturais distintas para as diferentes áreas do conhecimento. Para Claparède, as aptidões específicas eram ainda mais importantes do que as diferenças de inteligência global, embora fossem desconsideradas pela escola. Por essa razão, defendia a *escola sob medida*, em que os talentos inatos dos indivíduos fossem logo identificados, e cada criança encorajada a desenvolver ao máximo o potencial que demonstrava possuir, em vez de perder tempo tentando adquirir habilidades para as quais não tinha propensão natural.

A *escola sob medida* dedicava-se, portanto, a reforçar as diferenças individuais. A esse respeito, Nöelle Bisseret pondera que Claparède, ao formular a sua proposta pedagógica, estava interessado principalmente em contribuir para a seleção e o encaminhamento profissional dos alunos. Assim como outros psicólogos de seu tempo –

Binet, Stern – entendia que era preciso por as aptidões naturais identificadas nos indivíduos a serviço da sociedade. E, como seus colegas, tendia a considerar como superiores os atributos próprios dos integrantes de seu próprio grupo social, enquanto classificava como inferiores as habilidades demonstradas pelos outros: “Dessa forma, a hierarquia das aptidões se constitui à imagem da hierarquia social: a inteligência geral (fator G) é o apanágio dos dirigentes; capacidades específicas e limitadas caracterizam os que executam” (Bisseret, 1979, p. 50).

Outro estudioso do tema da inteligência cuja obra tornou-se uma das principais referências no ensino da psicologia para professores em formação é Jean Piaget (1896-1980). Sua formação inicial era em Biologia, mas ele logo se aproximou da psicologia, ao procurar compreender o desenvolvimento da inteligência, desde as formas mais primitivas de pensamento na criança pequena, até a conquista do raciocínio lógico e do pensamento científico, que considerava as formas mais sofisticadas de exercício da inteligência. Para ele, era a necessidade, ao levar o sujeito a agir, que promovia o desenvolvimento da inteligência. No artigo “O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança”, conjecturava que as diferenças observadas entre os indivíduos podiam ser atribuídas ao fator biológico: “Existem pois adiantamentos, mas esses adiantamentos são o resultado de uma maturação biológica mais rápida? Isso é muito possível, porque existem ritmos muito diferentes no crescimento individual” (Piaget, 1978, p. 223). Por outro lado, nos casos em que se observavam diferenças significativas entre grupos de indivíduos, a desigualdade era mais provavelmente explicável pelo fator social. Piaget entendia que o atraso de aproximadamente quatro anos verificado no desenvolvimento das crianças de Martinica, em comparação com as suíças e canadenses, devia-se, não a diferenças biológicas, mas à falta de estímulo do meio social. No mesmo artigo, Piaget enunciava a necessidade de ajustar o ensino à etapa de desenvolvimento psicológico em que se encontrava o aluno. Dizia: “do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo” (Piaget, 1978, p. 212).

Psicologia, educação escolar e formação docente no Brasil

Entre nós, as pesquisas sobre questões psicológicas foram realizadas inicialmente nas faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, a partir de meados do século XIX (Pessotti, 1975). Nas décadas iniciais do século XX, as instituições educacionais

passaram a constituir espaços privilegiados para o desenvolvimento e a aplicação da psicologia. O primeiro Laboratório de Psicologia Experimental criado no país foi instalado no Pedagogium, no Rio de Janeiro, no ano de 1906. Em 1914 criou-se na Escola Normal de São Paulo o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Outras iniciativas se seguiram em diversos estados brasileiros, de maneira concomitante à inserção da psicologia nos currículos de formação docente (Tavares, 1995; Antunes, 2007).

Gradativamente, a psicologia foi adquirindo maior prestígio como ciência capaz de fundamentar as práticas escolares e favorecer o ajustamento do ensino às características dos alunos. O ensino da disciplina iniciou-se em São Paulo e no Rio de Janeiro em 1912. A partir de 1928, a matéria passou oficialmente a integrar o currículo das escolas normais, assim como a pedagogia, a história da educação, a didática, a sociologia, a higiene e a puericultura (Monarcha, 1999; Antunes, 2007). Da década de 1920 em diante, as questões educacionais passaram a ser objeto de estudos especializados e surgiram publicações especificamente dedicadas aos problemas do ensino, as quais passaram a difundir os preceitos da Escola Nova (Nagle, 1976). No Brasil, foram signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) Sampaio Dória, Lourenço Filho e Noemi da Silveira Rudolfer, que se sucederam no ensino de psicologia na Escola Normal de São Paulo. O manifesto, que defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, recomendava ainda que as práticas escolares fossem fundamentadas nos conhecimentos científicos sobre a psicologia da criança.

Nas décadas de 1940 a 1960, os estudos da psicologia encontraram um espaço propício nas faculdades de filosofia que então se criavam no país. Parte importante desses trabalhos dedicava-se a compreender, a partir da perspectiva funcionalista de Dewey e Claparède, e da teoria psicogenética de Piaget, as influências do meio e da cultura na formação dos indivíduos. Mais tarde, sobretudo nos anos de 1980 e 1990, intensificaram-se os estudos sobre a obra de Piaget e as pesquisas dedicadas a investigar suas aplicações e seus desdobramentos (Campos et al, 2004, p. 196).

Para além da perspectiva genético-funcional, outras modalidades de análise psicológica dos problemas educacionais surgiram nos discursos especializados. Na década de 1970, uma série de pesquisas dedicadas a pensar o fracasso escolar apropriou-se de elementos da teoria da carência cultural, de origem norte-americana. Nesses trabalhos afirmava-se

que as crianças pobres sofriam um processo de “privação cultural”, pois suas famílias eram incapazes de lhes proporcionar condições e estímulos adequados para o bom aproveitamento nos estudos. Para a superação desse problema, recomendava-se a criação de programas de educação compensatória especialmente voltados para as crianças carentes, concebidos para ampliar as suas chances de sucesso escolar (Patto, 1990). Análises contemporâneas sobre a história da psicologia em suas interfaces com a educação caracterizam as décadas de 1980 e 1990 como um período de crise para a disciplina. Surgiram no contexto acadêmico críticas ao papel desempenhado pelos psicólogos escolares e às “práticas discriminatórias e individualizantes no contexto escolar” (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010, p. 396), bem como à associação entre dificuldades escolares e deficiências biológicas individuais e à desconsideração dos fatores sociais e escolares associados aos problemas vividos pelos alunos nas escolas (Guzzo et al., 2010, p. 133).

Paralelamente, outro conjunto de trabalhos dedicou-se ao exame histórico e crítico dos vários investimentos da psicologia sobre a educação escolar e seus efeitos nos discursos e práticas pedagógicas contemporâneas. Muitos desses estudos, valendo-se da perspectiva foucaultiana, evidenciaram os modos de produção discursiva e institucional de um sujeito psicológico portador de determinadas características que são tomadas como naturais, essenciais, necessárias. Analisaram ainda os processos de normalização dos comportamentos na escola, cuja contraface é a patologização de todas as manifestações consideradas não conformes às exigências estabelecidas. Alguns observaram, como consequência dos fatores precedentes, o enfraquecimento da autoridade dos professores, cada vez mais esvaziada e subordinada à dos especialistas *psi*. Uma vez que são reconhecidos como os detentores da ciência da subjetividade, deles se passou a esperar todas as respostas relacionadas a “como funciona” o aluno e a “como ensinar”², daí as elevadas expectativas que se depositaram sobre a psicologia e suas aplicações educacionais ao longo do século XX. Esta análise acrescenta-se a esses investimentos.

“Os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos”

² Entre muitas outras referências, pode-se citar: Moysés & Collares, 1997; Silva, 1998; Walkerdine, 1998; Varela, 1999; Autor, 2004; Aquino, 2009; Bautheney, 2011).

Os 24 manuais de psicologia que constituem as fontes deste estudo foram escritos por professores da disciplina em escolas normais ou cursos universitários destinados à formação de professores no Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Ceará, entre 1900 e 2014. No que se segue, não se busca apresentar um exame exaustivo de todas as ocorrências do enunciado-núcleo desta análise nos manuais de psicologia. Pretende-se evidenciar aquelas que parecem particularmente representativas de sua presença desde as primeiras décadas do século XX, quando a disciplina começou a figurar no currículo das Escolas Normais, até os dias de hoje, em que se tornou objeto de uma série de questionamentos quanto à sua relevância e legitimidade na formação dos professores.

O enunciado está ausente em *Lições de pedagogia*. Parte 1: *Psychologia*, escrito por Valentim Magalhães e publicado em 1900. Sua primeira aparição foi identificada no livro *Noções de psychologia* (1917), de Manoel Bomfim, no primeiro dos dois apêndices do livro, intitulado “Caracterização dos anormais escolares”. Apresentava-se na forma de defesa de um regime educativo especial para os chamados *anormaes escolares*, com o objetivo de torná-los aptos à vida “comum e livre, como personalidades úteis e moralizadas” (1917, p. 355). Dizia-se: “Os anormais escolares caracterizam-se pela tríplice circunstância de serem *anormaes num grau reduzido*, tanto assim que *podem ser educados*, isto é, são relativamente curáveis, mas *precisam de um regime especial*” (1917, p. 355, destaques do autor). Acrescentava-se que a desejável adaptação do ensino às necessidades dos alunos anormais, por meio da instituição do regime especial dependia do estudo psicológico de suas incapacidades:

(...) é de toda importância que a anormalidade psíquica seja devidamente reconhecida e classificada desde cedo, afim de ser convenientemente atendida, porque é essa a condição essencial de cura – instituir-se em tempo um regime educativo apropriado. O anormal escolar, abandonado à vida comum, torna-se geralmente um tipo insocial. Os processos ordinários de instrução não chegam a dar-lhe o preparo e o desenvolvimento preciso para que ele possa tirar da inteligência os recursos que a vida exige de cada um (Bomfim, 1917, p. 355-356).

Em um compêndio publicado na década seguinte, a adaptação do ensino às características dos alunos não se referia apenas aos anormais, mas a todos. No espírito da Escola Nova, afirmava-se a especificidade da infância e a importância de se conhecer sua psicologia para promover o seu desenvolvimento. E estabelecia-se que a direção a ser dada ao desenvolvimento era a da “adaptação ao meio social”. Conhecer e respeitar a natureza infantil não significava contemplar o seu desenvolvimento espontâneo,

deixando-se surpreender pelas transformações na criança ao longo do tempo. Bem longe disso, consistia em estudá-la cientificamente para descobrir o modo mais eficaz de promover o seu ajustamento às exigências sociais. No prefácio do *Compêndio de Psychologia* (1925), de Henrique Geenen, o enunciado surge como a expressão de um consenso já bem estabelecido, cuja demonstração parecia desnecessária, porque redundante:

É levar mochos a Atenas querer provar a imprescindível necessidade dos conhecimentos psicológicos para a pedagogia. Os recentíssimos e esplêndidos estudos do psychologo J. Piaget e de Stern sobre as creanças, cuja lógica é bem diferente da lógica do adulto, mostram quão *criminosamente* procedem os pedagogos, que por desconhecerem os dados psychologicos, atalham em vez de promover o desenvolvimento psychico das creanças para a sua adaptação ao meio social (Geenen, 1925, p. 8).

Nas décadas de 1930 e 1940, dois compêndios registravam um mesmo enunciado, o qual se associava àquele que se está examinando, para justificá-lo. Trata-se do seguinte: “só se governa a natureza obedecendo-a” (Azevedo, 1936, p. 20; Mendes, 1943, p. 29). Esse havia sido referido anteriormente por Claparède que, por sua vez, reproduzia-o a partir da obra *Novum Organum*, de Francis Bacon (1561-1626). Bacon asseverava que o homem deveria obedecer a natureza para poder dominá-la (1620/2003, p. 7). Claparède trazia esse enunciado para o campo da psicologia e afirmava que o professor precisava obedecer a natureza infantil para poder “fazer dela alguma coisa” (1951, p. 118).

Em função desse princípio geral, realizava-se a crítica de práticas educativas que desrespeitavam a natureza infantil: “O método, por conseguinte, que tortura a criança, forçando-a, por exemplo, a passar horas vendo se fixa na mente uma lição, excessiva para a sua idade, é um método contrário à natureza, um método reprovável” (Mendes, 1943, p. 29-30). Em *Psicologia educacional*, de Afro do Amaral Fontoura, publicado décadas mais tarde, a defesa do método intuitivo baseava-se no mesmo princípio segundo o qual era preciso respeitar a natureza infantil (Fontoura, 1968, p. 107). Da década de 1990, *Fundamentos de psicologia educacional*, de Maria Aparecida Cória-Sabini, recomendava aos professores que respeitassem as características do desenvolvimento infantil adaptando sua maneira de se comunicar ao nível dos alunos (Cória-Sabini, 1991, p. 78-79). *Psicologia educacional*, de Nelson Piletti, em sua 17ª edição (2000), na parte relativa à descrição dos estágios de desenvolvimento de Piaget,

oferece aos professores uma orientação baseada no mesmo princípio, segundo o qual é preciso adaptar o ensino às características dos alunos para levá-los a aprender. Segundo o autor, aqueles que se encontram no estágio operatório concreto não são capazes de aprender um conceito, por exemplo, o de “democracia”, a partir de uma explicação abstrata. Precisam vivenciá-lo na prática. Nesse livro didático a recomendação atualiza o conselho tradicional de evitar conduzir-se segundo a regra “faça o que eu digo, não faça o que eu faço” (2000, p. 240), sedimentando-o no saber científico sobre o desenvolvimento infantil. Ainda mais recentemente, em *Psicologia da educação* (2008), no capítulo dedicado à exposição da teoria psicogenética de Piaget e suas implicações para a educação lemos a seguinte consideração sobre a conveniência de se ajustar o ensino ao desenvolvimento intelectual dos alunos:

Se o professor tiver em mãos um quadro ainda que meramente indicativo, do desenvolvimento intelectual humano, poderá ajustar a metodologia de ensino e os conteúdos das matérias escolares às características de seus alunos, o que trará grandes benefícios ao processo de aprendizagem e ao próprio funcionamento da escola (Cunha, 2008, p. 66).

Outro enunciado recorrente nos manuais de psicologia, muitas vezes associado àquele que se está considerando como *principal*, estabelecia a existência de diferenças individuais de capacidade. Até a década de 1960, essas diferenças eram referidas principalmente como desigualdade das inteligências. O discurso da psicologia educacional estabelecia ligações entre esses enunciados que produziam aproximadamente o seguinte efeito: Dado que *os alunos apresentam inteligências desiguais* e tendo em vista que *só se governa a natureza obedecendo-lhe*, é preciso difundir nas Escolas Normais os conhecimentos científicos da psicologia sobre as crianças, pois *os professores devem conhecer as características dos seus alunos e adaptar o ensino às suas possibilidades, para alcançar os resultados desejados*, ou seja, *promover o ajustamento social dos indivíduos*. Nas décadas de 1950 e 1960, a esses enunciados, associa-se mais um, o qual faz a crítica da uniformidade dos programas de ensino, explicitamente baseada nos preceitos da Escola Nova.

A Escola Nova veio reconhecer que cada estudante tem *a sua personalidade*, e que esta precisa ser respeitada. Não se pode castigar um menino porque ele tem menos capacidade para aprender Matemática do que seus colegas. Seria o mesmo que castigar uma criança porque mede apenas 1 metro e trinta centímetros de altura, enquanto seus colegas da mesma idade medem 1 metro e 50...” (Fontoura, 1969, p. 376).

O enunciado segundo o qual era preciso identificar e respeitar as diferenças individuais por meio de um ensino *sob medida* ligava-se, na obra de Claparède, à recomendação de que era preciso investir no aperfeiçoamento de suas aptidões naturais e encaminhá-los para as profissões mais condizentes com as suas características. Em tal escola, o professor encontraria condições ótimas para o exercício de uma autoridade legítima, pois a sua atuação fundamentar-se-ia em um saber positivo sobre as verdadeiras necessidades de cada um, identificadas por meio da aplicação dos testes psicológicos.

Nos manuais mais recentes, o enunciado sobre a necessidade de adaptar do ensino às características individuais associa-se à afirmação de que os alunos atravessam etapas de desenvolvimento e cada um apresenta seu ritmo próprio, que é preciso respeitar. Conforme esse discurso, cabe aos professores identificar o estágio de desenvolvimento em que seus alunos se encontram para proporcionar-lhes os estímulos adequados para o seu avanço. Afirma-se que o bom ensino, adaptado às características do aluno, pode intervir no curso do seu desenvolvimento, impulsionando-o, levando-o a se desenvolver cada vez mais, num processo contínuo e ilimitado de ampliação das próprias capacidades (Francisco Filho, 2002, p. 111; Cunha, 2008, p. 82).

Considerações finais

A psicologia educacional desenvolveu-se em torno da pressuposição da desigualdade das inteligências e em função da expectativa de que cada aluno adquirisse, ao final da escolaridade obrigatória, as capacidades e os conhecimentos necessários à sua adaptação à sociedade. Como condição para alcançar esse objetivo, os discursos da disciplina repetidamente enunciaram a necessidade de se adequar o ensino às capacidades das crianças. Atualmente, quando já não se sabe ao certo quais serão as aptidões requeridas no universo cada vez mais instável das profissões do futuro, insiste-se na necessidade de adaptar o ensino às características da etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra, de modo a impulsionar esse mesmo desenvolvimento, num processo sem fim.

De tão insistente, esse enunciado conquistou o status de evidência inquestionável nos discursos pedagógicos. Atualmente, comparece na Deliberação n. 126 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de 2014, a qual exige o ensino da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem nos currículos dos cursos de formação de professores. No relatório circunstanciado que acompanha a deliberação, afirma-se que

uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores recém-formados é a insuficiência de “conhecimento e experiência do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, saber considerado ainda mais necessário quando se trata de adequar o ensino àqueles que manifestam maiores dificuldades em aprender (2014, p. 8).

Ao revisitar uma pequena parte da história desse consenso, por meio da análise de um de seus enunciados mais persistentes nos discursos da psicologia oferecidos aos professores em formação, procurou-se criar a possibilidade de discutir o que parece indiscutível. A esta altura, talvez já não pareça tão evidente que os professores devem governar e se deixar governar dessa maneira, ou seja, submetendo-se aos conhecimentos da psicologia sobre as (in)capacidades dos alunos e tomando para si a incumbência de promover o desenvolvimento individual e a adaptação às supostas exigências de um futuro incerto.

Referências Bibliográficas:**Manuais de psicologia consultados:**

ALMEIDA, José de. *Noções de psicologia aplicada à educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

AZEVEDO, Nelson Cunha de. *Psicologia educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

BOMFIM, Manoel. *Noções de psicologia*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

CASASSANTA, Guerino. *Manual de psicologia educacional* 2ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Belo Horizonte; Salvador; Recife; Curitiba; Porto Alegre: Editora do Brasil, 1955.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Fundamentos de psicologia educacional*. 3ª. ed., São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da educação*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2ª. ed. rev., São Paulo: Cortez, 1994.

FERRAZ, João de Sousa. *Noções de psicologia educacional*. São Paulo: Saraiva, 1957.

FERREIRA, May Guimarães. *Repensando a psicologia educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Psicologia educacional*. 2ª e 3ª. partes Psicologia da Aprendizagem; Psicologia Diferencial. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A psicologia no contexto educacional*. Campinas: Átomo, 2002.

GEENEN, Henrique. *Compendio de Psychologia*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica*. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Valentim. *Lições de pedagogia*. Parte 1: Psychologia. Rio de Janeiro: Laemmert Editores, 1900.

MENDES, Justino. *Psicologia educacional: conforme o programa das Escolas Normais de 1º. e 2º. Graus*. Juiz de Fora: Editora Lar Católico, 1943.

MENEZES, Djacir. *Psicologia*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1933.

OLINTO, Plínio. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Compêndio de psicologia: problemas de psicologia educacional para o uso das escolas normais*. 2ª. ed. do autor, São Paulo: 1949.

PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. 7ª. ed., São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTEL, Iago. *Noções de psicologia aplicadas à educação*. 6ª. ed. Revista. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. *Introdução à psicologia educacional*. 2ª. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Psychologia*. São Paulo: Tipografia do Instituto Anna Rosa, 1926.

SANTOS, Teobaldo Miranda. *Noções de psicologia educacional*. 6ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Outras referências:

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 5a. ed., São Paulo: Educ, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. *Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas*. São Paulo, 2009, 210 p. Tese (Livre-docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BACON, Francis. *Novum Organum: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Pará de Minas: Virtual Books, 1620/2003.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 16, p. 163-173, 2012.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. In *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.27, n.3, p. 393-402, jul/set., 2010.

BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico*. São Paulo, 2011, 223 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BINET, Alfred; SIMON, Theodore. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BINET, Alfred; SIMON, Theodore. Le development de l'intelligence chez les enfants. In *L'Année Psychologique*, v. 14, n.1, p. 1-94, 1907 apud ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika; SILVA, Dener; NEPOMUCENO, Denise Maria. A expansão da perspectiva funcionalista no Brasil: a psicologia como disciplina universitária e a problematização da cultura brasileira. In MASSIMI, Marina (org). *História da Psicologia no Brasil do Século XX*. São Paulo: EPU, 2004 9p. 175-198).

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUZZO, Raquel L.S. et al. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 26, n. especial, 2010, p. 131-141.

HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

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

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 1, 1997, p. 63-89.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PESSOTTI, Isaías. Dados para uma história da psicologia no Brasil. In *Psicologia* ano 1, n. 1, mai, 1975.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. *Governin the soul: the shaping of the private self*. Londres: Free Association Books, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

TAVARES, Fausto. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-215.