



O ALUNO DE APRENDIZAGEM LENTA: UM GUIA DE ENSINO E O DISCURSO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Rodrigo Augusto de Souza – UFPR¹

Resumo: Este trabalho realiza um estudo do guia de ensino intitulado: “O Aluno de Aprendizagem Lenta”, de autoria de William B. Featherstone (1900-1951), que foi publicado pela primeira vez no ano de 1966 no Brasil. O guia de ensino teve sua origem nos Estados Unidos em 1941 e foi traduzido e publicado em nosso país em sintonia com o movimento pela Escola Nova. Nesse sentido, ele representa o discurso da psicologia educacional do “Teachers College”, da Universidade de Columbia, de Nova Iorque. Procuramos demonstrar a ligação do guia de ensino com as ideias pedagógicas de renovação educacional. Apresentamos sua filiação com o movimento pela Escola Nova ao defender o foco da pedagogia na *aprendizagem* e no uso da *psicologia educacional*. O guia de ensino demonstra nitidamente seu vínculo com a utilização da psicologia no campo da educação.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico; Escola Nova; Psicologia da Educação; Guias de Ensino.

Introdução

O nosso trabalho busca identificar o discurso da psicologia educacional presente no guia de ensino: “O Aluno de Aprendizagem Lenta”, publicado no Brasil em 1966. De origem norte-americana, esse guia foi traduzido e editado em nosso país no contexto do movimento da Escola Nova. A intenção era promover uma renovação educacional no Brasil pela aplicação da psicologia no campo pedagógico. Os guias de ensino são característicos da pedagogia da Escola Nova. Eles visavam orientar o trabalho do professor no tange ao trabalho didático em sala de aula. No Brasil, autores como Lourenço Filho, por exemplo, destacaram-se na produção dos guias de ensino. Devemos destacar que esses guias representam a pedagogia da Escola Nova, diferindo substancialmente dos manuais didáticos e dos compêndios pedagógicos.

¹ rodrigoaugustobr@yahoo.com.br

A característica específica deste guia de ensino é que ele destina-se ao professor e não diretamente ao aluno. O guia pretende orientar o professor quanto ao tratamento que deve ser destinado ao “aluno de aprendizagem lenta”. Nesse sentido, em nosso estudo buscamos explorar também o que o guia de ensino entende por “aluno de aprendizagem lenta”. Quem é este aluno? Quais são suas características físicas e intelectuais? Como o professor deve proceder com o aluno nessas condições?

O guia de ensino que analisamos expõe o discurso da psicologia educacional do “Teachers College”,² da Universidade de Columbia, de Nova Iorque. Procuramos compreendê-lo com base nesses ditames institucionais. Do ponto de vista da análise do discurso, essa foi a coerção institucional que marcou a sua produção. Ao ser traduzido e publicado no Brasil, no final da década de 1960, na vigência da ditadura militar, certamente o guia adquiriu um novo sentido para o interlocutor brasileiro. Sentido esse, que conjecturamos, deve divergir substancialmente daquele presente quando da primeira publicação do livro nos Estados Unidos, no início da década de 1940. O livro produziu sentidos distintos em contextos também diferenciados. Podemos também considerar o guia de ensino como produto do mercado editorial e pedagógico. O livro didático ganhou *status* de mercadoria.

De acordo com Saviani (2007), as pedagogias da Escola Nova têm o seu foco na *aprendizagem*, ao passo que, as abordagens tradicionais privilegiam a dimensão do *ensino*. A primeira perspectiva está centrada no *aluno*, já a outra, privilegia o *professor*. É possível pensar nos termos de um antagonismo entre as *pedagogias do ensino* e as *pedagogias da aprendizagem*. No entanto, podemos também pensar uma aproximação entre essas dimensões, na forma do *ensino-aprendizagem*, privilegiando a conjugação desses dois elementos pedagógicos na forma de uma aproximação entre a *didática* e a *psicologia da educação* ou da *aprendizagem*. Na Escola Nova temos a marca de um “psicologismo pedagógico”, que pretendia promover ampla renovação do pensamento e das práticas educacionais. Nesse sentido, o guia de ensino para “o aluno de aprendizagem lenta”, está em sintonia com a forte ênfase da Escola Nova no discurso da psicologia educacional (SAVIANI, 2009, p. 67).

Pretendemos suscitar críticas e reflexões ao discurso do “psicologismo pedagógico” presente no guia de ensino. Desse modo, as contribuições de Michel Foucault, especialmente

² O “Teachers College” é um Instituto de Educação da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, destinado à formação de professores. Muitos intelectuais importantes no campo da educação passaram por essa instituição, entre eles John Dewey (1859-1952), que foi seu professor por quase 30 anos, e Anísio Teixeira (1900-1971), importante educador brasileiro.

no livro *Os Anormais* teria muito a colaborar com nosso trabalho. Foucault esboçou uma crítica contundente às ciências humanas em geral, particularmente à psicologia, que também pode ser aplicada à pedagogia.

O guia de ensino para “o aluno de aprendizagem lenta” visava ajustar a idade cronológica dos alunos com nível da série em que estudavam. Havia um descompasso entre a idade dos alunos e a sua série escolar, ou seja, alunos com idade “superior” estavam em séries “inferiores” porque não tinham aprendido o suficiente para prosseguir nos estudos. A intenção do guia de ensino era sanar essa dificuldade, igualar a idade cronológica dos alunos com sua série na escola por meio da aprendizagem. O instrumental pedagógico necessário para esse ajuste seria a psicologia da educação utilizada pelo professor. Encontramos evidências de higiene mental no guia de ensino. Autores norte-americanos considerados autoridades nesse campo são citados no livro. O “aluno de aprendizagem lenta” constitui um verdadeiro empecilho para que a escola cumpra sua finalidade de educar, segundo o guia de ensino. Por isso, a psicologia educacional poderia ajudar o professor a resolver esse “problema”. Ainda caberia pontuar aqui, a relação do guia de ensino com aquilo que Gramsci (2007) chamou de americanismo, ou seja, a difusão ideológica de um modo pensar e viver ao estilo norte-americano.

O Guia de Ensino

Do ponto de vista de sua produção editorial, podemos considerar o guia de ensino como produto da pedagogia da Escola Nova. É possível tomá-lo sobre outro aspecto, isto é, como literatura pedagógica. Com base em sua materialidade, fenomenologia e escrita, o livro apresenta cento e nove páginas, divididas em sete capítulos. O ponto de partida é o capítulo um, cujo título é: “O Aluno de Aprendizagem Lenta – Quem É e Como É”, depois se segue até o capítulo sete, chamado de: “Como Ensinar os Alunos Lentos no Primeiro e no Segundo Ciclos do Curso Secundário”. O guia veio acrescido de uma “Nota dos Editôres”, redigida para a edição brasileira.³ Afirmaram os editores sobre os autores utilizados como fontes de referência para o guia de ensino: “Embora não sejam eles brasileiros e se refiram, evidentemente, às próprias experiências, observa-se à leitura do livro, que elas não diferem

³ Utilizamos a nota dos editores e o prefácio escrito por W. B. Featherstone como fontes de referência para nossas reflexões nesta parte do estudo.

substancialmente das nossas, o que torna a publicação igualmente valiosa em nosso meio” (FEATHERSTONE, 1968).

Os editores promoveram uma comparação entre as experiências educativas norte-americanas, retratadas no guia, e o contexto da educação brasileira. O pano de fundo, segundo as reflexões que apresentaram, seria comum no que concerne às dificuldades enfrentadas na escola com os “alunos lentos”, ou na linguagem dos editores, “as crianças menos dotadas”. Os destinatários do livro são apresentados nos seguintes termos: “professôres, administradores, técnicos e especialistas empenhados em encontrar as melhores soluções para o problema”, a saber, a percentagem elevada de crianças com idade acima da *normal* para o nível ou série que frequentam.

As primeiras representações que aparecem no livro sobre o “aluno de aprendizagem lenta” demonstram que “eles são intrinsecamente diferentes e de maneiras diferentes reagem às experiências de aprendizagem”. Os alunos são apresentados sob o estigma da *diferença*. Pouca atenção é dispensada aos alunos nessas condições por parte dos professores, que diante dessa situação se encontram “perplexos e desorientados”. Os editores identificaram alguns sentimentos característicos dos alunos “lentos”, tais como: “frustrações, agravadas por reprimendas e castigos” e acusação de “vadiagem” por parte do aluno, que seria motivada pela “falta de assistência e interêsse por parte dos responsáveis”. Ainda segundo a nota dos editores brasileiros, esses alunos apresentam “habilidades limitadas” e “são constantemente vencidos por colegas mais bem dotados nas situações competitivas comuns da vida escolar”. O ambiente da escola é aqui descrito como *lugar de competição* entre os alunos. As limitações físicas e intelectuais caracterizariam os alunos “lentos”. O comportamento desses alunos pode assumir feições variadas: “agressivos ou, ao contrário, tímidos e acovardados, e manifestando quase sempre desencorajamento, falta de iniciativa, ausência de originalidade, escasso espírito de colaboração, falta de sentimento de grupo e outras tantas reações negativas”. O aluno “lento” é, portanto, apresentado como um elemento negativo na vida escolar que precisa ser corrigido em vista da adequada aprendizagem e de sua futura inserção a vida social.

Para os editores, os alunos “lentos” são chamados a ser como o “homem comum”, a integrar o “povo” e “terão que dar sua parcela de contribuição ao mundo”. Eles deverão “trabalhar, constituir família, manter um lar, participar das atividades normais de sua comunidade; pertencerão a sindicatos, cooperativas, a associações; vão opinar e votar; serão

homens que, juntamente com os outros homens mais hábeis, mais doutos ou mais capazes, responderão pelo bem-estar e o progresso de nossa sociedade”. Em termos marxistas, poderíamos afirmar, trata-se a inserção do aluno “lento” na sociedade burguesa, através do *trabalho*, da *família* e de sua participação nos diferentes movimentos da *sociedade civil*. Para o capitalismo o trabalho é um imperativo, nesse sentido é fundamental que o homem seja produtivo. Ainda é possível pontuar nesse discurso a ideologia do *bem-estar*, do *progresso* da sociedade e do comportamento *normal* do ser humano.

Os alunos são apresentados como um *problema* aos professores que, por sua vez, não encontram meios de “remediá-lo”. Desse modo, tais alunos encontram-se destinados aos “fracassos repetidos”. Novas representações surgem aqui, os alunos são tratados como problemas que precisam ser remediados e estão condenados a sucessivos fracassos. O fracasso escolar é uma característica desse aluno. Caberia indagar aqui: somente o aluno é culpado por seu fracasso escolar? Qual a responsabilidade da escola? Do professor? Da avaliação? Da metodologia? Esses elementos pedagógicos se apresentam como inquestionáveis. A culpa recai completamente sobre o aluno. É verdade que o professor também é criticado, no entanto, ele convocado a se “compadecer” do aluno em tais condições. A ideia de remedição está próxima também do discurso médico e da saúde. É preciso sanar os males físicos, psicológicos e morais dos alunos “lentos”.

Um aspecto positivo do guia de ensino foi ressaltar a participação do “aluno lento”, uma vez corrigido, na vida política através do voto. Isso demonstra a preocupação dos editores brasileiros com a democracia, pois esse período o Brasil estava vivendo a ditadura militar. Nesse sentido, o guia de ensino teve um atitude crítica com o sistema político vigente em nosso país na época.

O guia apresentou os “tipos” de aluno presentes na vida escolar: “as crianças, os alunos médios e os bem dotados”. A escola se tornou um lugar de classificação e distinção entre os alunos. Essa operação era realizada geralmente pelo professor, que julgava segundo suas impressões e critérios de aferimento. O “bom” aluno era visto como aquele que tinha repostas prontas e rápidas para oferecer ao professor.

Esse guia de ensino foi publicado no Brasil pela editora “Ao Livro Técnico S.A.”, do Rio de Janeiro. Sua primeira versão data de 1966 e integrou a coleção editorial “Educação Primária”. Um detalhe interessante é perceber que esse livro não foi editado pela renomada Companhia Editora Nacional, não circulou pelas coleções: “Biblioteca Pedagógica

Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo, nem na “Atualidades Pedagógicas”, sob direção de João Batista Damasco Penna, ou mesmo na “Biblioteca de Educação”, organizada por Lourenço Filho na “Edições Melhoramentos”. Sua tradução foi realizada por Edmon Jorge. Tradutores conhecidos de obras norte-americanas no Brasil como Monteiro Lobato e Anísio Teixeira não participaram desse processo. É importante notar que os principais intelectuais ligados ao movimento pela Escola Nova no Brasil não estiveram envolvidos com a publicação deste guia de ensino.

A publicação do guia de ensino nos Estados Unidos possui três datas, desde o lançamento até as sucessivas reedições: 1941, 1951 e 1966, pelo *Teachers College*, da Universidade de Columbia. Outro traço do americanismo do livro é a menção imediata, logo no prefácio, de uma citação atribuída a Abraham Lincoln (1809-1865), o primeiro presidente dos Estados Unidos que foi membro do Partido Republicano. “Abraão Lincoln disse, certa vez, que o Senhor deve ter amado muito as pessoas comuns, pois as criou em grande número. O mesmo pode ser dito sobre as crianças de aprendizagem lenta em nossas escolas. É ótimo, também, que o Senhor as ame, porque, infelizmente, nem sempre conseguem afeto dos homens” (FEATHERSTONE, 1968).

Coube a Monteiro Lobato a publicação de uma biografia de Lincoln, traduzida de uma edição dos Estados Unidos, integrando a coleção *Biblioteca do Espírito Moderno*. O título original era “Lincoln – An account of his personal life”,⁴ da autoria de Nathaniel Wright Stephenson. Sobre o pensamento político de Lincoln afirmou a biografia:

Esta ideia de que o “povo comum” há de ser a principal preocupação do governo foi a rocha viva de todo o pensamento político de Lincoln. O histórico Lincoln da maturidade é antes de mais nada o líder do povo comum – das massas – tão completamente como Cleon, Robespierre ou Andrew Jackson. Sua brandura não o afastou nunca desse severo ponto de vista. O fanatismo latente que há em todos os homens firma-se nessa fé – tão caprichosamente expressa – de que Deus devia amar a gente comum já que a pusera em tão grande número no mundo (STEPHENSON, 1945, p. 145).

O conteúdo ideológico do discurso que abriu o guia de ensino articulou política, religião e educação na perspectiva do americanismo. Temos a invocação de Lincoln como líder político norte-americano e da religião para justificar a igualdade entre todas as pessoas. O guia de ensino também se destinou à educação pública, nesse sentido, a citação do

⁴ Uma memória de sua vida pessoal.

presidente dos Estados Unidos aparece como referência para uma espécie de política educacional em relação aos alunos nessas condições desfavoráveis.

Para Featherstone, o aluno “lento” muitas vezes não consegue o “afeto dos homens” e não tem direito, “muitas vezes, a maior dose de amor do que os seus mais afortunados irmãos”. Chama a nossa atenção a palavra *dose*, lembrando o amor como uma espécie de remédio oferecido ao aluno com esse perfil. O aluno “lento” é tido como “incapaz de atingir os padrões aceitáveis da escola”. Por outro lado, o autor pontuou algumas atitudes da escola com relação a esse tipo de aluno em seu prefácio: “não serem bem-vindos em muitas escolas” e “recebidos com má vontade”. Sustentou o autor que: “Não é, pois, de admirar que as crianças de aprendizagem lenta, muitas vezes, se tornem a desgraça da vida do professor, ou que a escola se torne, freqüentemente, o terror da vida dessas crianças”. Fica nítida nesse ponto da reflexão do autor, a tensão que marca a inserção do aluno na vida escolar, a ponto do aluno “lento” ser a “*desgraça da vida do professor*” e a escola “*o terror da vida dessas crianças*”. Temos, portanto, um discurso marcado pelo *medo* e a *hostilidade* entre esses três elementos que integram a educação: o *aluno*, o *professor* e a *escola*.

Uma afirmação no mínimo inusitada é feita por Featherstone, segundo a qual, “em cada grupo de cem estudantes escolhidos a esmo nas escolas primárias do país, há, pelo menos, vinte que devem ser considerados lentos na aprendizagem”. O autor não mostra qualquer embasamento científico para a afirmação. Segundo sua visão, o aluno lento é aquele que “fica para trás ano após ano e que, por assim dizer, atrapalham a maquinaria da educação pública”. Esses alunos “tomam a energia dos professores – tempo e energia que poderiam, com maior resultado, segundo dizem, ser devotados aos alunos normais”. Mais adiante, Featherstone expôs a situação dos gastos de recursos públicos para educação dos alunos lentos. O Estado, segundo suas ideias não poderia se furtar ao seu papel de oferecer educação a todas as crianças. O trabalho pedagógico oferecido pela escola deveria ser “eficiente às necessidades dos estudantes lentos, como daqueles que aprendem mais rapidamente”. Desse modo, o guia de ensino tem o valor de apresentar a situação como *problema* para a escola pública.

O aluno “lento”, para Featherstone, não poderia crescer “inculto” e “analfabeto”, o que seria um grande obstáculo para a vida democrática. Não investir recursos públicos na educação seria reduzir a sua “capacidade de produzir e também consumir”. Aqui temos uma adequação do aluno ao modelo de produção capitalista, é preciso formar o trabalhador e o

consumidor. A falta de educação desses alunos levaria a um desinteresse pela vida democrática.

O guia de ensino foi destinado à “escola primária”. No entanto, estudos posteriores foram acrescentados ao texto tendo-se em vista os diversos ciclos da escola, principalmente no nível secundário. A intenção era ajudar no “planejamento de um currículo adequado ao jovem de aprendizagem lenta”. Para Featherstone, o currículo da escola “deixa muito a desejar, mesmo para os estudantes regulares e brilhantes”. O livro também visava “o desenvolvimento de boas relações aluno-professor e melhor base para um currículo com experiências ricas e significativas”. O objetivo era levar em conta os alunos “lentos” no currículo e no planejamento escolar, uma vez que eles eram ignorados até então da orientação pedagógica.

Representações sobre o Aluno “Lento”

As representações construídas pelo guia de ensino a respeito do aluno de “aprendizagem lenta” nos ajudam a compreender o discurso da psicologia educacional da época. Realizaremos uma apresentação do perfil desse aluno, suas *características físicas*, segundo o livro, sua *saúde, família, lar e vizinhança*. Essas informações apresentadas pelo guia demonstraram as “atitudes em relação ao aluno lento”, que deveriam ser tomadas por parte dos professores.

De acordo com Featherstone, as crianças lentas constituem um grupo “variável e heterogêneo como as crianças comuns”. No entanto, elas são “um pouco menos desenvolvidas que a média das crianças normais”. Elas também são “menores, mais leves, e não tão bem proporcionadas”. Já sobre a saúde dessas crianças o guia afirmou: “as crianças de aprendizagem lenta diferem mais nitidamente das crianças médias”. Esses seriam os “defeitos” de sua saúde: “Defeitos de audição e linguagem, má nutrição, amígdalas e adenóides inflamadas e defeitos de visão são bem freqüentes nelas”. O aluno “lento” sofreria de uma “debilidade geral”, que era “sem dúvida parcialmente inata e parcialmente devido a várias condições pós-natais e de ambiente – má alimentação nos primeiros anos, uma série de pequenas infecções, falta de alimento e sono adequados, todas agravadas por preocupação e fadiga excessivas”. Ainda o ambiente originário da criança contribuiria para prejudicar sua

saúde: “incontáveis pequenos males obstruem o crescimento da criança, minando sua energia. Isso tudo, num ambiente insalubre e anti-higiênico” (FEATHERSTONE, 1968, p. 5).

A intenção era corrigir o aluno “lento” para sua possível equiparação com os alunos ditos normais. Como pudemos perceber, o aluno nessas condições possuiria “defeitos” inatos, de ordem física e biológica e outros adquiridos pelo ambiente anti-higiênico, tudo isso dentro de um quadro de “debilidade geral” que o caracterizaria. Ainda segundo Featherstone, a personalidade era classificada, apesar dele mesmo reconhecer essa definição como simplista, em *boa*, *razoável* e *fraca* etc. Isso equivaleria a sua divisão dos alunos em três grupos: *brilhantes*, *médios* e *lentos*. Por essa lógica, somos levados a deduzir que ao aluno “lento” caberia uma personalidade “fraca”. Featherstone afirmou que essa classificação carecia ainda de comprovação estatística, por meio de aplicação de testes de personalidade e de inteligência nos alunos.

Os alunos “lentos” são apresentados como *preguiçosos*, porém, o guia de ensino chamou a atenção para não considerarmos que essa *preguiça* seja *orgânica*. A causa da preguiça desse aluno está em sua “má saúde” e “falta de adaptação à escola”. Outro ponto que viria prejudicar o aluno lento seria a sua *desatenção*. Lembrou o guia que “deve-se evitar a generalização de que a desatenção é um defeito inato, incapaz de melhoria”. Na visão de Featherstone, isso seria uma questão de *força de vontade* e *interesse*. Ainda “as crianças lentas parecem ter um limite de alcance da atenção mais curto do que as crianças médias”. Sustentou o livro que não se conseguira a *cura* da desatenção e da preguiça dos alunos “lentos” apenas pelas críticas, era preciso dar maior significado às matérias e atividades escolares (FEATHERSTONE, 1968, p.6).

Segundo o guia de ensino, o aluno “lento” teria uma dificuldade no exercício de sua racionalidade. Chamamos a atenção para a ideia de Featherstone de que, “é o raciocínio fraco que torna o aluno lento”. A criança nessas condições teria um *raciocínio fraco* que a tornaria incapaz de aprender, porém, essa situação poderia ser *remediada* pelo professor e a escola. “O estudante lento requer alimento, agasalho e abrigo, bem como ritmo de atividade e descanso adequados”. Ainda sustentou: “não tem fundamento a teoria de que uma pessoa muito forte tenha um raciocínio fraco ou que pessoas muito bonitas normalmente sejam ignorantes” (FEATHERSTONE, 1968, p.8). Insistiu o guia de ensino que seria uma interpretação equivocada considerar que os alunos “lentos” teriam uma maior propensão para habilidades manuais. “O importante a ser lembrado é que a habilidade manual é mais ou menos

característica de todo indivíduo e de todo o grupo, independente do Q.I.”⁵ Há, portanto, uma dicotomia entre a atividade intelectual e o trabalho prático, ou entre, pensamento e ação. Como se para agir, executar um trabalho manual o indivíduo não tivesse que pensar também, antes, durante e após sua ação. Esse foi um dos problemas enfrentados pela pedagogia de John Dewey, superar o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho prático. Segundo as ideias de Dewey esse antagonismo foi implantado na cultura ocidental pelos gregos da antiguidade, que lançaram as bases de nossa mentalidade. Na cultura helênica, o trabalho manual pertencia aos escravos, ao passo que, os cidadãos e homens livres se dedicavam a desenvolver seu intelecto, um pensamento baseado na pura abstração.

Outro equívoco que o guia de ensino pretendia resolver era o de se considerar o aluno “lento” como um *delinquente em potencial*. “Essa ideia surgiu, em parte, porque os delinquentes presos ou encarcerados, quando considerados como um grupo, são inferiores à população geral em capacidade intelectual, embora isto não prove que todo indivíduo de aprendizagem lenta, na população geral, possa vir a ser um delinquente” (FEATHERSTONE, 1968, p.9). Temos uma associação entre três elementos importantes aqui: o *aluno “lento”*, a *delinquência* e a *prisão*. O autor se preocupou em mostrar que o estudante nessas condições não seria automaticamente um delinquente, desde que recebesse o devido estímulo e atenção por parte do professor e da escola. Apesar disso, há um paralelo estabelecido entre o aluno “lento” e o preso: o *raciocínio fraco*.

Interessante perceber aqui também as representações sobre o preso, ele foi tratado como um deficiente intelectual, aquele que não foi remediado e corrigido pela educação, portanto, ele pode ser comparado ao aluno “lento”. Podemos sustentar que, a prisão está para o preso da mesma forma que a escola está para o aluno “lento”. São instrumentos de correção, ajuste e disciplina sobre a vida desses indivíduos. Vamos retomar essas questões mais adiante, quando apoiados nas ideias de Michel Foucault formos tratar do aluno “lento” como um *anormal*. Já nos antecipamos em afirmar que faz todo o sentido a comparação do aluno “lento” com o preso e com o delinquente, principalmente se usarmos como referência o pensamento de Foucault, pois assim como esses outros indivíduos, esse aluno também é alguém *digno de correção* e precisa da instituição (escola) para se reinserir na sociedade (no povo comum, como homem *normal*) de maneira produtiva, pelo *trabalho* e pelo *consumo*.

⁵ Ao longo do livro são sugeridos vários testes para medir o Quociente de Inteligência (Q.I.) dos alunos “lentos”.

Featherstone descreveu os principais problemas de saúde que acometeriam o grupo de crianças “lentas”.⁶ De acordo com suas ideias, esses alunos provem de “lares economicamente menos favorecidos” e não encontram o cuidado dos pais com sua saúde, tampouco podem gozar de assistência médica. Nesse lar em condições precárias, o aluno “lento” não poderia usufruir de um “crescimento físico adequado e sadio”. Insistiu que o aluno precisaria “desenvolver hábitos de vida saudáveis”. A educação em vista da saúde não deveria se restringir a ensinar “práticas de higiene e exercícios em geral”. Uma comparação feita por Featherstone é bastante curiosa: “Não deve transferir às crianças os resultados das experiências relacionadas à alimentação e saúde feitas em cobaias”. Aqui temos uma comparação séria entre os alunos “lentos” e as cobaias de laboratório. Fica evidente a *ideologia cientificista*, a escola é comparada a um laboratório para experimentos científicos. Sabemos que John Dewey defendeu essa modalidade de escola com *o ensino laboratorial*, na famosa escola laboratório desenvolvida por ele na Universidade de Chicago. Na pedagogia de Dewey, o ensino laboratorial tinha outras conotações, era uma condição para a experiência de aprendizagem dos alunos. Os conhecimentos teóricos precisavam ser testados na prática através dos laboratórios de ensino. Para Dewey, jamais o *aluno* deveria ser reduzido à condição de *cobaia*, como percebemos na descrição desse guia de ensino. O guia também deixou implícito algumas experiências realizadas com os alunos nas áreas da *alimentação* e da *saúde*. Não há uma descrição pormenorizada dessas experiências, entretanto, elas são citadas como algo que deveria ser rejeitado pela escola. Essas experiências provavelmente procuravam desenvolver o *aluno sadio*, bem nutrido e com os devidos cuidados de higiene e alimentação. Houve uma menção às “necessidades dietéticas das crianças” e a criação de “regras sensatas de saúde” para serem aplicadas na escola.

Uma crítica à estrutura física da escola também foi realizada pelo guia de ensino. “É uma perda de tempo e esforço dar instruções de higiene aos alunos lentos numa escola dotada de luz e ventilação insuficientes, banheiros e lavatórios inadequados, ou falta de lugares apropriados para exercício e descanso”. A estrutura física da escola deveria ser adaptada em vista da higiene física do aluno. O guia de ensino deixou transparecer uma preocupação com “saúde mental” do aluno “lento”. A criança sofreria muito com as consequências do seu *fracasso escolar*. “Problemas relativos à saúde mental devem merecer atenção especial da escola”. Ainda defendeu que: “O crescimento físico e o desenvolvimento de interesses, muitas

⁶ Essas reflexões estão contidas na página 36 do guia de ensino.

vezes, ultrapassam o desenvolvimento mental”. Em outros termos, isso seria comparado a uma dissociação entre o crescimento físico e intelectual. O corpo cresce, mas o pensamento não se desenvolve, dito de forma simplista e até grosseira. O aluno “lento” sofreria o *isolamento*, a *solidão*, *insegurança*, falta de *integração*, *desenvolvimento* (intelectual) e ausência de *controle emocional*.

O guia de ensino também discorreu a respeito do tema da vocação do aluno “lento”. Era preciso buscar uma *eficiência vocacional* na escola primária afim de que o aluno pudesse “vencer num trabalho”. Seriam atitudes a serem desenvolvidas pelos estudantes: “meticulosidade, limpeza, rapidez, disposição para receber ordens superiores e cumpri-las, ir além das ordens específicas quando a ocasião o exigir e capacidade de bom relacionamento no trabalho”. Lembrou o livro que “ajudar o aluno lento a ter um nível de aspiração [em relação ao trabalho] condizente com sua capacidade é uma das mais difíceis tarefas do professor e uma das mais importantes”. O aluno deveria se familiarizar com o mundo do trabalho. De acordo com Featherstone, essas seriam as profissões compatíveis com a capacidade dos estudantes “lentos”: trocador de ônibus, motorista, garçonne e jardineiro. Só depois o aluno deveria ser apresentado a profissões mais complexas, como: piloto de avião, secretária, enfermeira ou médico. Isso também o permitiria almejar as funções mais elevadas: médico, engenheiro e professor (FEATHERSTONE, 1968, p.37).

Dewey (1959b) tratou da questão da “vocação” relacionada à vida escolar do aluno. Na obra *Democracia e Educação*, encontramos um capítulo dedicado aos “Aspectos Vocacionais da Educação”. O educador norte-americano abordou a importância da *educação vocacional*. Segundo sua compreensão: “Uma vocação não significa outra coisa senão uma tal direção das atividades da vida, que todas elas se tornam importantes para nós, devido às conseqüências que acarretam e úteis às pessoas a nós associadas” (p.339). Citou Platão para justificar que a “tarefa principal da educação é descobrir o que cada pessoa pode fazer bem, e exercitá-la para senhorear-se dessa espécie de excelência, pois esse desenvolvimento asseguraria, também, do modo mais harmônico, a satisfação das necessidades sociais” (p.341). Há, portanto, uma divergência entre a *eficiência vocacional* de Featherstone e a *educação vocacional* de Dewey. Mesmo tratando de um tema comum, a vocação aplicada à educação, os autores se diferenciam em suas perspectivas sobre o assunto. Isso denota as variações do discurso da psicologia educacional do “Teachers College”, suas nuances variadas.

Para Featherstone (1968) o professor deveria assumir as atribuições de “psicólogo e assistente social”, uma vez que o aluno “lento” demandaria necessidades especiais por parte do docente. “São coisas que forçam um professor a se tornar, até certo ponto, um assistente social – preocupado com os problemas de família e com a situação de seus alunos – ou um psicólogo – preocupado com os problemas emocionais e mentais de cada um” (p.82). Algumas representações sobre a família do aluno “lento” merecem destaque, uma vez que ela é entendida pelo prisma da *precariedade*. As crianças de aprendizagem “lenta” originam-se, segundo o guia de ensino, de famílias “social e economicamente menos afortunadas da comunidade”. Sustentou o guia de ensino que “a possibilidade dos pais em atender às necessidades das crianças quanto à alimentação, agasalho, abrigo, cuidados médicos e dentários adequados, bem como proporcionar atividade recreativas”. O ambiente familiar das crianças “lentas” não oferece um “clima psicológico e social” útil ao bem-estar *físico, mental e emocional* dos alunos. O lar foi descrito como lugar de “conflitos entre os pais e de problemas advindos dos vícios e da falta de moral”. Afirmou Featherstone que esses seriam elementos comuns na vida doméstica da criança lenta, sendo muitas vezes caracterizada pela violência física contra os menores. Outro agravante seria a “corrupção da vizinhança” e a moradia em “núcleos residenciais”, com atitudes “anti-sociais e destrutivas”, nas quais as “crianças lentas andam soltas na rua”. O guia defendeu que em “alguns núcleos residenciais existe um clima geral de aprovação às travessuras maliciosas, tais como roubar a quitanda da esquina, quebrar vidraças e a vadiagem em geral” (p.83). Desse modo, o guia revelou preconceito e discriminação com relação às famílias dos alunos “lentos”. Algumas de suas observações são procedentes, tais como a violência sofrida pelas crianças em alguns lares, no entanto, isso não é uma regra geral. Os vizinhos são mais propensos ao crime. Existe aqui uma tendência da criminalização da pobreza e de descrever os bairros populares como “escolas do crime”.

O Discurso da Psicologia Educacional

No “Teachers College”, o discurso da psicologia educacional não foi algo uniforme. Quando da primeira publicação do guia de ensino, ainda estava vivo John Dewey, o maior intelectual da instituição na época. Embora o guia não tenha citado diretamente as ideias de Dewey, encontramos menção anuário da “John Dewey Society”, edição de 1946 (FEATHERSTONE, 1968, p.108). A psicologia da educação de Dewey seguiu as orientações

de William James, principalmente através da obra *Princípios de Psicologia*. James lançou nesse livro os fundamentos da sua *psicologia funcionalista*. Dewey se interessou pela noção de *fluxo de consciência*, apresentada por James. De acordo com o pensamento jamesiano, “todo pensamento tende a ser parte da consciência individual”. James (1979) sustentou que “nenhum pensamento, jamais, apareceu à *visão* direta de um pensamento em outra consciência pessoal diferente dela mesma” (p.122). Dirigiu suas críticas à psicologia: “o pior que uma psicologia pode fazer é interpretar a natureza desse egos [pessoais] de modo a lhes roubar seu valor” (p.123). No caso aqui, ficou exposto a dificuldade do professor, como outro *ego* tentar captar ou avaliar o pensamento do aluno.

Dewey (1959a) tratou do problema da “lentidão do aluno” na obra *Como Pensamos*, na qual ficou mais evidente sua interpretação da psicologia de James. “O professor ao tem o direito de diagnosticar estupidez ou mesmo ininteligência somente porque haja incapacidade de reação às matérias escolar, a uma lição do compêndio ou da aula” (p.50). O aluno “brilhante” é comparado por Dewey com aquele que absorve de maneira passiva tudo que lhe é apresentado em uma “monotonia cinzenta”. Exceto os casos de “defeito físico ou desequilíbrio de saúde”, a lentidão não significaria obtusidade, mas a resposta de uma pessoa que “pensa e repensa”. A metáfora: “tapados” ou “brilhantes”, usada por professores para se referirem à aprendizagem dos seus alunos “deriva-se de que alguns espíritos são impenetráveis ou de absorção passiva”. Lembrou Dewey que “muitas crianças são repreendidas pela sua lentidão em responder, por não responderem de pronto, quando o fato é que, com demora, estão a concentrar as energias para atacar eficientemente o problema proposto” (p.52). Compreendemos, portanto, que o guia de ensino, apesar de proceder do “Teachers College”, não estava em sintonia com a psicologia defendida por Dewey.

Lembra Piaget que a criança geralmente tem respeito pelos adultos. “Os pequenos [são] dominados pelo respeito unilateral que sentem pelos mais velhos [...]. Nenhuma regra inventada por uma criança, mesmo que se difunda nas gerações futuras, seria, realmente, verdadeira” (PIAGET, 1967, p.57). Temos a diferença entre o mundo do adulto (o professor) e o mundo da criança (o aluno). A “verdade” seria uma atribuição própria dos adultos, inclusive para as crianças. Os critérios de “verdade” do adulto são utilizados para avaliar a “verdade” da criança. Nesse sentido, o discurso do professor sobre a lentidão do aluno estaria permeado por aquilo que Foucault (2010) chamou *de vontade de verdade*.

Para o guia de ensino o aluno lento tem de ser corrigido. O texto fez menção a obras de higiene mental (FEATHERSTONE, 1968, p.90). Não encontramos essa característica nas ideias de James ou Dewey. Foucault (2011) comparou o *indivíduo a ser corrigido*, com o *monstro* e o *anormal*. “O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que o campo do aparecimento do indivíduo a ser corrigido” (p.49). O aluno “lento” é considerado o anormal, por sua vez, a ideia de *normal* “não é simplesmente um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado” (p.43). O poder de correção do aluno anormal viria acompanhado de todo o discurso das ciências da saúde (medicina e psicologia) e sociais (assistência social) a serviço da *pedagogia*. “Os vícios da criança e a culpa dos pais chamam a medicina a medicalizar o problema”. Trata-se da junção dos elementos *éticos* e *patológicos* na abordagem da “lentidão” da criança. A questão é compreendida a partir dessas duas perspectivas. “A instância da família medicalizada funciona como princípio de normalização” (p.221). Assim, as ideias presentes no guia de ensino são compreendidas como um *discurso de normalização* aplicado sobre as crianças tidas como anormais ou lentas.

Considerações Finais

O guia de ensino para o aluno de “aprendizagem lenta” representou, em certo sentido, o discurso da psicologia educacional do “Teachers College”, da Universidade de Columbia nos Estados Unidos. No entanto, vale ressaltar que esse discurso possuiu várias facetas no interior da instituição. Apesar de tratar de alguns temas comuns como: *lentidão*, *vocação*, *psicologia* e *aprendizagem*, o guia de ensino não seguiu as ideias da psicologia educacional defendida por Dewey, ou mesmo, James.

A utilização das ideias de Foucault nos permitiu identificar uma formação discursiva que tratou o aluno “lento” como um *anormal* ou um *indivíduo a ser corrigido*. A lentidão da criança foi entendida sob o prisma da *ética* e da *patologia*. É possível perceber elementos de higiene mental e moral no guia de ensino. Assim sendo, o discurso da psicologia educacional esboça uma forma de disciplinar, corrigir, regular, censurar, coibir e “*docilizar*” o sujeito (o aluno “lento”, no caso).

O discurso médico aparece com menos intensidade, porém, encontramos características daquilo que Foucault chamou de *ideologia evolucionista de inspiração darwinista*. O uso das ideias de Darwin serviu para justificar práticas de higiene e formas de *remediar, medicalizar e normalizar*, com base nas ciências biológicas, humanas e sociais, os ditos anormais. A leitura de Darwin foi comum a Dewey e James. Desse modo, no discurso da psicologia educacional de matriz norte-americana ela incidiu diretamente no campo da pedagogia, como demonstrou guia de ensino que analisamos nesse estudo.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
- _____. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.
- FEATHERSTONE, W.B. *O Aluno de Aprendizagem Lenta*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v.4.
- JAMES, William. *Princípios de Psicologia*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- STEPHENSON, Nathaniel Wright. *Lincoln*. São Paulo: Companhia Editora Nacional: 1945.