



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

Rodrigo Augusto de Souza<sup>1</sup>

### 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 Brasil no ano de 1966. O guia de ensino originou-se nos Estados Unidos em 1941, e foi traduzido e publicado em nosso país em sintonia com o movimento pela Escola Nova. Neste 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*.

**Palavras-chave:** Psicologia da Educação; Aprendizagem; Escola Nova; Guias de Ensino.

### THE STUDENT OF SLOW LEARNING: A TEACHING GUIDE AND THE DISCOURSE FROM EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

#### ABSTRACT

This paper presents a study of a teaching guide entitled *The Student of Slow Learning*, by William B. Featherstone (1900-1951), which was published for the first time in Brazil in 1966. The teaching guide was originated in the United States in 1941 and it was translated and published in our country in agreement with the New School movement. In this sense, it represents the discourse of Educational Psychology from *Teachers College*, of Columbia University, in New York. We seek to demonstrate the link between the teaching guide and the pedagogical ideas of educational renovation. We show its affiliation with the New School movement and defend the focus of pedagogy in the *learning* and in the use of Educational Psychology.

**Keywords:** Educational Psychology; Learning; New School; Teaching Guides.

### L'ÉLÈVE À DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE: UN GUIDE D'ENSEIGNEMENT ET LE DISCOURS DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

#### RÉSUMÉ

Le présent travail fait une étude du guide d'enseignement intitulé *L'élève à difficulté d'apprentissage* de William B. Featherstone (1900-1951), ayant été publié pour la première fois au Brésil en 1966. Le guide d'enseignement a été écrit aux États-Unis en 1941 et a été traduit et publié dans notre pays en ligne avec le mouvement pour l'Éducation Nouvelle. Il représente, de cette façon, le discours de la Psychologie de l'Éducation de *Teachers College* de l'Université de Columbia, de New York. L'objectif de ce travail est de montrer la connexion entre guide d'enseignement et les idées pédagogiques de rénovation de l'éducation. La filiation de ce guide au courant de pensée du mouvement pour l'Éducation Nouvelle est faite lorsque l'emploi de la pédagogie dans l'apprentissage et de la Psychologie de l'Éducation y sont défendus comme réponse au problème présenté.

**Mots-clés:** Psychologie de l'Éducation ; Apprentissage ; Éducation Nouvelle; Guides d'enseignement.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Endereço: Rua Dr. Zamenhof, 45, Alto da Glória, 80030-320, Curitiba - PR. E-mail: [rodrigoaugustobr@yahoo.com.br](mailto:rodrigoaugustobr@yahoo.com.br)



## Introdução

O presente trabalho tem como propósito problematizar 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 foi editado em nosso país no contexto do movimento da Escola Nova. O livro didático considerado como um instrumento ideológico pode difundir preconceitos e fomentar uma análise superficial do educando. O guia de ensino procurava orientar a atividade pedagógica dos professores quanto ao tratamento que deveria ser dispensado ao aluno *lento* na aprendizagem. Neste artigo, as ideologias que permeiam esse guia de ensino serão investigadas, bem como as representações elaboradas sobre o aluno. Entendemos que o valor pedagógico e científico da publicação deve ser discutido pelos educadores. Este estudo tem o intuito de desmistificar o guia de ensino, mostrar os limites de sua cientificidade e, ao mesmo tempo, expor suas opções ideológicas.

Ao transmitir ideias, divulgar conceitos e construir representações, o guia de ensino tornou-se um difusor de ideologias (TRAGTENBERG, 1996). As contribuições de Michel Foucault (2010) serão utilizadas para entender o aluno *lento* como *anormal* e *indivíduo a ser corrigido*. A *lentidão* do aluno foi compreendida segundo o prisma da *moral* e da *patologia*. Por meio de uma análise crítica, buscamos investigar o *uso* da Psicologia Educacional nas páginas do guia de ensino. Mais do que isso, procuramos também apontar para a *função política* e *social* desse uso da Psicologia Educacional. Os materiais didáticos destinados à prática pedagógica não estão isentos de ideologia e intencionalidade (FARIA, 1996). Os professores, agentes fundamentais do processo educativo, precisam de uma atitude crítica e reflexiva diante das publicações com objetivos didáticos. A ausência de uma reflexão crítica sobre os guias de ensino e os livros didáticos pode levar o professor a reproduzir um instrumento vulgar, baseado em conceitos próximos do senso comum. Estudamos a Psicologia da Educação na perspectiva do discurso. A preocupação não está nas teorias e práticas da Psicologia Educacional, mas no seu saber disciplinar como um discurso que incidiu diretamente no campo da Educação.

O guia de ensino que analisamos expõe o discurso da Psicologia Educacional do *Teachers College*<sup>2</sup>, da Universidade de Columbia, de Nova Iorque. Procuramos compreendê-lo com base em seus ditames institucionais. De acordo com Dewey, “Em Columbia, através do *Teachers College*, há uma extensa e estreita conexão entre a Universidade e a formação de professores” (1990, p. 93). Do ponto de vista da análise do discurso, essa foi a coerção institucional que marcou 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. Conjecturamos que este sentido deva 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, ainda, considerar o guia de ensino como produto do mercado editorial e pedagógico, pois 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*, por sua vez, 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 em uma aproximação entre essas dimensões, na forma do *ensino-aprendizagem*, privilegiando a conjugação desses dois elementos pedagógicos como meio 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. Neste 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. Deste modo, as contribuições de Michel Foucault, especialmente no livro *Os Anormais* teria muito a colaborar com nosso trabalho. Foucault

---

<sup>2</sup> 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.

esboçou uma crítica contundente às Ciências Humanas em geral, particularmente à Psicologia, podendo ser aplicada também à Pedagogia.

O guia de ensino para *o aluno de aprendizagem lenta* visava a ajustar a idade cronológica dos alunos ao nível da série em que estudavam. Havia um descompasso entre a idade dos alunos e sua série escolar, ou seja, alunos com idade *superior* estavam em séries *inferiores* porque não tinham aprendido o suficiente para prosseguir nos estudos<sup>3</sup>. 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.

O higienismo buscava a naturalização do social e do político, ou seja, tratava essas questões com base na metodologia das ciências biológicas e naturais. Sua intenção era “resolver problemas de natureza coletiva através da higiene do corpo ou da eugeniação da raça”. Os problemas socioeconômicos, nesta visão, eram respondidos pela “ordem psíquica ou moral”. O objetivo era “o melhoramento genético do povo” para conseguir o “ajustamento e a harmonia social”. Buscava-se o desenvolvimento da “consciência sanitária e cívica” (BOARINI, 2003, *passim*, p. 15).

Autores norte-americanos considerados autoridades neste 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*. Caberia pontuar, ainda, a relação do guia de ensino com o que Gramsci (2007) chamou de americanismo, ou seja, a difusão ideológica de um modo de pensar e de viver ajustado ao estilo norte-americano.

### O guia de ensino

Os guias de ensino são característicos da pedagogia da Escola Nova. No Brasil, autores como Lourenço Filho, por exemplo, destacaram-se na produção dos guias de ensino.

---

<sup>3</sup> Os termos *superior* e *inferior* são utilizados para demonstrar a defasagem da idade cronológica do aluno *lento* em relação a sua série escolar. O problema consistia no seguinte: alunos com idade considerada acima do *normal* estudavam em séries *inferiores*. Por outras palavras, os alunos *grandes* estavam cursando a mesma série dos *pequenos*, segundo os termos do Guia de Ensino.

Devemos afirmar que esses guias diferem substancialmente dos manuais didáticos e dos compêndios pedagógicos. Neste sentido, buscamos explorar, no guia de ensino, quem é *aluno de aprendizagem lenta*.

Se há algo de novo no livro é o “método”, oposto ao comumente usado nos manuais de Pedagogia ou de Filosofia, Biologia, Sociologia, Psicologia, “aplicadas” à Educação. Em vez de, como sucede na generalidade das obras dessas disciplinas, partir dos princípios e conhecimentos sistematizados, para, em seguida, por via silogística, indicar as “aplicações” didáticas, este livro parte dos  *fatos e flagrantes* das salas de aula e vai, por argumentos explícitos ou por sugestões veladas, à busca dos princípios axiológicos que os embasam e dos conhecimentos científicos que descendem por filiação lógica (GRISI, 1971, p. XVII, grifos do autor).

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*, seguindo-se até o sétimo capítulo, intitulado: *Como Ensinar os Alunos Lentos no Primeiro e no Segundo Ciclos do Curso Secundário*. Os outros capítulos tratam dos seguintes assuntos: *Como Localizar o Aluno Lento; Como Organizar as Experiências de Aprendizagem Para o Aluno Lento; Como Dirigir as Atividades dos Alunos Lentos; Como Ensinar os ‘Processos Fundamentais’; Como Ajudar o Aluno Lento em Seus Problemas Pessoais*. Compreendemos, portanto, que a obra estava preocupada com o *aluno lento* e sua aprendizagem no ambiente escolar. Orientações também foram oferecidas aos professores no sentido de auxiliarem nos cuidados que deveriam ser dispensados aos alunos nessas condições. O guia veio acrescido de uma *Nota dos Editôres [sic]*, redigida para a edição brasileira<sup>4</sup>.

Utilizaremos as reflexões contidas nesta parte do guia de ensino, uma vez que consideramos, também, que elas podem ajudar a compreender melhor o tratamento pedagógico a ser dispensado pelo professor e pela escola ao aluno lento. Os editores assim

---

<sup>4</sup> Utilizamos a nota dos editores e o prefácio escrito por W. B. Featherstone como fontes de referência para nossas reflexões nesta parte do estudo. Não há uma identificação dos editores brasileiros, no entanto, a tradução da obra foi atribuída a Edmon Jorge. Entre os autores brasileiros que foram publicados na Coleção *Educação Primária*, na forma de Guias de Ensino, encontramos: Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Rêgo, Lenice Bezerra Moura e Wanda Rollin Pinheiro Lopes.

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

Os editores promoveram uma comparação entre as experiências educativas norte-americanas retratadas no guia, e o contexto da educação brasileira. O panorama, 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 [*sic*], 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<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> Baseamo-nos aqui na “Nota dos Editores”, presente no início da obra.

elemento negativo na vida escolar que precisa ser corrigido em vista da adequada aprendizagem e de sua futura inserção na 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 que se trata da inserção do aluno *lento* na sociedade burguesa por meio do *trabalho*, da *família* e de sua participação nos diferentes movimentos da *sociedade civil*. Para o capitalismo, o trabalho é um imperativo e, neste 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. Para Dewey: “O remédio normal [contra as dificuldades de aprendizagem] seria apresentar a matéria em seu aspecto psicológico, desenvolvê-la e circunscrevê-la dentro da ordem de impulsos e interesses vitais da criança” (DEWEY, 1967a, p. 60). Quando tratou “das fraquezas da mente na faculdade de conhecer”, Kant afirmou: “Uma inteligência de compreensão *lenta* não é por isso uma inteligência fraca, assim como a de conceitos *rápidos* nem sempre é uma inteligência profunda, porém, frequentemente muito superficial” (KANT, 2006, p. 102). Caberia indagar aqui: somente o aluno é culpado por seu fracasso escolar? Qual a responsabilidade da escola? Do professor? Da avaliação? Da metodologia? Estes elementos pedagógicos se apresentam como inquestionáveis. A culpa recai completamente sobre o aluno. É bem verdade que se critica o professor, também. No entanto, ele é convocado a se *compadecer* do aluno em tais condições. A ideia de remedição está próxima, também, do discurso

médico e do discurso 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, ele participaria na vida política através do voto. Isso demonstra a preocupação dos editores brasileiros com a democracia, pois, nesse período, o Brasil vivenciava a ditadura militar. Nesse sentido, o guia de ensino apresenta uma crítica para o sistema político então vigente.

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 respostas prontas e rápidas para oferecer ao professor (FEATHERSTONE, 1968, *passim*).

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 pormenor interessante é constatar que esse livro não foi editado pela renomada Companhia Editora Nacional; não circulou pelas coleções: *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, dirigida por Fernando de Azevedo, tampouco na coleção *Atualidades Pedagógicas*, sob a direção de João Batista Damasco Penna, nem mesmo na *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho, nas *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 desse 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)<sup>6</sup>, 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

---

<sup>6</sup> Tal menção se encontra no prefácio do Guia de Ensino. Utilizamos as ideias defendidas pelo autor no seu prefácio.

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 *passim*).

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*<sup>7</sup>, 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, grifo do autor).

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. Neste sentido, a citação do presidente dos Estados Unidos aparece como referência para uma espécie de política educacional em relação aos alunos nessas condições desfavoráveis.

Para Featherstone<sup>8</sup>, o aluno *lento* frequentemente 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 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 [*sic*], o terror da vida dessas

<sup>7</sup> Uma memória de sua vida pessoal.

<sup>8</sup> Continuamos a análise do prefácio escrito por William B. Featherstone.

crianças”. Fica nítida, neste ponto da reflexão do autor, a tensão que marca a inserção do aluno na vida escolar, a ponto do chamado 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 pela *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, atrapalha 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 em 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 ao “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, pela orientação pedagógica.

### Representações sobre o aluno lento

As representações construídas pelo guia de ensino a respeito do aluno de *aprendizagem lenta* ajudam a compreender o discurso da Psicologia Educacional da época. Realizaremos uma apresentação do perfil desse aluno<sup>9</sup>, 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”. Por sua vez, sobre a saúde dessas crianças, o guia afirma: “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 frequentes nelas”. O aluno *lento* sofreria de uma “debilidade geral”, que seria, “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, *passim*, 1968, p. 5).

A intenção era corrigir o aluno *lento* para sua possível equiparação com os alunos denominados *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 seria classificada, apesar de ele mesmo reconhecer essa

---

<sup>9</sup> Fundamentamo-nos no capítulo 1 do Guia de Ensino: *O Aluno de Aprendizagem – Quem É e Como É*.

definição como simplista, em: *boa, razoável e fraca*, etc. Isso equivaleria a sua divisão dos alunos em três grupos: *brilhantes, médios e lentos*. Por esta 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 que não se considerasse essa *preguiça* como *orgânica*. A causa da preguiça desse aluno estaria em sua “má saúde” e “falta de adaptação à escola”. Outro ponto que viria a prejudicar o aluno lento seria a sua *desatenção*. Lembrou o guia: “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*. Afirma, ainda, que “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 pela 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* tivessem 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.”<sup>10</sup>. Há, portanto, uma dicotomia entre a atividade intelectual e o trabalho prático, ou entre pensamento e ação. É como se, para agir ou executar um trabalho manual, o indivíduo não tivesse de pensar também, antes, durante e após de sua ação. Esse foi um dos problemas enfrentados pela pedagogia de John Dewey: superar o dualismo entre trabalho

---

<sup>10</sup> Ao longo do livro são sugeridos vários testes para medir o Quociente de Inteligência (Q.I.) dos alunos *lentos*.

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 fundamentado 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 idéia surgiu, em parte, porque os delinqüentes 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 [sic]” (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 constatar aqui, também, as representações sobre o preso. Ele foi tratado como um deficiente intelectual, aquele que não foi remediado e corrigido pela educação. Ele pode ser comparado, portanto, ao aluno *lento*. Sob essa ótica, 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, tratarmos 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 alguém *necessitado* da instituição (escola) para se reinserir na sociedade (no povo comum, como homem *normal*) de maneira produtiva, pelo *trabalho* e pelo *consumo*.

Featherstone descreveu os principais problemas de saúde que acometeriam o grupo de crianças “lentas”<sup>11</sup>. De acordo com suas ideias, esses alunos provêm de “lares economicamente menos favorecidos”, e não encontram o cuidado dos pais com sua saúde,

---

<sup>11</sup> Essas reflexões estão contidas na página 36 do guia de ensino.

tampouco podem gozar de assistência médica. Nesse lar, em condições precárias, o aluno *lento* não poderia usufruir de um “crescimento físico adequado e sadio”. Insiste na urgência de o aluno precisar “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 se 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 em pauta deste guia de ensino. O guia também deixou implícito algumas experiências realizadas com os alunos nas áreas de *alimentação* e na de *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 de alimentação. Houve uma menção às “necessidades dietéticas das crianças” e à 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 [*sic*]”. 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”. O guia ainda defendeu que “O crescimento físico e o desenvolvimento de interesses, muitas 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. 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 a fim 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, garçom 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, como 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). O autor ainda citou Platão para justificar que a “tarefa principal da educação é descobrir o que cada pessoa pode fazer bem, e exercitá-la para assenhorear-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*, as 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 impossibilidade dos pais em atender às necessidades das crianças quanto à alimentação, agasalho, abrigo, cuidados médicos e dentários adequados, bem como proporcionar atividades recreativas” seriam características de suas famílias. 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, na mesma obra, que esses seriam elementos comuns na vida doméstica da criança lenta, sendo ainda, 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. Existe, aqui, uma tendência para a criminalização da pobreza e para a descrição de bairros populares como “escolas do crime”.

### **O discurso da psicologia educacional**

O discurso da Psicologia Educacional no *Teachers College* não se apresenta uniforme. Embora o guia não tenha citado diretamente as ideias de Dewey, encontramos menção do 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 por meio da obra *Princípios de Psicologia*. James lançou, neste livro, os fundamentos da sua *psicologia funcionalista*. Dewey se interessou pela noção de *fluxo de consciência* apresentada por James. Essa seria a forma encontrada por Dewey para evitar a velha Psicologia (“*older psychology*”) aplicada ao conhecimento e ao intelecto. Mostrou sua predileção pela psicologia de James na compreensão, “para usar as palavras do Sr. William James, do intelecto e na esfera das sensações e ideias” (DEWEY, 1990, p. 101). 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 desses egos [pessoais] de modo a lhes roubar seu valor” (Idem, p. 123). No presente caso, a dificuldade do professor ficou exposta, como outro *ego* a tentar captar ou avaliar o pensamento do aluno.

Quanto mais a psicologia estuda minuciosamente a natureza humana, mais claramente descobre os traços de afeições secundárias, que relacionam as impressões do meio-ambiente, uma com a outra, e com os nossos impulsos, em sentidos completamente diferentes daquelas simples associações de coexistência e de sucessão que são, praticamente, tudo o que empirismo pode admitir. Tome-se o vício da bebida; tome-se o acanhamento, a fobia às alturas, a tendência ao enjôo, a desmaiar à vista de sangue, a susceptibilidade aos sons musicais; tome-se a emoção pelo cômico, a paixão pela poesia, pelas matemáticas, ou pela metafísica – nenhuma dessas coisas pode ser totalmente explicada por sua associação ou utilidade [...]. Sua origem, porém, está nas complexidades acidentais de nossa estrutura cerebral, estrutura essa cujas características originais surgem sem referência com a percepção de discórdias e harmonias tais (JAMES, 1967, p. 255).

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 não tem o direito de diagnosticar estupidez ou mesmo ininteligência somente porque haja incapacidade de reação às matérias escolares, a uma lição do compêndio ou da aula” (p. 50). O aluno “brilhante” é comparado, por Dewey, àquele 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”. As metáforas “tapados” ou “brilhantes” usadas 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” (1959a, *passim*, p. 52). Segundo James: “Reações verbais, apesar de úteis, são insuficientes. As palavras do aluno podem estar bem, mas as concepções que lhes correspondem estão muitas vezes horrivelmente erradas” (1943, p. 157). 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 nas de Dewey. Foucault (2011) comparou o *indivíduo a ser corrigido* ao *monstro* e ao *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 é 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” (Idem, 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 com base nessas duas perspectivas. “A instância da família medicalizada funciona como princípio de normalização” (Idem, 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 outras nuances no interior da instituição. Apesar de tratar de alguns temas comuns, como *aluno lento*, *vocação*, *psicologia* e *aprendizagem*, o guia de ensino não seguiu as ideias da Psicologia Educacional defendida por Dewey, o mais importante intelectual da instituição no período de sua escrita.

A ênfase do guia de ensino no discurso da Psicologia Educacional permite inseri-lo no conjunto de publicações oriundas do movimento da Escola Nova. Prescindindo de um método rigoroso, o guia tem pouca cientificidade. Isso compromete seu valor pedagógico. O uso da Psicologia Educacional serviu para a *divulgação de ideologias* nas quais foi possível identificar elementos de *higiene mental e moral*. A ciência não é *neutra*, ela carrega consigo seus componentes ideológicos e sua intencionalidade. No entanto, esses elementos estão camuflados na roupagem que reveste o discurso. Somente a razão crítica é capaz de perceber e desconstruir tais discursos estabelecidos e mostrar a violência que é exercida através deles.

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*. Assim sendo, o discurso da Psicologia Educacional demonstrou uma forma de disciplinar, de corrigir, de regular, de censurar, de coibir e de *docilizar* o sujeito (o aluno *lento*, no caso). O discurso médico apareceu com menos intensidade. No entanto, 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*, de

*medicalizar* e de *normalizar* os considerados *anormais* com base nas ciências biológicas, humanas e sociais. A leitura de Darwin foi comum a Dewey e a James. Desse modo, no discurso da Psicologia Educacional de matriz norte-americana, ela incidiu diretamente no campo da pedagogia, como demonstrou o guia de ensino que analisamos neste estudo.

A principal contribuição deste artigo consiste em revelar a mistificação que envolve a Psicologia Educacional como ciência destinada ao desenvolvimento do aluno, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. A Psicologia da Educação pode ser, também, um instrumento político de ajustamento e conformação dos indivíduos às estruturas sociais. Utilizada no campo da educação, a psicologia carrega consigo sua ideologia, aparentemente destinada ao bem do aluno; no entanto, ela pode servir para excluir, disciplinar, demarcar e afastar os indivíduos dos instrumentos de poder. A Psicologia Educacional consiste em um jogo de subjetivação e de poder que incide diretamente sobre os alunos, no interior da instituição escolar.

Esse estudo alerta para a possibilidade do uso, por parte dos educadores, de obras dessa natureza, semelhantes ao guia de ensino que analisamos neste trabalho. As ideias presentes nessas publicações possuem valor científico discutível, contudo, permanecem e prevalecem no discurso pedagógico dos nossos dias. A permanência dessas ideias têm implicações diretas na prática pedagógica dos professores, favorecendo preconceitos e discriminações no ambiente escolar. Os educadores precisam ter uma atitude crítica frente aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, sobretudo os livros e guias de ensino. Sem esse cuidado, correm o risco de reproduzir as orientações de um instrumento vulgar, mais próximo do senso comum do que da ciência.

## Referências

BOARINI, M. L. (Org.). **Higiene e raça como projetos**. Maringá: EDUEM, 2003.

DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967a.

\_\_\_\_\_. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

\_\_\_\_\_. **The school and society**. Chicago: The University Chicago Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967b.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

FEATHERSTONE, W.B. **O aluno de aprendizagem lenta**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1968.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol.4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRISI, R. **Didática mínima**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

JAMES, W. **Princípios de psicologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pragmatismo e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Lidaador, 1967.

\_\_\_\_\_. **A filosofia de William James**: seleção das suas obras principais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

STEPHENSON, N. W. **Lincoln**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: 1945.

TRAGTENBERG, M. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

**RECEBIDO EM 30 DE MAIO DE 2013.**

**APROVADO EM 14 DE SETEMBRO DE 2013.**