

OS ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

STUDIES ON THE CHILD IN THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY: INTERWEAVING BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION IN BRAZIL

LOS ESTUDIOS SOBRE EL NIÑO AL COMIENZO DEL SIGLO XX: ENTRELAZAMIENTOS ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN BRASIL

Sara da Silva Böger¹
Diana Carvalho de Carvalho²

Resumo: Neste artigo enfocamos as relações históricas entre Psicologia e Educação, partindo do pressuposto de que a realização e a divulgação dos estudos sobre a criança, no início do século XX, foram marcos importantes, tanto para a constituição do campo educacional brasileiro, como para a consolidação da Psicologia como ciência no país. Conhecer a criança e pensar sua Educação no momento em que o país se constituía como nação republicana foi a aposta dos intelectuais articulados no grupo conhecido como pioneiros da Educação Nova. Esses intelectuais atualizaram no país as discussões que aconteciam em outras partes do mundo. Entendemos que recuperar essa trajetória permite compreender como foram tratados, na época, temas que até hoje ocupam a cena educacional, tais como a dimensão histórica e cultural do desenvolvimento da criança em oposição à compreensão biológica, natural e universal desse processo; as questões raciais; os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Psicologia, criança

Abstract: In this paper, we focus the historic relations between Psychology and Education, based on the assumption that the accomplishment and dissemination of studies on the child in the beginning of the 20th century were major landmarks for the constitution of the Brazilian educational field and the consolidation of Psychology as a science in the country. Knowing the children and thinking their Education in the time when the country was being constituted as a Republican nation was the betting of the scholars articulated in the group known as *Educação Nova* pioneers. These scholars updated in the country the debates happening in other parts of the world. We consider that recovering this trajectory allows to understand how topics which still today occupy the educational scene were addressed at that time, such as the historic and cultural dimension of the child development in opposition to the biological, natural, and universal understanding of this process; the racial issues; and the teaching and learning processes.

Keywords: Education, Psychology, child.

Resumen: En este artículo enfocamos las relaciones históricas entre Psicología y Educación, partiendo del supuesto de que la realización y la divulgación de los estudios sobre el niño al comienzo del siglo XX fueron marcos importantes, tanto para la constitución del campo educacional brasileiro, como para la consolidación de la Psicología como ciencia en el país. Conocer al niño y pensar en su Educación en el momento en que el país se constituía como nación republicana fue la apuesta de los intelectuales articulados en el grupo conocido como pioneros de la Educación Nueva. Estos intelectuales actualizaron en el país las discusiones que sucedían en otras partes del mundo. Entendemos que recuperar esta trayectoria permite comprender como fueron tratados, en la época, temas que hasta hoy ocupan la

¹ Professora do Curso de Psicologia no Centro Universitário Barriga Verde, Orleans, Santa Catarina, Brasil. saraboger@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4973-178X>

² Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. diana.carvalho@ufsc.br. <https://orcid.org/0000-0002-6924-2214>.

escena educacional, tales como la dimensión histórica y cultural del desarrollo del niño en oposición a la comprensión biológica, natural y universal de este proceso: las cuestiones raciales; los procesos de enseñanza y aprendizaje. Palabras-llave: Educación, Psicología, niño.

As ideias sobre a psique humana são muito anteriores à existência de um campo teórico, científico e profissional próprios da Psicologia; foi na medida em que a ciência experimental se desenvolveu que o conhecimento psicológico foi sendo ampliado por novas pesquisas. As problemáticas da Psicologia foram passando do terreno das discussões filosóficas para o das ciências, tanto no sentido das pesquisas e construções epistemológicas, quanto na produção de técnicas aplicadas (WARDE, 2001; MASSIMI, 2008).

As relações históricas entre Psicologia e Educação são o foco deste artigo. Partimos do pressuposto de que a realização e a divulgação dos estudos sobre a criança foram marcos importantes, tanto para a constituição do campo educacional brasileiro, como para a consolidação da Psicologia como ciência no país, como indicam Sganderla e Carvalho (2010). Recuperar essa trajetória permite compreender como foram tratados, no início do século XX, temas que até hoje ocupam a cena educacional.

O processo de especialização da Psicologia como saber científico no Brasil seguiu a mesma orientação dos processos de outros países da Europa e dos EUA no início do século XX, desenvolvendo-se a partir de duas condições complementares. A primeira condição diz respeito à necessidade de concretizar os conhecimentos sobre a criança e seu desenvolvimento, para além das bases dedutivas e metafísicas filosóficas, o que foi possível por meio da admissão dos paradigmas experimentais propostos pela Biologia. A segunda condição está relacionada ao fato de que o

desenvolvimento industrial levou as forças produtivas a depender de mão de obra especializada, o que criou demandas de formação para os trabalhadores, levando os Estados nacionais à implantação de políticas de universalização da Educação. Os processos de criação de aparelhos educacionais foram marcados pelo fracasso das pedagogias tradicionais à época, criando a necessidade imperiosa de renovação pedagógica baseada em conhecimentos concretos sobre a criança e métodos de educação mais eficientes para torná-la um adulto produtivo. (WARDE, 2001).

Warde (2001) destaca que a evolução da Teoria do Conhecimento no final dos anos 1800 possibilitou novos estudos da Biologia sobre a relação entre organismo e meio em termos experimentais, bem como a aceitação crescente do evolucionismo como explicação da transformação de organismos simples para organismos complexos e melhor adaptados, tomando os conhecimentos da Filogênese em paralelo com explicações ontogenéticas³. Este último aspecto deu especial relevância para um novo foco de estudos, a criança, tomada como a forma mais simples do ser humano que, ao ser conhecida a partir da experimentação científica, poderia revelar como o homem se torna humano, como cresce, aprende e desenvolve seu temperamento ou personalidade, e, mais importante, como se torna fisicamente,

3 A publicação de Charles Darwin, *Origem das Espécies*, 1859, representou uma revolução no pensamento da época, e teve grande influência na Psicologia e Sociologia, tendo imprimido um forte paradigma evolucionista nas formas de explicar o homem pela sua forma mais simples, a criança.

mentalmente e moralmente um cidadão, no aspecto produtivo e civil. É certo que, se a Psicologia passa a informar a Educação sobre a criança, a Biologia passa a informar a Psicologia sobre as formas experimentais e consideradas verdadeiramente científicas.

Segundo Warde (2001), os estudos evolucionistas de Baldwin representaram uma virada para as formulações sistemáticas sobre a criança na Europa, enquanto que nos EUA a influência acontece num mesmo sentido evolucionista, mas nos marcos da teoria de Darwin. De qualquer forma, o evolucionismo foi um marco importante para o entendimento da criança como objeto que pode revelar como se desenvolveu a condição humana em relação aos animais, que pode subsidiar um paralelismo ontogenético e filogenético, revelando a história evolutiva da humanidade. Esse movimento foi responsável por contrariar a teoria das faculdades mentais estáticas e imutáveis de Kant, que concebiam o conhecimento como fato imediato da consciência, sem necessidade de intervenção, quase sem necessidade de ações educativas.

O evolucionismo, ao colocar a compreensão da inteligência nos marcos mais plásticos do funcionalismo da época, admite uma função fundamental do entendimento da inteligência para qualquer objetivo educativo e coloca as disciplinas que investigam e constroem conhecimentos científicos sobre a inteligência no centro do debate da modernidade, no caso Biologia e Psicologia. Por fim, confere à criança o status de alvo educativo porque sua inteligência está em evolução, mas assume que a adaptação é a finalidade de todos os processos psicológicos, como a inteligência, e, portanto, também deve ser a função e finalidade da Educação. (WARDE, 2001)

Como pioneiros dos estudos empíricos de Psicologia, podemos destacar Locke, Pestalozzi, Herbart, Hamiltom e Wundt; já Binet, Stanley Hall, Thorndike e Claparède aprofundam os métodos da psicologia experimental e, como veremos, seus estudos serão incorporados pelos pesquisadores brasileiros, tanto da Psicologia como da Educação. (CARVALHO, DAROS, SGANDERLA, 2012)

Warde (1997) e Leite (1972) classificam os intelectuais da disciplina psicológica em dois grupos: Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer como os que estão interessados em descrever e caracterizar o comportamento inteligente; Galton, Cattell, Binet, Stern e Spearman, interessados em medir a inteligência, apenas. Leite (1972) afirma que o que aconteceu no processo histórico da Psicologia foi que a área ainda não tinha desenvolvido as bases científicas necessárias para responder aos problemas formulados pela Pedagogia. As questões educativas eram muito maiores que as possibilidades da ciência psicológica da época. Inicialmente, o movimento que a Psicologia faz foi tomar o aluno como problema a ser investigado; com a consolidação das teorias do desenvolvimento infantil, no século XX, começa a pensar a criança. Por fim, é preciso dizer que os estudos da Psicologia neste século não foram eficientes em responder as demandas educacionais, especialmente no sentido de fundamentar uma teoria da prática pedagógica (WARDE, 1997), mesmo quando, em um movimento posterior, a Psicologia vai ser bastante prescritiva em relação à Pedagogia. Para Warde (1997), o grande problema destes estudos é o nível de abstração da criança, de universalização dos conhecimentos sobre ela, que levaram a Pedagogia a uma atuação que nega a

infância, porque, ao mesmo tempo em que a admite a criança como objeto, determina “a priori” as possibilidades das emoções humanas.

Antunes (2012) divide a história da Psicologia no Brasil em 6 períodos e identifica, em todos eles, ideias e práticas contraditórias, presentes no pensamento psicológico de cada período. A divisão dos períodos proposta pela autora foi a seguinte: 1. pré-institucional, caracterizado pela produção de ideias psicológicas em obras escritas durante o período colonial; 2. institucional, referente à produção de ideias psicológicas em instituições criadas ao longo do século XIX; 3. de autonomização, relativo ao momento em que se processa a conquista e o reconhecimento da autonomia da Psicologia como ciência independente, que se dá entre a última década do século passado e as três primeiras décadas do século XX; 4. de consolidação, caracterizado pela efetivação e desenvolvimento do ensino, da produção de estudos e pesquisas e dos campos de aplicação, assim como o incremento da publicação de obras na área, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de congressos e encontros científicos e criação de associações profissionais; 5. de profissionalização, a partir da lei 4119/62, que reconhece a profissão de psicólogo e estabelece os cursos para sua formação e 6. de ampliação dos campos de atuação do psicólogo e explicitação de seu compromisso social. Nossa atenção se centrará nos períodos de autonomização e consolidação da Psicologia como ciência independente.

Nos anos seguintes à abolição da escravidão (1888), o Brasil se torna uma República e os ares de inovação e modernidade circulam pelo país na articulação de um projeto republicano cujas

bases se assentam em ideais relativamente democráticos. Mais cedo ou mais tarde a Educação tomaria centralidade na conformação desses ideais, pautados por uma nova civilidade que coordenará o programa pedagógico em consonância com um longo e progressivo processo de privatização, típicos das sociedades ocidentais. Não obstante, passam a ser produzidas formas de subjetivação que corroboram a ideologia da liberdade individual e justificam ao trabalhador vender-se como mão de obra (CAMBI, 1999). Nesse sentido, o projeto civilizatório da Educação moderna inaugura uma série de características pautadas na liberdade individual, mas também na responsabilização individual, que tem na nucleação da família um locus por excelência para seu desenvolvimento e que coloca na infância o peso do sucesso da família (BOTO, 2002).

No período de 1890 até 1930, a autonomização da Psicologia pela via experimental se intensifica e torna-se uma realidade nos EUA e Europa, mas no Brasil esse processo teve um progressivo engendramento com a criação da identidade nacional. Como destacam Carvalho (2003) e Saviani (2008), a criação da nação brasileira se deu “a frio”, sem processos de insurgência popular ou tensionamentos políticos internos significativos. Portanto, a criação de uma identidade nacional para garantir unidade, segurança política e territorial, que no Império era articulada pelas concessões aristocratas e poder militar, no período republicano se transferiu para a Educação, tornando as disputas educacionais disputas pelas características do caráter nacional brasileiro e da constituição republicana. As principais contendas se traduziram na Educação entre setores conservadores católicos, liberais privatistas e estatais

progressistas, ainda que, pelas propostas de burocracia estatal defendidas por estes grupos, todos representavam um pensamento conservador quanto à estrutura social capitalista e uma posição liberal quanto a mecanismos de regulação social pelo mérito (ALVARENGA, 2000).

Diante disso, a Psicologia da época, segundo Antunes (2012), seguia uma direção aparentemente moderna e progressista no sentido de materialização do conhecimento sobre a criança e um pensamento universalizante sobre o homem:

Entretanto, é necessário compreender a que interesses serviam essas demandas e as respostas buscadas na Psicologia. No confronto com a ordem política estabelecida pelos interesses agrários, o ideário liberal constituiu a mais importante base teórica dos intelectuais e de outros membros das camadas médias descontentes com seu alijamento do poder e de suas benesses. Foi nessa condição e articulada a esses interesses que a Psicologia teve condições para se desenvolver. Ou ainda, pode-se dizer que a Psicologia que aqui se desenvolveu esteve articulada a esses interesses e a um projeto específico de modernização do País. (ANTUNES, 2012, p 54)

Em 1906 foi criado o *Pedagogium*, o primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, planejado por Alfred Binet, em Paris, com a colaboração de Manoel Bomfim, que o dirigiu por cerca de quinze anos. Manoel Bomfim apresentou ideias que só mais tarde seriam desenvolvidas pela Psicologia, como a crítica contundente ao Higienismo e ao darwinismo na Psicologia, que já anunciavam a necessidade de fazer uma análise histórica e

social da condição humana, como vemos a seguir:

Além de ser crítico contundente da sociedade brasileira a partir de uma análise que identificava os problemas do Brasil na história de espoliação e exploração colonial, de combater as ideias do racismo científico e de posicionar-se politicamente contra o pensamento liberal vigente, produziu ele uma concepção psicológica original e avançada para a época. Bonfim fazia muitas críticas às pesquisas da psicologia e psiquiatria da época. O psiquismo era, para ele, um fenômeno de natureza histórico-social, e devia ser estudado a partir do método interpretativo, que deveria basear-se no estudo de suas múltiplas manifestações e apreendê-lo como parte da obra humana forjada ao longo da História. (ANTUNES, 2012, p.56)

O foco dos estudos sobre a infância toma força no Brasil posteriormente a outros países da América Latina que já tinham sistemas de ensino estruturados e realizavam conferências de assistência à infância há, pelo menos, uma década, enquanto nosso país inaugurava suas discussões. Kuhlmann Jr. (2002) permite olhar historicamente acontecimentos em torno da temática da infância nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, analisando o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, na sua relação com o Plano Monroe e a ofensiva pan-americanista. O autor destaca o momento de influências externas no país, caracterizado pela disputa entre Europa e EUA para ser o modelo hegemônico das nações latino-americanas. Confirma-se a aproximação dos intelectuais do país com o modelo americano, que vinha sendo articulado desde o Segundo Império por D.

Pedro II, e que se fortalece na base do plano da elite na República.

Ao longo da análise das produções realizadas pelos intelectuais das diversas áreas, Kuhlmann Jr. (2002) evidencia como a infância foi se tornando, nos primeiros anos da República, prioridade não só no discurso, mas também nas ações consideradas necessárias à superação dos problemas sociais e culturais derivados da ignorância do povo e considerados “mazelas da população” ou à “chaga nacional”. À elite intelectual da época cabia a tarefa de ordenar a sociedade, interpretando a raça brasileira cientificamente, com o intuito de encontrar o remédio para curá-la, preservando as relações de subalternidade já estabelecidas. Segundo Kuhlmann, Jr., (2002), para tal função as teorias eugenistas⁴ “caíam como uma luva” já que justificavam a segmentação social existente na suposição de superioridade de uma “raça” sobre a outra, explicavam a diferença entre elas pela teoria evolucionista: da sobrevivência do mais apto a adaptar-se ao meio, no caso um regime liberal capitalista. Dessa forma, naturalizava-se a desigualdade social brasileira e justificava-se as diferentes posições sociais pelo mérito, sem levar em conta a história da formação social brasileira ou as consequências da dizimação dos povos

indígenas e do regime escravocrata para os não-brancos e pobres.

Kuhlmann Jr. (2002), referenciando-se nos discursos dos Anais do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, destaca que alguns intelectuais, entre médicos, advogados e engenheiros, consideravam que a Educação deveria ser o operador de uma política eugenista, baseada no paradigma biológico da hereditariedade e evolucionismo Lamarkista e Darwinista⁵. Independente de fundamentar-se nas ideias de um ou outro geneticista, a crença na transmissão de qualidades psicológicas ou de caráter pela via hereditária teve forte influência nas formulações de intelectuais da Educação.

Em geral, os debates sobre a infância nas primeiras décadas de 1900 foram influenciados pelo eugenismo, sustentando a crença de que as crianças deveriam ser capazes de desenvolver as características intelectuais e morais que dependiam da higiene mental, física, moral e da docilidade ao trabalho subordinado. Tais aprendizados a

4 Eugenia é o nome dado a ciência que tenta explicar a superioridade de um conjunto de pessoas em relação as outras por diferenças de fenótipo ou nacionalidade, racializando os grupos humanos e hierarquizando suas organizações sociais e culturais em torno de uma norma de adaptação preestabelecida. O maior exemplo de seguidores dos princípios eugenistas foram os movimentos nazifascistas do século XX. A eugenia é uma forma de aplicação da teoria de sobrevivência do organismo mais apto à sociedade, ou seja, aplicação do princípio darwinista de sobrevivência das espécies aos seres humanos. (BORTOLOTTI, 2012).

5 A teoria darwinista tinha como base da evolução a aleatoriedade das mutações genéticas pela via da recombinação dos genes, que garantia a sobrevivência do indivíduo dando-lhe mais chance de procriar, assim transmitindo geneticamente a mudança ao seu descendente. A hereditariedade de genes é um princípio da teoria de Charles Darwin, mas a transposição da teoria de seleção natural às explicações sociológicas e para a psicologia evolutiva foi feita por outros, como Herbert Spencer e Francis Galton, este primo de Darwin, fundador da Eugenia, que acreditava que a sociedade, as políticas estatais e filantrópicas propiciaram a sobrevivência de cepas menos evoluídas de homens. Galton chegou a explicar como a genialidade era hereditária. Existe uma infinidade de teorias sociológicas evolucionistas que vão desde a eugenia até perspectivas revolucionárias para explicar características culturais adaptativas dos povos, atualmente o que chamamos darwinismo é completamente diferente do o caracterizava no século XIX. (CONT, 2008)

escola deveria proporcionar, ainda que algumas crianças estivessem condicionadas pela limitação da “raça”, podendo aprender apenas o mínimo de civilidade e desenvolver aptidões para trabalhos manuais. Isto é, admitiam que, pelo fator hereditário, as limitações herdadas dos pais seriam também as limitações das possibilidades de recuperação e adaptação da criança pela Educação. (KUHLMANN JR., 2002)

Kuhlmann Jr. (2002) destaca que os laboratórios de Psicologia foram de fato usados em articulação com pensamentos reacionários, xenófobos e racistas, principalmente nas articulações da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada em 1923. No entanto, Freitas (2002) pondera que a complexidade das divergências de pensamento na época evidencia que havia diferenças significativas entre o movimento higienista e os movimentos eugenistas brasileiros e que não necessariamente os intelectuais elitistas defendiam uma política eugênica, embora acreditassem na suposição positivista da ciência, de progresso e modernidade, baseadas na educação da população e tendo por referência os princípios da higiene social (FREITAS, 2002).

O Higienismo tem sua marca própria, como aponta Bortoloti: “[...] Os ditos males nacionais que, segundo o pensamento vigente, impediam a modernização do país eram metaforicamente apresentados na figura de um povo doente, cuja cura caberia não apenas à higienização, a cargo da Medicina, mas também à educação.” (BORTOLOTI, 2012, p.22) A doença do povo era além de material e física, também mental e moral e por isso “[...] A ignorância do povo era evidenciada pelos índices de analfabetismo e pelas endemias, símbolos da resistência da sociedade frente a modernização” (BORTOLOTI, 2012, p.22). As

limitações mentais e morais apresentadas pelo povo foram tomadas como doenças que poderiam ser curadas e não como limitações de capacidades determinadas pelo fato de não ser branco. Ainda que tais possibilidades de superação fossem reconhecidas apenas nas crianças, já que os adultos, imersos em meios sociais há muito tempo tinham sido totalmente degenerados, pois incorporaram hábitos que passaram a constituir sua personalidade, seu caráter, sua alma.

Apesar das diferenças, o Higienismo se tornou linha auxiliar dos grupos eugenistas brasileiros por converter-se em defesas do melhoramento das condições sociais exclusivamente pela Educação do povo, composto em sua maioria por negros e pobres. Os dois movimentos convergem na interpretação de que o sujeito do povo, pela ausência de estruturas orgânicas funcionais de adaptação social, seria o responsável direto pela sua condição de inferioridade social e pelas mazelas sociais. O Higienismo se ausentou de debater o fato de que o que produzia a suposta ignorância do povo não era só a falta de instituições educacionais ou distribuição de riqueza cultural, mas a distribuição gigantesca desigual das riquezas materiais produzidas pelo conjunto dos indivíduos que compõe a sociedade. (BORTOLOTI, 2012)

Tal convergência é possível porque a eugenia de base lamarkista designava papel importantíssimo à Educação, porque defendia que os brancos, por usarem de forma mais funcional o psiquismo, têm uma cepa genética mais evoluída, uma capacidade de adaptação melhor, o que justificaria sua condição social superior. Nesta lógica, a Educação teria como uma de suas finalidades fazer com que as crianças de cepas genéticas inferiores exercitassem o uso funcional do psiquismo para desenvolver sua capacidade

adaptativa e, assim, transmitir tal característica aos descendentes. À Educação caberia, então, preparar ambientes que estimulassem a funcionalidade do exercício, principalmente da inteligência. Com base nesse princípio é que ganhou espaço o Higienismo como política que garantia condições ambientais profiláticas, sem estímulos disfuncionais, tais como alcoolismo e vadiagem, e que encontrava na escola lugar privilegiado de intervenção. Sob essa lógica, tornaram-se conteúdos educacionais a higiene mental, física e moral, sem uma crítica das relações de dominação e expropriação produtiva que o escravagismo e o capitalismo impuseram à maioria do povo brasileiro, restringindo a crítica social às péssimas condições ambientais da pobreza, pela sua suposta falta de educação. (BORTOLOTTI, 2012)

Os primeiros períodos republicanos (1890-1930) foram de total descaso com a Educação, que estava nas mãos de instituições religiosas e a elite ainda tinha por hábito dirigir-se ao exterior para formar os quadros dirigentes da nação. A primeira instituição nacional formada por intelectuais que buscou interferir nos processos constitucionais a favor da instrução para o povo foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 por diversos intelectuais, na maioria engenheiros e médicos. A ABE tinha por objetivo debater os problemas nacionais e a Educação e realizou inúmeras Conferências de Educação, trazendo o tema ao debate na sociedade e afirmando a falta de investimentos em Educação como a causa dos problemas sociais. (CARVALHO, 2003).

Foram as ideias nacionalistas, que tomaram fôlego nas primeiras décadas do período republicano e em especial no Estado Novo, que reforçaram a necessidade da

Educação brasileira se debruçar sobre as problemáticas do país e criar uma unidade de pensamento nacional. Em 1930 é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que coloca a Educação dentro da estrutura estatal proposta por Getúlio Vargas, impulsionando um processo de renovação pedagógica para instituir a Educação pública com ares democráticos. As próprias instituições religiosas passaram a sentir o peso da necessidade de tal renovação e da necessidade de adotar novas referências teóricas para sua proposta pedagógica (CARVALHO, 2003).

Desde o início da década de 1930, a Educação torna-se tema central para um grupo de intelectuais brasileiros determinados a torná-la uma tarefa nacional, denunciando o atraso em que se encontrava a sociedade brasileira em relação ao progresso conquistado nos países em que a democracia e industrialização reduziram as mazelas de seus povos⁶. Naquele momento, as teorias de renovação pedagógica ganharam espaço entre os intelectuais brasileiros, tanto pela negação da Educação tradicional e religiosa, tanto pela afirmação da modernidade democrática e da necessidade de renovação das práticas e organização escolar. Como já apontado por Kulhmann Jr. (2002), o intercâmbio dos intelectuais brasileiros com as teorias pedagógicas dos EUA e Europa foi muito

6 Segundo Carvalho (2003), o movimento de Getúlio Vargas, em 1930, foi reivindicado pelos intelectuais da educação ligados a ABE como Revolução. Dentre muitos motivos, principalmente porque as propostas nacionalistas de Vargas almejavam a modernização do país por meio do processo de industrialização, o que dependia da instrução mínima do povo. Muitas ações varguistas para a estruturação real de um sistema de educação nacional foram sendo concretizadas no período.

intenso e começaram a tomar vulto, no cenário educacional da época, novas referências acerca da aprendizagem, do papel do professor, da organização física da escola com a implantação dos grupos escolares, dos currículos. Passam também a ser debatidas ideias sobre o sujeito a ser ensinado, sobre como conhecer sua inteligência, conhecimentos que dizem respeito a saberes e ideias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil.

O Estado brasileiro passa a incluir a questão educacional e garantir apoio estatal para tal tarefa, pela primeira vez, na Constituição de 1934. Os intelectuais da época consideraram tal inclusão uma grande conquista e não economizaram letras ao denunciar que o povo estava condenado pela falta de Educação e que, durante todo o período anterior, a instrução pública estava às moscas. Com o governo de Getúlio Vargas e a nova Constituição de 1937 no Estado Novo, a Educação toma proporções nunca antes alcançadas no planejamento governamental, assumindo um crescente espaço no aparelho estatal.

Warde (2000), ao resenhar o livro “Educação e sociedade na primeira república” de autoria de Jorge Nagle⁷, destaca o novo paradigma que o autor propõe para a historiografia da educação brasileira ao formular novos conceitos para nomear os ares de renovação e modernização na Educação, característicos das décadas de 1910 e 1920. Os conceitos de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*, baseados na crença de que a pedagogia poderia superar quase todos os problemas da sociedade pela sua capacidade de educar personalidades cidadãos, ganham centralidade

no estado brasileiro, pela primeira vez. Foi com esse espírito que o movimento educacional da Escola Nova ganhou maior sistematização e se tornou a principal proposta educacional alinhada ao projeto de um novo Brasil. As ideias escolanovistas passaram a ser divulgadas no Brasil por intelectuais que ocupavam cargos na burocracia estatal e que impulsionaram a renovação pedagógica, a partir de reformas nos estados em que atuaram os seus principais representantes, como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, entre outros.

Gebrim (2012) destaca que, neste contexto, o que se traduziu como otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação, no Brasil, teve uma correlação com os acontecimentos em países europeus, principalmente no que se caracterizou como o espírito de Genebra, especialmente um idealismo pacifista ligado aos intelectuais do Instituto Jacques Rousseau. Os princípios internacionalistas da Convenção de Genebra, de construção de paz e de respeito mútuo entre os países, que se acreditava ser o espírito genuinamente europeu, deveria se espalhar para todas as nações democráticas nas propostas de renovação educacional. Já no fim da Primeira Guerra Mundial, tal espírito encontrou-se abalado no continente europeu, assim como a proposta da Escola Nova. Então, com a deflagração da Segunda Guerra, o fortalecimento do nacionalismo e a entrada dos países europeus no conflito levaram à desarticulação ainda maior dos posicionamentos políticos dos intelectuais do Instituto, enfraquecendo o otimismo e entusiasmo de outrora⁸.

7 NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

8 A intelectualidade do Instituto Jean Jacques Rousseau entrou em disputa, dividiu-se entre aqueles que achavam que a instituição deveria posicionar-se contra a deflagração da Segunda

Mas o espírito de Genebra permaneceu nas propostas de renovação pedagógica no Brasil que se ligavam, por um lado, ao universalismo pacifista do Instituto Rousseau e, por outro lado, à defesa ideológica dos Aliados na Segunda-Guerra, negando os princípios autoritários do nazi-fascismo e afirmando a democracia liberal estadunidense. Por isso, as ideias eugenistas acabam sofrendo certo isolamento entre os profissionais e intelectuais brasileiros, dando mais espaço para a adesão ao Higienismo, que pretendia a profilaxia social e a meritocracia, mas não defendia a superioridade de uma raça.

Como resultado direto do caldo das discussões e disputas diante das características da renovação pedagógica no Brasil, articuladas principalmente pela Associação Brasileira de Educação, e das possibilidades organizativas que essa instituição proporcionou para seu corpo de intelectuais, em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intencionalmente colocado por aqueles que o assinaram como o símbolo do surgimento de uma nova Educação no país. Os intelectuais signatários se denominaram pioneiros e articularam diversos símbolos que movimentaram a população em torno da necessidade da renovação educacional. Defendiam uma Educação pública, laica, gratuita e garantida pelo Estado, que não

tivesse a raça ou gênero como fatores de distinção de capacidades educacionais, assim como os verdadeiros princípios democráticos e republicanos.

Segundo Vidal (2013), o Manifesto continha em si três operações simultâneas: divulgar os princípios gerais pelos quais a escola deveria estruturar-se, os princípios da Escola Nova; inaugurar um personagem coletivo, os pioneiros intelectuais comprometidos com a Educação do povo e com a superação dos problemas nacionais; fazer um ato inaugural, com um Manifesto que apresentava reivindicações e aspirações coletivas a serem disputadas no terreno da política. Segundo a autora, tais operações “tiveram repercussões no campo da pesquisa educacional que extravasaram o momento de publicação do Manifesto”. (VIDAL, 2013).

O manifesto teve 26 signatários⁹, todos com carreiras públicas relacionadas à educação; dentre eles 3 eram mulheres. Mas tal grupo de intelectuais não tinha exatamente uma homogeneidade de pensamento, a coesão de suas ações se dava pela disputa que realizavam pelo controle da estruturação do aparelho educacional brasileiro e da renovação das práticas pedagógicas.

A reconstrução do contexto histórico no qual situa-se o Manifesto permite-nos qualificá-lo, também,

Guerra Mundial, os pacifistas, representados na figura de Ferrier. O outro setor defendia a neutralidade do Instituto e, acabou por somar-se a represália contra a instituição, organizada progressivamente de 1924 até 1932, ano em que Ferrier se afastou do Instituto e Piaget, assumiu com uma proposta de neutralidade, afastando o Instituto dos debates políticos e conduzindo uma direção focada no que acreditava ser a verdadeira função da ciência positivista, ser experimental e neutra. (GEBRIM, 2012).

9 Assinam o documento: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Arminda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

como uma arma de combate, uma estratégia política por meio da qual se buscou reafirmar a identidade do grupo que o assinava, fundamentando-a em torno dos atributos relacionados à competência técnica, e ao sentido de missão. (VIDAL, 2013, p.580)

Os pioneiros afirmaram categoricamente que, após 43 anos de República no Brasil, as questões educacionais deveriam ser tratadas com o peso político e social devidos e com os subsídios científicos necessários para fundamentá-la. Segundo a autora, “[...] Nesse percurso, a Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política.” (VIDAL, 2013, p.581).

Mas a fórmula defendida pelos pioneiros era diferente daquela apresentada pelos escolanovistas católicos, sendo tal movimento defendido por grupos distintos e com objetivos distintos, como explica Vidal (2013):

No que tange ao primeiro aspecto (de idéia pedagógica), a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários. (VIDAL, 2013, p.581)

A oposição mais contundente aos pioneiros, de fato, estava nos educadores católicos, que defendiam que a Educação desvinculada dos princípios morais cristãos levaria o país à ruína. As instituições católicas eram confessionais e privadas e se organizavam segundo processo de renovação pedagógica próprio, mas, além disso, divergiam politicamente dos pioneiros quanto à proposta de descentralização administrativa do aparelho estatal, porque queriam manter controle religioso sobre as instituições escolares.

Cada um dos intelectuais do movimento tinha uma trajetória própria e diferenciada, dentre eles, três ganharam destaque pela atuação constante que tiveram na formulação de políticas educacionais: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, “[...] particularmente da ação por eles desempenhada no interior da burocracia de Estado sobre a condução das políticas de educação em nosso país.”¹⁰ (Vidal, 2013). A concepção escolanovista adotada por esses três intelectuais baseavam-se principalmente nas teorias pedagógicas de Édouard Claparède e John Dewey, e no modelo experimental psicométrico de Alfred Binet.

Edouard Claparède formulou uma explicação funcionalista da criança em seis leis que, juntas, apresentam uma concepção de desenvolvimento natural em fases

10 Lourenço Filho atuou de 1930 a 1932, na Reforma do sistema de ensino em São Paulo, foi diretor do INEP por 10 anos de 1942 a 1952. Fernando Azevedo atuou de 1927 a 1930, na Reforma no sistema de ensino do Rio de Janeiro, redigiu o Manifesto dos Pioneiros de 1932 e o Manifesto dos Educadores de 1959. Anísio Teixeira atuou também na continuidade da estruturação do sistema educacional do Rio de Janeiro, de 1931 a 1936, e depois na Reforma do sistema educacional da Bahia de 1936 a 1947, em 1953 assumiu o INEP e a RBEP, permanecendo na sua direção até o golpe militar de 1964.

sucessivas e constantes, com base no exercício das funções que se pretende desenvolver e de outras que as sucederão, dependendo do interesse e das condições próprias da criança no momento e de acordo com suas diferenças individuais. (CARVALHO, DAROS e SGANDERLA, 2012). Considerava, assim, que a inteligência é um instrumento de adaptação biológica, é uma capacidade de resolver os problemas por meio do pensamento, que vai desenvolver-se segundo as capacidades de cada indivíduo. A individualidade, por sua vez, está definida por um conjunto de características humanas presentes em todos os indivíduos em diferentes proporções e manifestando-se de acordo com as aptidões de cada um, por suas disposições naturais. Claparède atribuiu especial importância ao estudo do desenvolvimento e da psicologia da criança, chegando a defender a criação de uma disciplina chamada Pedologia¹¹, cujo único objeto seria o estudo da criança. Observa-se que tal autor defende a perspectiva de que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento (CARVALHO, 2002).

Para Claparède a função da Educação é adaptativa e a função do professor é a de acompanhar o percurso de desenvolvimento da criança, então ele deve conhecer a natureza deste desenvolvimento para melhor

atuar diante das aptidões da criança e das experiências que conduziram a constituição do pensamento, mas nos bastidores. Os interesses do indivíduo são centrais para Claparède, estão relacionados com as aptidões e, ir contra o tipo de cada um, é ir contra a natureza do indivíduo. Por isso, considerava os testes psicométricos importantes em suas formulações, eles permitiam descobrir as tendências e aptidões de cada um, necessárias ao desenvolvimento da inteligência e para qualquer planejamento pedagógico (CARVALHO, 2002).

John Dewey foi um importante filósofo norte-americano que acreditava que a finalidade da educação é a adaptação à democracia e, como para ele os meios e as finalidades do processo educativo coincidem, defendia que a própria forma de organização pedagógica deveria ser democrática. A Psicologia que informa a teoria de Dewey é fundamentalmente experimental. Ele reconhece a importância das críticas de Herbart à pedagogia tradicional, ao defender uma pedagogia funcionalista e instrumental, cuja tarefa seria reincorporar os conteúdos à experiência da criança. (WARDE, 2001) Para Dewey, a criança é um ser ativo no processo de conhecer, já que os processos mentais de conhecer não são dissociados da atividade, dos processos de fazer. Tendo como base a teoria do conhecimento, ele defendia que a ação deveria permitir comprovar o pensamento que se quer tornar conhecimento. (WESTBROOK, 2010)

Dewey também formulou uma crítica aos processos unilaterais da escola tradicional que, por práticas de ensino repetitivas e impositivas, desconsiderava que a criança tem interesses próprios, bem como não se ajustava a individualidade de cada uma, desrespeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. Dewey defendia uma

11 A Pedologia foi uma proposta de articulação, dos estudos das diferentes disciplinas, que descobriam e propunham conhecimentos sobre a criança na época, para fundar uma ciência própria do desenvolvimento infantil. Stanley Hall é considerado o pai da pedologia, tendo sido ativo na sua construção como presidente da Associação de Psicologia Americana, de 1888 até 1920. A ideia da Pedologia foi por ele disseminada e Claparède passou a defender sua criação em 1905, sinalizando que, ainda que participantes de movimentos intelectuais distintos, havia uma conciliação de projetos teóricos na construção dos pesquisadores.

concepção pedagógica capaz de adequar-se as necessidades e interesses da criança, o que exigia bastante conhecimento por parte do professor sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil para melhor conduzir a experiência educativa. No entanto, não acreditava que o interesse da criança é algo importante em si, ele está mais para um meio que um fim do ato pedagógico em sua teoria, como aponta Westbrook (2010):

É muito conhecida a crítica que Dewey faz aos tradicionalistas por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses da criança. Em contrapartida, amiúde passam por cima seus ataques contra os partidários da educação centrada na criança, por não relacionarem os interesses e atividades infantis com os componentes da grade curricular. Alguns críticos da teoria pedagógica de Dewey confundiram a posição dele com as dos românticos, mas ele se diferenciava claramente deles. O perigo do romantismo, dizia, é que considera “as faculdades e os interesses dos alunos como algo importante em si” (Dewey, 1902, p. 280). (WESTBROOK, 2010, p.17)

Nesse sentido, Carvalho (2002) afirma que, na teoria de Dewey, os conteúdos importam porque, além do processo de aprender um conteúdo e o próprio conteúdo serem indistintos, é o processo pedagógico que garante que este conteúdo seja reorganizado na experiência educativa. Para Dewey, o ensino é um processo consciente e intencional do professor, que deve possibilitar ao aluno situações de reconstrução e reorganização da experiência por meio de métodos e processos definidos; portanto, o processo de desenvolvimento depende, então, de ações educativas

orientadas para o aprendizado, influenciando na direção moral e mental da criança a partir de três funções, a saber:

- a) proporcionar um ambiente simplificado, selecionando as experiências úteis estabelecendo uma progressão com o objetivo de conduzir os alunos à compreensão real das coisas mais complexas; b) eliminar os aspectos desvantajosos do meio ambiente que exercem influências sobre os hábitos mentais; c) coordenar na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que vive. (CARVALHO, 2002, p.53)

A influência de Alfred Binet na educação brasileira é marcante, fundamentalmente no período analisado, especialmente a concepção de ciência experimental que fundamenta as investigações e afirmações sobre diversos aspectos da Psicologia humana. Binet inicia seus estudos experimentais com base na caracterização da cognição e inteligência, buscando responder à demanda do sistema de educação francês de agrupamento dos indivíduos segundo a proximidade de níveis de inteligência, para atender várias crianças ao mesmo tempo na modalidade de ensino simultâneo, respeitando seus ritmos de aprendizagem e suas diferenças individuais. (CAMPOS, 2008).

De forma geral, Campos (2008) considera que as explicações sobre o psiquismo humano tiveram três vertentes, a partir da forma como entendiam a inteligência e sua constituição na relação do organismo com o ambiente. Em suas palavras:

A primeira, apriorista, considerava que as habilidades intelectuais seriam parte do patrimônio genético

individual e transmitidas hereditariamente. A segunda vertente, ambientalista, considerava a inteligência como o produto do impacto do meio sobre o aparato cognitivo humano. A terceira, interacionista, concebia a inteligência como o resultado da ação do indivíduo sobre o ambiente. Nesta abordagem, é a estrutura das estratégias de solução de problemas práticos que, uma vez internalizada, constitui a estrutura do pensamento inteligente (Piaget, 1948). A vertente sociointeracionista acrescentava a idéia de que o movimento de internalização dessas estratégias de resolução de problemas e o aprendizado da linguagem traziam consigo a internalização da própria cultura (Vygotsky, 1978). (CAMPOS, 2008, p.105)

Com o avanço da Psicologia no campo científico, ocorre a expansão do ensino de Psicologia para a formação de professores, bem como no ensino superior de Filosofia e Pedagogia, identificando-se, nesse período, a expansão das atividades de pesquisa, bem como publicações da área, sendo um exemplo desse novo momento a criação da Associação de Psicologia, em 1930. A partir de 1937, o INEP assume protagonismo na convocação da ciência psicológica para responder sistematicamente suas demandas de conhecimentos pedagógicos sobre as crianças. (ANTUNES, 2012; GATTI, 2002)

Antunes (2012) afirma que, no período de Consolidação da Psicologia no Brasil (1930 até 1962), essa ciência também é chamada a responder as demandas de homogeneização das classes escolares e de seleção dos alunos segundo suas aptidões, fazendo com que a utilização dos testes psicológicos na Educação fossem uma das marcas deste período. Sem dúvida, Binet é a maior influência dos princípios de testagem psicológicas utilizados

pelos pioneiros, dos quais o melhor exemplo são os Testes ABC, de autoria de Lourenço Filho, em 1929, que avaliavam a aptidão e prontidão para a leitura e escrita. Seu objetivo não era medir a inteligência, mas investigar a maturação percepto-motora, entendida como o requisito necessário para a alfabetização, que deveria ser observada em cada criança a partir da sua capacidade individual; assim, o mestre poderia determinar quais ações eram necessárias para a preparação das condições iniciais de alfabetização. No período de consolidação da Psicologia, os testes ABC já estavam difundidos pelo aparelho educacional brasileiro em formação (SGANDERLA, 2007).

Embora os testes ABC tivessem a finalidade de avaliar a prontidão para alfabetização das crianças para orientar o trabalho do professor, acabaram sendo utilizados também como método de seleção de alunos para o ensino primário em várias escolas do país. Lourenço Filho almejava que os testes pudessem, além de identificar a prontidão para aprender a ler e escrever, oferecer dados concretos para a homogeneização das classes escolares, otimização dos recursos pedagógicos e da consequente redução dos índices de reprovação/evasão, como vemos a seguir: "Sua preocupação central era a de encontrar um critério seletivo seguro que favorecesse a realização de ensino simultâneo, bem como de um adequado rendimento, impedindo o desperdício das energias dos mestres e dos discípulos." (SGANDERLA, 2007, p.96)

Lourenço Filho, na divulgação e implementação dos Testes ABC, defendia seu uso com objetivo de racionalizar, por meio de dados e análises estatísticas, as novas formas de organização escolar. O autor tinha vasto conhecimento de Psicometria e Psicologia Experimental, como afirma Murilo Braga de

Carvalho em um editorial da RBEP de 1949: “Pode-se afirmar que a pesquisa pedagógica no Brasil está, ano a ano, demonstrando progressos consideráveis. No terreno da Psicometria não se pode deixar de colocar em plano superior, a pesquisa psicológica donde surgiram os Testes ABC de autoria do eminente educador e psicólogo brasileiro Lourenço Filho, organizador e primeiro diretor do I. N. E. P.” (Editorial 1949, p.3). Apesar do destaque dos testes ABC, também Anísio Teixeira e Helena Antipoff vão se dedicar à temática, desenvolvendo testes e métodos avaliativos para separar as crianças em grupos mais ou menos homogêneos, mas cada um de acordo com articulações teóricas distintas.

A existência de ideias contraditórias sobre concepções de desenvolvimento da criança na época ou mesmo da utilização dos instrumentos psicológicos, destacadas por Antunes (2012), pode ser ilustrada nas posições e práticas de Helena Antipoff que “[...] realizou uma pesquisa em Belo Horizonte, no início dos anos 30, em que conclui que os testes mediam não apenas o que se supunha ser a inteligência, mas também as condições materiais e sociais de existência da criança” (ANTUNES, 2012, p.58). Antipoff acabou criando o próprio teste chamado Minhas Mãos para conhecer melhor o educando e para usar os dados do teste para o planejamento pedagógico, recolocando a função do teste classificatório e excludente para instrumento de aprendizagem e se comprometendo a fazer com que ele conhecesse mais e da forma mais realista possível a criança. Ela também apostou no ensino de crianças com deficiência e elaborou uma rica teoria pedagógica inspirada na sua formação, que se deu na URSS, na França e nos EUA. As referências de seu pensamento são mais

difíceis de sintetizar pela sua diversidade, que vai desde a psicologia experimental russa, nos seus primeiros anos, até o funcionalismo e a psicanálise (CAMPOS, 2012), formulando uma concepção de criança e infância mais complexa, vinculada ao contexto social.

De certa forma, Antipoff antecipa as duras críticas que serão desenvolvidas aos testes mais tarde pela própria psicometria: instrumentos de estigmatização de crianças pobres e que cumpria uma função excludente no sistema educacional, que valorizava uma disciplina de subordinação, qualidade que ela combatia nas suas formulações sobre a educação em uma sociedade democrática. Os testes de maturação perduraram por anos na Educação brasileira, mas ao longo do tempo foram mudando suas características e funções. É importante destacar que esses testes não mediam inteligência em coeficientes, como os testes de QI, e sim diagnosticavam um momento do processo de maturação da criança, então não eram testes simples, mesmo com todos os problemas que podem ser apontados quanto a sua forma de utilização, como mecanismo de seleção para a escola primária. (ANTUNES, 2012)

A Psicologia chega a sua Regulamentação como profissão em 1962 pelo Projeto de Lei 4119/62 que foi aprovado em 1964, poucos meses antes do golpe militar. A partir de então, podemos dizer que a história da Psicologia tem um espaço próprio de desenvolvimento, momento em que passa a existir como uma profissão reconhecida e regulamentada, com bases epistemológicas distintas e com um espaço mais ou menos próprio, interno ao campo da profissão, para disputar as ideias e construir hegemonias.

Considerações Finais

O exposto até aqui permite acompanhar uma trajetória de entrelaçamentos entre Psicologia e Educação, em que os estudos sobre a criança significaram um ponto de inflexão. Conhecer a criança e pensar sua Educação no momento em que o país se constituía como nação republicana foi a aposta dos intelectuais articulados no grupo conhecido como pioneiros da Educação Nova. De certa forma, eles atualizaram no país as discussões que aconteciam em outras partes do mundo sobre essa temática.

No caso da Educação no Brasil, é preciso olhar para a criança admitindo que sua condição social se produz com a marca de uma história escravocrata e capitalista, ou seja, dividida pela cor e pelas classes sociais. Kuhlmann Jr. (2002) afirma que as instituições republicanas nacionais interpretavam as crianças segundo uma dualidade já naturalizada, das crianças da elite a quem se destinava uma Educação com bastante qualidade, pelo menos nos termos da época; e uma Educação rebaixada para as crianças pobres, em sua maioria negras. Se há um olhar para a infância nas duas práticas supracitadas, uma é entendida como educação de crianças que nas suas especificidades infantis devem ser cultivadas, a outra da educação de pessoas de segunda classe, que enquanto seres com possibilidades específicas de educação e desenvolvimento estarão condenadas a apropriar-se do gênero humano com muitos mais obstáculos.

Dessa forma, em sua grande maioria, os estudos da época tiveram como foco características tidas como universais, ou seja, os vários aspectos do desenvolvimento biológico. Cabe destacar, no entanto, que tal

posição foi hegemônica, mas não homogênea, como demonstra Antunes (2012), pois alguns pesquisadores já chamavam a atenção sobre a importância de considerar a natureza histórico-social das crianças mesmo naquele período.

A maioria das discussões atuais sobre o desenvolvimento infantil fundamentam-se na Teoria Histórico-Cultural (THC)¹², especialmente os debates travados no âmbito de grupos de pesquisa que tomam a infância como temática central na relação com a Educação, como indicam Quinteiro e Carvalho (2012). Nessa perspectiva, a infância é concebida como uma categoria de análise historicamente construída, isto é, que nem sempre existiu, sendo compreendida pela Teoria Histórico-Cultural como um momento da vida em que a criança passa a se apropriar das qualidades especificamente humanas produzidas pela humanidade num determinado momento, tais como linguagem e pensamento. Dessa forma, infância não pode ser entendida como sinônimo de criança, como aparece muitas vezes no discurso pedagógico e também psicológico, especialmente no período analisado.

12 A Teoria Histórico Cultural reúne produções teóricas de intelectuais da Pedagogia e Psicologia russa, tendo Vigotski, Luria, Leontiev e Davidov como seus principais expoentes. A THC parte da materialidade concreta dos processos de socialização e de apropriação das qualidades humanas para analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento com base no materialismo histórico e dialético. Suas principais bases admitem que: apesar do ser humano ter um organismo biológico onde acontecem as funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento, é nas relações sociais que o sujeito aprende e se desenvolve; as relações sociais são marcadas pelo momento histórico em que acontecem; a relação humana é mediada por sistemas simbólicos e; é na realização das atividades humanas, mediadas por outros seres humanos, que a apropriação das qualidades humanas ocorre.

Compreender a infância nessa perspectiva histórica deve incluir necessariamente a análise do contexto histórico e social que a produziu. Significa estar atento às relações que, no movimento da história, continuam produzindo novos sentidos para a infância, que ora adicionam, ora negam mediações que mudam a forma como interpretamos a criança. Dessa forma, compreender a infância exige ir além de um olhar sobre a sua própria história, pois implica ter clareza das condições produzidas socialmente para as crianças ou a condição social de ser criança, conforme definem Quinteiro e Carvalho (2012). Diz respeito à forma como a sociedade interpreta o lugar da criança, as expectativas que coloca sobre ela, os espaços que reserva a ela, os mecanismos educativos, cuidadores, protetivos e punitivos que opera ou não para sua criação, bem como as condições materiais produzidas para que ela viva este período da vida, em uma análise geral das condições vividas pelas crianças na sociedade.

Segundo a Teoria Histórico Cultural, a criança é um ser social que produz e é produzido ele mesmo pelas relações que o cercam. Cada criança é singular, carrega em si as marcas do desenvolvimento da espécie humana, mas também é sujeito de sua história e vive as mediações do lugar que lhe é oferecido pelos outros da cultura. Assim, entende-se porque, nesta concepção, criança e infância não são sinônimos. Na verdade, nessa perspectiva, a análise da infância desdobra-se em mais uma operação, a de olhar as condições sociais de ser criança produzidas por uma sociedade. O que implica em se tratando de uma sociedade de classes, condição inerente ao capitalismo, que não podemos falsear o olhar sobre a infância ou reforçar suas naturalizações. Tal posição provoca uma inversão na perspectiva

prevalente nos estudos sobre a criança realizados do início do século no Brasil, colocando a materialidade do desenvolvimento como questão central nas possibilidades que um sujeito tem de viver suas formas específicas de ação e apropriação do mundo, cujo significado está dado socialmente, e até pode ser recriado, mas somente a partir da sua apropriação (MELLO, 2007; PRESTES, 2013)

Por fim, pode-se concluir que a defesa de uma escola universal, estatal e unificada, e seu relativo sucesso no Brasil, criaram novas possibilidades materiais de apropriação na República para todas as crianças, para a infância brasileira. No entanto, os debates sobre como educar a criança mediante os movimentos de massificação e ampliação da educação, assim como o debate sobre a infância, estiveram permeados de concepções que enfatizavam uma natureza infantil universal e retiravam da escola qualquer responsabilidade pelas possibilidades de fracasso e sucesso escolar. A criança foi tomada como abstrata e responsabilizada pelo próprio fracasso, como indicam Kramer (1996) e Quinteiro (2000). Além das condições de vida precárias, para as crianças pobres restou uma ideia de criança entendida como sinônimo de limitações e incapacidade, submissão e manipulação, imoralidade e personalidade fraca, que colocaram quase que exclusivamente no indivíduo toda a sua possibilidade e condenação.

Assim, cem anos depois do início dos estudos sobre a criança no Brasil, desnaturalizar uma concepção de natureza infantil, como indicada por Charlot (1986), e colocar em prática as formulações propostas pela Teoria Histórico Cultural na compreensão da criança e da infância

parecem ser desafios ainda atuais para os educadores.

Referências

ALVARENGA, L. Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [online], Brasília, v. 81, n. 198, p. 244-272, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/uoaCBm>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia, Ciência e Profissão* [online], n. 32, n. especial, p. 44-65, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/8QMDU7>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BORTOLOTTI, K. *A Psicologia de Anísio Teixeira*. 2012. 127f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2012.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.; KUHLMANN, M. (Orgs.) *Os intelectuais da História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11- 60.237

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, R. H. F. Em busca de um modelo teórico para o estudo da História da Psicologia no contexto sociocultural. In: FREITAS, R. H. (Org.) *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 94-113.

CAMPOS, R. H. F. *Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual*. Rio de

Janeiro: Fundação Miguel Cervantes, 2012. 451p.238

CARVALHO, D. C. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo* [online], Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/z4aHq4>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

CARVALHO, D. C. de; DAROS, M. das D.; SGANDERLA, A. P. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 675-692, dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2OBx7bv>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, M. M. C. A escola e a república e outros ensaios. In: _____. *A escola e república*. Bragança Paulista: USF, 2003. cap. 1, p. 11-68.

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CONT, F. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *ScientiæZudia* [online], São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/aQKRyP>>. Acesso em: 20 dez 2020.

FREITAS, M. C. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M.; KUHLMANN, M. (Orgs.) *Os intelectuais da História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GEBRIM, V. O Legado da Psicologia na conformação da criança na Pedagogia Nova no Brasil. In: LOURENÇO, E.; ASSIS, R.; CAMPOS, F. *História da Psicologia e Contexto Sociocultural: Pesquisas contemporâneas, novas abordagens*. Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2012. p. 263-274.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamim. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância: Fio e desafios da pesquisa*. 9 ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

KUHLMANN JÚNIOR, M. A circulação das ideias sobre a educação de crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M.; KUHLMANN, M. (Orgs.) *Os intelectuais da História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LEITE, D. M. *O Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Nacional, 1972. 336p.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In: FREITAS, R. H. (Org.). *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 69-83. Disponível em: <<https://goo.gl/Dx6hDk>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/mEJwic>>. Acesso em: 20 jan. 2021.243

PESQUISA Pedagógica Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S.l.], v. 13, n. 35, editorial, p. 3-4, jan./abr. 1949.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. R. *Educ. Públ.* Cuiabá v. 22, n. 49, p. 295-304,

maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/5qyC7Q>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, J. e CARVALHO, D. C. de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C. de e DIAS, T. L. *Crianças – Culturas e práticas educativas*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012. p. 125-147.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

SGANDERLA, A. P. *A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: A defesa de uma base científica da organização escolar*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Buix8p>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VIDAL, D. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.* [online], São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/AW43ch>>. Acesso em: 12 jan 2021.

WARDE, Mirian J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M.C. (org.) *História social da*

infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p.289-310.

WARDE, M. J. Educação e Sociedade na Primeira República. *Rev. Bras. Educ.* [online], Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Resenha de NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974) Disponível em: <<https://goo.gl/FTyzA1>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WARDE, M. J. Para Uma história disciplinar: Psicologia, criança e Pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 311-332.

WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. *John Dewey (1859-1952)*. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.