

A Psicologia nos programas da Escola Normal do Distrito Federal e sua adesão aos projetos eugênicos e higiênicos da Primeira República brasileira

Renata Patricia Forain de Valentim*

Bárbara Albuquerque Pereira**

Rafael Felipe Pires Leite***

Resumo:

Nas transformações da sociedade brasileira entre o final do século XIX e início do XX, a Psicologia é apresentada pela Educação como uma base científica que subsidiaria a medição das funções cognitivas e a formação de professores para serem agentes do progresso social. A proposta deste estudo é analisar a presença da Psicologia nos programas da Escola Normal do Distrito Federal e também os termos e limites de sua adesão aos projetos eugênicos e higiênicos difundidos na primeira fase republicana brasileira. Na interpretação dos dados, foi utilizada a categoria bakhtiniana de *dialogicidade*, com base na qual identificamos que os programas estabelecem diálogos de ruptura com o discurso verticalizado da monarquia, porém, paradoxalmente, de apoio ao estabelecimento de novas formas de subordinação social.

Palavras-chave:

Programas de ensino; Escola Normal do Distrito Federal; higienismo; eugenia; dialogia.

* Doutora em Psicologia. Docente do Departamento de Psicologia Social e Institucional/ Programa de Pós-graduação em psicologia Social da UERJ.

** Discente. Programa de Pós-graduação em Psicologia social UERJ.

*** Discente. Graduação em Psicologia UERJ/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

The Psychology in the programs of the School of the Federal District and its accession to the eugenic and hygienic designs first Brazilian republic

Renata Patricia Forain de Valentim
Bárbara Albuquerque Pereira
Rafael Felipe Pires Leite

Abstract:

On the transformations of Brazilian society between the late nineteenth and early twentieth century, psychology is brought by education as a scientific base, supporting the measurement of cognitive functions and training teachers to be agents of social progress. This study proposes to understand the presence of psychology in the programs of the School of the Federal District and the terms and limits of its accession to the eugenic and hygienic projects founded in the first Brazilian republican phase. In the interpretation of the results was used Bakhtin category of *dialogical*. In this case, break dialogues in relation to the vertical discourse of the monarchy, but paradoxically related to the establishment of new forms of social subordination.

Keywords:

Learning Programs; Normal School of the Federal District; hygienism; eugenia; dialogy.

La Psicología en los programas de la Escuela Regular del Distrito Federal y su adhesión a los proyectos eugenésicos e higiénicos de la Primera República brasileña

Renata Patricia Forain de Valentim
Bárbara Albuquerque Pereira
Rafael Felipe Pires Leite

Resumen:

En las transformaciones de la sociedad brasileña entre fines del siglo XIX y principio del XX, la psicología es presentada por la Educación como base científica que contribuiría con la medición de las funciones cognitivas y la formación de profesores para ser agentes del progreso social. La propuesta de este estudio es analizar la presencia de la Psicología en los programas de la Escuela Regular del Distrito Federal - Brasil y también los términos y límites de su adhesión a los proyectos eugenésicos e higiénicos difundidos en la primera fase republicana brasileña. En la interpretación de los datos, se utilizó la categoría bakhtiniana de *dialogicidad*, con base en la cual identificamos que los programas establecen diálogos de ruptura con el discurso verticalizado de la monarquía, pero, paradójicamente, de apoyo al establecimiento de nuevas formas de subordinación social.

Palabras clave:

Programas de enseñanza; Escuela Regular del Distrito Federal; higienismo; eugenesia; dialogía.

Introdução

A emergência do pensamento psicológico, há muito tempo, deixou de ser identificada como uma experiência única, original e localizada. Mesmo que seu marco institucional esteja no século XIX europeu, a constituição real de sua presença no mundo ocidental demonstra-se intrinsecamente relacionada às condições singulares da modernidade nas diferentes culturas, nas diversas construções de planos de interioridade reflexiva e em suas práticas correspondentes (Vidal, 2011).

Nas transformações atravessadas pela sociedade brasileira entre o final do século XIX e princípio do XX, as escolas foram se constituindo como um dos grandes instrumentos institucionais para o abandono progressivo de sua feição imperial, rural e escravocrata em direção a modelos mais modernos e republicanos, urbanos e industrializados. Entretanto, as discussões a respeito do encontro entre a Psicologia e a Educação na construção desses novos moldes são mais visíveis somente (ou principalmente) após a deflagração do movimento da Escola Nova, já na segunda década do século XX.

Nesse âmbito, é usual o reconhecimento das bases científicas oferecidas pela Psicologia às reformas educacionais que pretendiam universalizar a educação, subsidiando a medição das funções cognitivas em crianças, organizando sua classificação e formando professores para serem “agentes do progresso social”, “capazes de alterar significativamente o meio no qual trabalham” (Pinto, 2001). Assim, contribuíram para a implantação do processo pedagógico em um processo histórico mais complexo, no qual a educação de massa se desenvolveu como fator de inserção social de crianças e adultos, em consonância aos processos de industrialização que emergiam no país e à necessidade de supri-los com uma força de trabalho treinada e produtiva.

Entretanto, ainda que estas bases científicas não fossem fornecidas de forma tão explícita, o estudo da Psicologia pode ser identificado antes mesmo do início do movimento da Escola Nova, pois fazia parte das disciplinas de Pedagogia e Legislação Escolar e Educação Moral e Cívica desde o final do século XIX e princípio do século XX nas Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal.

A relação entre a emergência da Psicologia e a Educação de fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX permanece como um campo de estudos muito pouco explorado. A ideia de uma educação

universal, laica, conserva-se, como já foi mencionado, sempre relacionada às reformas encampadas pelo Estado Novo a partir da década de 1930.

Entretanto, para uma compreensão mais profunda desse cenário, entre inúmeros outros fatores, devem também ser consideradas as ideias positivistas que se instalaram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, abrigando “a crença no progresso da humanidade guiada pela ciência e pela indústria” (Bosi, 2004, p. 30). Deve ser considerada também a progressiva valorização das escolas normais, as quais, seguindo as políticas educacionais do final do Império até a Primeira República, fornecem as matrizes para afirmação de uma burguesia em crescimento.

Propondo a laicidade e a gratuidade do ensino, essas escolas foram sendo pouco a pouco transformadas e, deixando de lado sua tendência humanista clássica, passaram a absorver a tendência cientificista que dava seus primeiros passos na Europa e na América do Norte (Antunes, 2001). Os positivistas nacionais, que sempre vincularam a abolição da escravidão ao tema do trabalho, preocupavam-se com o que chamavam de *proletariado nacional*. Manifestavam reservas quanto à imigração em massa subsidiada pelo governo (Bosi, 2004) e defendiam a constituição de um novo tipo de mão de obra, cujas bases seriam os recém-chegados trabalhadores rurais, que progressivamente buscavam nos meios urbanos outras formas de subsistência.

Considerando essas observações iniciais, podemos afirmar que a questão motivadora desta pesquisa foi a presença da Psicologia no curso de formação de professores na Escola Normal do Distrito Federal. Esse primeiro impulso, ainda de forma muito geral, tinha como objetivo compreendê-la desde seu aparecimento como tópico curricular inserido do ensino de Pedagogia até o momento em que adquiriu autonomia disciplinar, bem como acompanhar o papel que as idéias psicológicas foram assumindo progressivamente até se tornarem corriqueiras nas escolas de formação de professores.

Durante a pesquisa, entretanto, estas questões iniciais tomaram novas formas. Mostrou-se impossível dissociar as escolas normais e seus respectivos ensinos, fossem elas do Distrito Federal, de Minas ou de São Paulo, dos conceitos e práticas cientificistas que aportavam no país no período. De igual forma, mostrou-se impossível desvincular essas práticas da instauração de uma nova ordem política, a republicana, e das novas instituições culturais, sociais e econômicas que lhes seriam correspondentes.

Na impossibilidade de abarcar todas as nuances dessas questões, definimo-nos por investigar a presença da Psicologia nos programas da Escola Normal do Distrito Federal, especialmente quanto aos termos e limites de sua adesão aos projetos eugênicos e higiênicos difundidos na primeira fase republicana brasileira.

A opção pelos programas de Psicologia adotados nesse período histórico específico relaciona-se à necessidade de compreendermos a emergência do pensamento psicológico brasileiro em uma perspectiva histórica e discursiva mais larga. Levamos dois pontos básicos em consideração.

Por um lado, atentamos para sua inserção no conjunto de instrumentos de regulação social que se fizeram presentes após a crise institucional do segundo reinado. Tais instrumentos deveriam representar uma nova ordenação social e política, uma verdadeira *res-pública*, mas acabaram, na prática, por tomar a forma de um “novo racismo científico”, “que acionava uma plethora de sinais físicos para definir a inferioridade e a falta de civilização” (Schwarcz, 2012, p. 21).

Por outro lado, os programas tinham características próprias, que refletiam de modo privilegiado as relações sociais envolvidas na esfera comunicacional. Eles implicavam uma produção narrativa que reforçava o vínculo entre a língua, a vida e a história, concentrando tanto as dimensões mais habituais das normas cotidianas da escola, quanto sua relevância inquestionável como documento histórico das formações subjetivas.

Assim, de modo coerente com nossa opção, buscamos, como fonte interpretativa dos dados, um ponto de vista, uma categoria, que viabilizasse a discussão entre as formas narrativas históricas e as produções subjetivas, que inserisse o sujeito e suas marcações no universo da cultura e o percebesse como produtor e reproduzidor de uma dada construção social.

A opção pela perspectiva de análise sócio-histórica (Freitas, 2002) e, de forma mais particular, pela categoria bakhtiniana de *dialogicidade* (Charaudeau & Maingueneau, 2004), foi a chave para relacionar os programas a outros enunciados. Pudemos, assim, ampliar a compreensão dos programas de ensino utilizados nas escolas normais, abordando-os de dois ângulos. O primeiro relaciona-se à sua propriedade *enunciativa*: procuramos analisá-los como uma ordenação histórica singular do discurso psicológico científico, em diálogo afinado com o pensamento higienista e eugênista do período. O segundo relaciona-se à sua propriedade

interlocutiva: eles foram situados no diálogo cotidiano com os “outros” a quem (e por quem) dirigiu sua vocação pedagógica civilizatória.

Método

Como já afirmamos, a pesquisa caracteriza-se pela análise documental, cujas fontes primárias foram os programas de ensino da Escola Normal do Distrito Federal entre os anos de 1899 e 1929.

É importante registrar que esta demarcação temporal não foi a primeira escolha. Primeiramente, tínhamos considerado dois acontecimentos que marcam a formação de professores no primeiro período republicano: a reforma de Benjamin Constant, de 1890, na qual, dentre outras disposições, ratificou-se a presença da Psicologia no currículo das Escolas Normais na Primeira República, e a instauração da nova fase republicana no Brasil em 1930. No entanto, encontramos dificuldades, que foram impostas pelos próprios documentos. Uma delas é que, apesar da quantidade representativa de programas localizados, apenas os do período entre 1899 e 1929 foram recuperados. Além desta primeira restrição, foi identificada também uma lacuna documental entre os anos de 1918 a 1922, o que foi atribuído à dispersão dos documentos dentro do próprio Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) e às perdas decorrentes ao período anterior à criação desse centro. Segundo os funcionários, o material encontra-se ainda em fase de arquivamento, sendo possível que uma parte dele esteja misturada com outros arquivos não relacionados às Escolas Normais da Corte e do Distrito Federal.

Por isso, a consulta aos programas de ensino da Escola Normal do Distrito Federal restringiu-se às fontes abrigadas no CMEB, localizado na Biblioteca do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Criado em 9 de dezembro de 2005, o Centro de Memória Institucional (Cemi) teve seu nome alterado para Centro de Memória da Educação Brasileira em junho de 2012. Seu acervo é composto por arquivos documentais das diferentes fases da Instituição, desde sua criação como Escola Normal da Corte até hoje.

A maioria dos programas de ensino está em caixas de papelão do tipo arquivo, com legendas na lateral indicando os anos dos programas. Eles estão encadernados como livreto, separados por ano, ou em um único tomo, que contempla vários anos. Neles são encontradas todas as matérias lecionadas, as ementas e a distribuição ao longo dos anos do curso normal. No total foram localizados 18 programas, que correspondem aos anos de:

1899, 1902, 1904, 1906 a 1915, 1917, 1923, 1924, 1927 e 1929. Percebemos que o ensino da Psicologia começava a partir do terceiro ano do curso normal, estendendo-se por vezes ao quarto ano ou limitando-se a este. Uma exceção é o programa de 1923, no qual não foi identificada nenhuma menção à Psicologia.

De forma coerente com nossos objetivos, a pesquisa concentrou-se nos tópicos curriculares que faziam uma referência explícita ao ensino da Psicologia. Optamos por apresentar os programas dessas disciplinas de forma sucinta, dispondo-os ano a ano, com a sua ementa, bibliografia (quando havia indicação) e docentes responsáveis (quando havia indicação). Por questões de limitação do espaço, nos casos em que a ementa de Psicologia era muito extensa, optamos por reproduzir apenas os itens que não se repetissem no mesmo ano. Optamos também por manter a grafia da bibliografia e de seus autores tal como encontrada. Nas demais reproduções foram realizadas atualizações ortográficas, exceção feita aos trechos entre aspas, caso em que se manteve a grafia original.

Como previsto, na análise dos dados, buscamos privilegiar a observação dos processos e mecanismos de “constituição de sentidos e de sujeitos” (Orlandi, 2012, p. 77), levando em consideração tanto as filiações históricas e teóricas do discurso produzido, quanto seus enredamentos contemporâneos.

O encontro com a categoria de dialogicidade, presente nos estudos do círculo de Bakhtin, ofereceu a possibilidade de compreendermos os programas nesta dimensão mais global. Como elemento central da linguagem, o diálogo é a “forma clássica da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 294): expressa a posição do locutor diante dos “enunciados anteriores, emanantes dele mesmo ou do outro”, e do próprio sistema da língua ao qual “seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação” (Bakhtin, 1997, p. 291).

Consideramos como lugar de locução o próprio texto dos programas de ensino; estes passaram a ser pensados como enunciados, como elos de um diálogo que se encadeia temporal e espacialmente. Nesta alternância de vozes, nesse jogo de enunciados e réplicas, de partes finitas e acabadas, atualizam-se marcas sociais e históricas mais amplas e dinâmicas (Marchezan, 2010), radicalizadas, neste caso, pelo caráter institucional dos programas.

São dois os planos de dialogicidade que podem ser estabelecidos e analisados.

O primeiro é a forma explícita e mostrada de diálogo que se constitui entre o locutor e suas alteridades mais imediatas e declaradas. Neste caso, o do pensamento científico europeu e aquelas representadas por seu público alvo.

O segundo é a constituição dos programas como expressão de dois gêneros discursivos que aparecem intrinsecamente relacionados nesse período da história brasileira: o republicano e o científico. Para Bakhtin (1997), os gêneros seriam diálogos sociais de relativa estabilidade, nos quais são assimiladas formas pregnantes do contexto social, histórico e cultural (Marchezan, 2010). Neste caso, os diálogos são de ruptura em relação ao discurso verticalizado da monarquia, porém paradoxalmente relacionam-se ao estabelecimento de novas ordenações discriminatórias, baseadas no ideário eugenista e higienista.

Resultados

A presença da Psicologia no currículo das Escolas Normais começa a ser identificada nos programas de 1899 e 1902, onde aparecia inserida no conteúdo da Pedagogia, sendo oferecida no terceiro ano do curso normal como “Noções elementares de Psychologia applicada à educação” (1899) e “Da Psychologia” (1902).

O primeiro programa foi localizado no contexto da reforma do ensino de 1890, empreendida Benjamin Constant, então Ministro da Secretaria da Educação Pública, Correios e Telégrafos, no governo do marechal Deodoro da Fonseca. Essa reforma, que deveria ser modelar para todo o Brasil, apresentava em seu artigo 2º “A instrução primaria, livre, gratuita e leiga” (Brasil, 1890, p. 1) para meninos e meninas. Definia também que a ciência, e não mais a religião ou a literatura, seria o fundamento da organização curricular e do ensino (Gondra, 2004). É importante salientar que, no contexto dessa reforma, foi criado o museu pedagógico brasileiro, o Pedagogium, cuja iniciativa fora inspirada em outros países republicanos tomados como “avançados”. O museu era considerado “como um dos fatores que explicava, de forma enfática, os incontestáveis avanços em matéria de instrução que se verificavam nestes países tomados, então, como referências” (Gondra, 2004, p. 86).

Mais que uma filiação ao pensamento positivista de Augusto Comte, ainda que não totalmente ortodoxa, a reforma curricular de 1890 trouxe para o cenário brasileiro a ideia definitiva de implantação de uma educação laica, representada pela coexistência entre os sexos na instrução

primária, pela obrigatoriedade do método intuitivo, pela padronização nas condutas e pela preocupação “científica” com as condições higiênicas e de moralidade dos lugares de ensino (Brasil, 1890, p. 1).

O surgimento da Psicologia no currículo do ensino de professores veio na esteira de uma progressiva mudança: da crise das instituições religiosas, monárquicas e escravocratas à afirmação de ideais liberais, republicanos e científicos que, por meio da afirmativa crescente da consciência dos direitos, atestavam cada vez mais a soberania do indivíduo (Cartolano, 1996). No ano de 1899, a Psicologia enfim apareceu nos programas, sendo subdividida em seis tópicos básicos: definição e classificação dos fatos psicológicos; atividade psíquica; sensibilidade; inteligência; percepção externa e razão (razação). Esse programa não continha a identificação da bibliografia, mas apenas os nomes dos docentes de Pedagogia. Para o curso diurno, constava Dr. Antonio Valentim da Costa Magalhães, jornalista, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, e, para o curso noturno, Dr. Joaquim Abílio Borges.

O programa de 1902 radicalizou tanto as propostas de educação intuitiva como doutrina pedagógica da escola laica quanto sua aplicação nas *lições de coisas*, procedimento didático baseado nos sentidos, particularmente no da visão (Bastos, 2013). Nesse ano, o programa ofereceu aos futuros professores da Escola Normal tópicos onde eram estudados “as relações do organismo com o mundo exterior; o encadeamento dos fatos psi e a condição orgânica da vida psi: o sistema nervoso”. Também de modo condizente com o método intuitivo, que procura suscitar nos alunos o espírito de observação e de julgamento, além da postura de observação e pesquisa, foram oferecidas noções sobre o “método empregado na observação dos fatos psi (observação, experimentação, introspecção); consciência, percepção (espaço e tempo), sensação, juízo; memória, associação de ideias; função sintética da inteligência; emoções, paixões, sentimentos; volição; vontade”, entre outras.

É importante ressaltar ainda que, no programa de 1902, no tópico “o espírito como síntese das condições externas e internas e psicologia dos estados anormais”, encontra-se o primeiro registro do ensino da Psicologia como instrumento normatizador, auxiliar na identificação, mensuração e controle dos “estados patológicos”. A bibliografia utilizada é a obra *Physiologie d l'espirit*, de Paulhan.

No programa de 1904, não se sabe por qual razão, o livreto aparece com o ano de edição de 1905. Só é possível identificar que se trata do ano de 1904 na capa, onde se lê: “horario, calendario escolar, quadros de faltas e notas de provas mensaes referentes ao anno de 1904”. Dentre os 40 tópicos que o compõem, os conteúdos psicológicos estão inseridos no curso de Pedagogia e aparecem apenas no quarto ano. Ainda que em formas muito idealistas, aparecem linhas preditoras de determinados comportamentos, como educação das “condições internas”. Entre eles, constam: “Cultura e educação das tendencias, das emoções, e dos sentimentos egoísticos”, “das tendencias, das emoções, e dos sentimentos altruisticos e sociaes” e “dos sentimentos estheticos e desinteressados”. A bibliografia utilizada é o *Traité de Pedagogie Scolaire* de Carré et Liquier, ratificando uma disposição humanista de origem francesa no projeto republicano de modernização da sociedade brasileira.

Nos programas de 1906 a 1910, a Psicologia é lecionada no terceiro ano do curso, ainda como um subtítulo da Pedagogia. Nos 27 tópicos que os compõem, evidencia-se o abandono cada vez maior do vocabulário idealista e a adoção de categorias mais relacionadas à semântica cientificista, as quais oscilam entre a herança naturalista, em tópicos como “o organismo humano”, “o sistema nervoso” ou a “constituição mental”, e a instauração de novas categorias, como “personalidade”, “consciência”, “percepção”; “memória”; “associação de ideias”; “linguagem” e “função sintética da inteligência”, entre outras. Permanece a “Psicologia dos estados anormais” e, de forma anacrônica, como resquício idealista, “o espírito como síntese das condições externas e internas”. A bibliografia adotada no terceiro ano é *Physiologie d l'espirit* de Paulhan; e no quarto ano, *Traité de Pedagogie Scolaire*, de Carré et Liquier.

De 1911 a 1915, os programas são idênticos, com poucas variações, contendo entre 26 e 30 tópicos, nos quais fica explicitada “a relação da pedagogia com a psicologia”, embora circunscrevendo um campo próprio para esta última em “método da Psicologia”. Observa-se ainda a manutenção da vertente que relaciona a Psicologia às ciências naturais no item “sistema nervoso” e, embora acrescida de um vocabulário próprio, em “imagem mental; imaginação; associação de ideias”, entre outras expressões.

De forma singular, nos programas de 1912, 13 e 14, consta uma observação que não aparece nos programas anteriores. No final da descrição dos tópicos abordados, aparece: “Neste programa considerar-se-

há especialmente a *psychologia infantil*”. Esta diferença pode ser atribuída à Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, implementada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, na gestão do Marechal Hermes da Fonseca (Santos, 2008). Com esta disposição, esse tipo de deliberação passou a ser de competência exclusiva da congregação de professores ordinários, extraordinários, mestres e livres-docentes, que passaram a ter completa autonomia administrativa e didática. De modo condizente, nesse mesmo período, são identificados os tópicos curriculares: “linguagem; inteligência; desenvolvimento da vida afetiva e anormais escolares”.

É necessário também registrar, a partir do programa de 1911, a presença do conceito de *hábito* e do tópico de estudo “Psicologia Experimental”, o que poderia significar tanto uma aproximação cada vez maior na direção das metodologias consideradas “científicas”, experimentais, quanto uma inserção nos debates sobre a presença ou não do dualismo mente-corpo. Esta tendência aparece nos tópicos: “consciência e atenção; estudo das sensações; percepção, percepção do tempo e espaço”. Tal hipótese se confirma no tópico sobre o hábito, no qual pode ser identificada uma aproximação na direção do funcionalismo norte-americano das primeiras décadas do século XX. Por sua vez, esse funcionalismo descende de uma posição darwinista, segundo a qual o hábito seria uma função adaptativa (Ferreira & Gutman, 2005).

Nos anos de 1911, 1912 e 1913, a bibliografia utilizada é *Psychologie*, de A. Rey. Como docentes responsáveis, são mencionados o Dr. Thomaz Delfino dos Santos, curso diurno, e o Dr. Manoel Bomfim, curso noturno. No programa de 1914 e 1915, constam os mesmos docentes e um item denominado como *Pedagogia*, embora todo seu conteúdo se refira à psicologia e seja muito parecido com o do ano anterior. No programa de 1914, não há indicações bibliográficas e, no ano de 1915, a bibliografia adotada é *Psychologie* de Malapert e *Traité de pedagogie scolaire* de Carré et Liguier.

O programa de 1917 inicia sua ementa com o título: “Psychologia applicada à educação: estudo das crianças”. Há, também, a estipulação de três lições por semana para o terceiro ano e duas por semana para o quarto ano. Aqui, a psicologia volta a ser uma cadeira independente e ministrada no terceiro e quarto anos do curso.

Nesse ano, o programa é extremamente detalhado e possui, além das lições especificadas, um artigo (possivelmente extraído de um

regulamento) que trata especificamente da psicologia e de sua função na escola. Nele se enfatiza que essa disciplina seria aplicada à educação e teria por objeto apenas o estudo dos educandos, com vistas a uma introdução ao conhecimento das crianças. A experiência de laboratório seria reduzida a experiências simples, necessárias apenas à demonstração da base científica dessa disciplina, de forma que nem os alunos mestres iriam pesar, medir e experimentar seus futuros discípulos, nem estes seriam objeto de ensaios e análises, mas sim “personalidades respeitáveis”.

A importância desse artigo é imensa, pois revelam a desconfiança com a qual estas novas ideias “científicas” e laicas eram provavelmente recebidas pela comunidade escolar como um todo, em especial os responsáveis pelos alunos, para os quais, provavelmente, essa mensagem era dirigida.

Nesse programa, a Psicologia aparece dividida em lições que se organizam em “partes”, nas quais são identificados os mais variados objetos de pesquisa, dos mais naturalistas aos mais idealistas. Essa variação pode ser interpretada tanto como um sintoma de pouca consistência teórica, uma curiosidade geral acerca do que era teorizado em Psicologia naquele momento, quanto como uma afinação precoce com a variedade do campo psicológico que se sedimentava ao longo do século XX. Assim, no terceiro ano, aparece uma “Parte geral” onde podem ser encontrados desde tópicos como “espírito, condições gerais da vida psíquica, a condição subjetiva”, quanto tópicos como “o eixo encéfalo-rachiano e a distribuição dos nervos; psicologia do aparelho encéfalo-rachiano”. São identificadas ainda mais quatro “partes”: “As Sensações”, “A Inteligência”, “A Afetividade” e “A Vontade”, nas quais se insere uma enorme variedade de tópicos, tais como: “distribuição geral da sensibilidade externa e a consciência das sensações; percepções de tempo, espaço; organização da experiência mental; a imaginação; o raciocínio; evolução da linguagem; aspectos gerais da vida afetiva; tendências e inclinações egoístas; composição, forma e evolução dos estados afetivos, afeições simples, estados afetivos compostos; ou ainda, gênese do ato de vontade e a evolução da vontade”.

No quarto ano, aparece uma divisão em lições que se organizam em “partes”, “A Síntese Psíquica” e a “A Formação da Personalidade e evolução psíquica”, que se desdobram em tópicos, tais como a caracterização da personalidade, as fases características do desenvolvimento, atividade psíquica da criança, a vida moral da criança,

processos gerais da formação psíquica: imitação e aquisição inicial, invenção, desdobramento das reações adquiridas, o brinquedo, a criança em contato com a realidade, a normalização da atividade psíquica, reflexo e hábito, limite das modificações corretivas, sistematização das correções, educação e adaptação, princípios gerais de educação, educação natural e intencional, a direção do educando – da obediência passiva à plena autonomia.

Nestes tópicos é identificada a coexistência de diversas formas teóricas de vanguarda, o que revela uma atualização da escola com o que era produzido nos centros de pesquisa internacionais. Podem ser identificadas aquelas que discutem o desenvolvimento infantil, a importância do brinquedo ou os processos da formação psíquica infantil; outras que remetem à psicologia diferencial, na qual testes e medidas centralizavam as investigações sobre a aprendizagem, concretizando cada vez mais “a existência de uma norma, de um padrão de aprendizagem e desenvolvimento considerado normal, adequado e esperado” (Andrada, 2005, p. 197).

No programa de 1924, dois parágrafos iniciais, assinados pelo então Diretor Geral da Instituição, o professor A. Carneiro Leão, referem-se à reforma dos programas de ensino da escola. Nesse programa, a Psicologia aparece não apenas como cadeira independente, mas também como complemento da disciplina Higiene e Pedagogia, inserida no capítulo “anatomia e fisiologia humanas”. A associação entre Higiene, Pedagogia e Psicologia, explícita nesse momento e mantida ao longo dos programas estudados, pode ser interpretada como consequência direta da fundação, em 1923, da Liga Brasileira de Higiene Mental, uma instituição civil destinada a divulgar e propagar as noções da eugenia mental.

O programa exclusivo de Psicologia começa apenas no quarto ano, como um complemento organizado em 25 tópicos: psicologia: fatos psíquicos e sua classificação; o sistema nervoso e a vida de relação: atividade cerebral e vida consciente; atenção; sensibilidade; visão; sensação; sensibilidade muscular; inteligência em geral; conhecimento concreto, imagens e imaginação; ideação, juízo e raciocínio; funções associativas; memória, linguagem e a vida afetiva; a atividade em geral: formas de reação, atos da síntese psíquica, as vocações individuais, mecanização dos atos voluntários, anomalias no desenvolvimento psíquico; entre outros.

O programa de 1927 é o primeiro depois da Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), fechando o ciclo das reformas federais do ensino na Primeira República, “quando, sobre a base das transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada” (Saviani, 2009, p. 11). Segundo Schueler e Magaldi (2009), nas reformas empreendidas a partir de então, podem ser assinaladas algumas tendências gerais que dariam ou confirmariam o futuro tom de uma cultura escolar escolanovista: a cientificização progressiva das práticas educativas, a necessidade de uma crescente especialização e legitimação do educador profissional e do próprio campo educacional, que assumia os contornos mais nítidos de uma formação pragmática mais apropriada para os professores a ser realizada em espaços concebidos para essa tarefa. Nele, a Psicologia aparece de duas formas: como complemento à cadeira de Higiene e Pedagogia, no interior do capítulo “anatomia e fisiologia humana”, e como disciplina independente.

Como disciplina independente, aparece dividida em 25 tópicos, dentre os quais vocações individuais; mecanização dos atos voluntários; anomalias no desenvolvimento psíquico.

Finalmente, em 1929, o programa também começa com uma introdução às diferentes disciplinas, mas de forma diferente da dos anos de 1924 e 1927. A psicologia aparece em dois momentos, no terceiro ano e no primeiro ano do curso especial ou técnico: normalização da atividade psíquica, diferenças individuais: temperamento, caráter, tipo mental: fórmula de vontade e tendência vocacional, anomalias do desenvolvimento psíquico: anormais, fadiga e estafa, exame psicológico da estafa, entre outros.

Já no primeiro ano do curso especial ou técnico, o enfoque é a Psicologia Experimental e sua aplicação à educação. Os alunos teriam noções de psicologia geral, antes de iniciar o estudo da psicologia aplicada. A cadeira é dividida em: 1) Preliminares: psicologia genético-funcional e psicologia da aprendizagem; concepção da psicologia experimental: noção, histórico, divisão, importância. Os processos de observação e experimentação: os laboratórios e os testes. A psicologia experimental em face dos problemas da educação, noção funcional da educação. Diagnóstico dos educandos e psicologia da aprendizagem. 2) Psicologia genético funcional: Divisão da Psicologia experimental nas suas aplicações à educação: psicologia genética, diferencial e da

aprendizagem. O psiquismo da criança em idade pré-escolar, tendências instintivas: afeição, medo curiosidade; o jogo: a imitação e sugestão, emoções, interesse, a consciência na criança, a imaginação e a ideação, a evolução da linguagem, a evolução da personalidade consciente, noção dos tipos individuais, a psicomетria e os testes: organização e verificação dos testes, sua utilização prática, a psicografia. Testes funcionais, testes de desenvolvimento e de nível de inteligência, escalas métricas de inteligência. Tipos de escalas métricas da inteligência e sua aplicação, testes para diagnósticos de irregulares e anormais. Os incorrigíveis e os delinquentes; testes de aptidão. O problema da orientação e da seleção profissional. Valor geral dos testes. Cálculo de correlação. Valores significativos. Bio-estatística. 3) Psicologia da Aprendizagem: os problemas da psicologia da aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento. A educação do ponto de vista funcional e do ponto de vista da adaptação; a sistematização da atividade, a sistematização pelo hábito; sistematização ideativa; a fadigabilidade, as aplicações gerais da psicologia experimental: quadro geral das aplicações na organização escolar, o movimento psicopedagógico nos países adiantados.

Considerações Finais

Como afirmamos, deflagramos a pesquisa com a intenção de investigar o papel da Psicologia, seus usos, práticas e disseminação, no processo de formação de professores na Escola Normal do Distrito Federal. Com base na análise de arquivos de programas disciplinares, acompanhamos sua trajetória entre seu aparecimento como tópico curricular inserido no ensino de Pedagogia e o momento em que adquiriu autonomia disciplinar. A finalidade era compreender como as condições dessa transformação foram se tecendo e que papel as ideias psicológicas foram progressivamente assumindo até seu uso corriqueiro pelas escolas de formação de professores.

Entretanto, como também já foi dito, o reconhecimento de que a Psicologia teve um “lastro” de cientificidade na Escola Normal do Distrito Federal não pode ser desconectado das novas formas de segregação social, simbolizadas pelas ideias e práticas eugenistas e higienistas que emergiram durante a primeira fase da República brasileira. Essas formas substituíram as do regime escravocrata imperial, impondo-se com o aval do pensamento científico, “que passou a classificar os cidadãos com base em critérios raciais” (Schwarcz, 2012, p. 25), condenando moralmente a miscigenação

e impondo um novo regime “na base de muita eugenia e estado de sítio” (Schwarcz, 2012, p. 24), de intimidação e controle social.

Para o desenvolvimento da análise, buscamos apoio no método sócio-histórico, em particular, na categoria de dialogicidade proposta pelo círculo de Bakhtin, por meio da qual se tem discutido a relação dos enunciados com sua exterioridade, representada tanto pelos ecos e lembranças de outros enunciados que comumente se apresentam quanto pela fala dos enunciadores que impõem, a partir da exterioridade, a necessidade de uma reação-resposta. Estas falas, segundo Bakhtin (1997, p. 316), produzem reações variáveis, nas quais o enunciado alheio pode ser encontrado no contexto de nosso próprio enunciado, em palavras isoladas, ou em “orações que então figuram nele a título de representantes de enunciados completos”.

As fronteiras que se estabelecem entre este “um” e este “outro” são descritas por Bakhtin como tênues e permeáveis, embora nítidas. O enunciado é necessariamente polimorfo, complexo, incrustado como um elo em uma cadeia de comunicação, refletindo o processo verbal de sua elaboração e de constituição do sentido, os enunciados dos outros, os elos anteriores e os posteriores.

Um exemplo privilegiado dessa permeabilidade é a posição da Psicologia, que aparece ora como capítulo da disciplina de Pedagogia ou de Higiene, ora como capítulo à parte. Embora a diferenciação tenha sido progressiva ao longo dos programas, ela permanece dialogando com estas outras disciplinas de forma integrada. Esta delimitação pouco nítida da disciplina pode ser atribuída tanto a uma tendência interdiscursiva, inevitável dentro de uma instituição como a escola normal, quanto a um contorno que ainda estava sendo construído para a própria Psicologia em sua luta por se tornar ciência independente e socialmente reconhecida.

Em sua contemporaneidade, as alteridades mais manifestas dos programas podem ser localizadas em dois grupos distintos e indissociáveis.

No primeiro grupo, esse “outro”, que poderia ser descrito como “narcísico”, é encontrado na filiação dos programas a autores e métodos estrangeiros encontrados principalmente nas bibliografias e materiais franceses, os quais resistiram até mesmo à direção pedagógica de Manoel Bomfim, intelectual crítico da relação de parasitismo exercida sobre a América latina pelos países ditos “desenvolvidos” (Bomfim, 1993).

No segundo grupo, essa alteridade pode ser identificada como “não-narcísica”: trata-se da comunidade de pais e alunos a quem os programas se dirigem e desejam atingir com a ação pedagógica. Por um lado, essa relação parece realmente ter por função a difusão de ideais muito específicos, alinhados aos princípios republicanos e burgueses de igualdade e individualização. Por outro, de forma paradoxal, estão os já mencionados princípios da eugenia e da higiene mental, que, naquele momento histórico, incentivavam médicos, psiquiatras e educadores a colaborar para a criação de uma nação, na qual as formulações de “prosperidade”, “modernidade” e “salubridade” se confundiam com a criação de formas institucionais cada vez mais normatizadoras.

No caso dos ideais de individuação, a presença dessa alteridade pode ser exemplificada pela discutida imposição (decreto de 1890) do método intuitivo de Buisson. Este método (já presente no programa de 1902, por exemplo) visava uma ação laica na educação de indivíduos esclarecidos e conscientes de seus direitos. Era direcionado à escolarização inicial e baseava-se em uma aproximação empírica das coisas como base para a construção de um espírito científico de investigação e de uma integração às necessidades da sociedade pós-revolução industrial (Gomes, 2011).

Essa mesma tendência individualizante pode ser percebida ainda na crescente padronização dos processos de aprendizagem e das condutas, contida nos estudos sobre o hábito, do programa de 1911, até os estudos sobre a fadiga, de 1927. Neste âmbito, é notável o quanto o interesse pelo estudo da personalidade, da normatização e da eficiência e do limite das correções soma-se progressivamente aos estudos pioneiros dos processos psíquicos primários de percepção, memória ou “ideação”, chegando, em 1929, aos testes de aptidão, de seleção, nas escalas métricas da inteligência e na sistematização da atividade e do hábito. Tais estudos podem ser compreendidos como basilares para a formação de uma força de trabalho diferenciada, apta a assumir as formas capitalistas, urbanas, técnicas de produção que a modernidade progressivamente impunha ao cenário brasileiro.

No caso dos princípios eugênicos e higiênicos, a presença de uma alteridade não narcísica, aquela a quem se quer impor estas novas formas de conduta, pode ser identificada já no decreto de 1890, com sua preocupação “científica” com as condições de higiene e de moralidade dos estabelecimentos escolares, passando pela “cultura e educação das tendências” do programa de 1904. Pode ser identificada também no estudo

dos “estados anormais”, presente já no programa de 1902 e mantida nos programas de 1912, 13 e 14, bem como na Psicologia Diferencial que se anuncia em 1917 e, ainda, na preocupação explícita com a Psicologia Infantil identificada a partir de então.

Ainda no programa de 1917, como já mostramos, é de enorme importância ressaltar a única manifestação dialógica explícita nos programas. Nele se enfatiza que a disciplina de psicologia seria aplicada à educação e teria por objeto apenas o estudo dos educandos, com vistas a uma introdução ao conhecimento das crianças: “reduzida a experiências simples, apenas necessárias à demonstração da base científica que tem esta disciplina”, mantendo a integridade de seus “futuros discípulos”, que não serão reduzidos a objetos de análise e de ensaios e análises, mas sim mantidos como “personalidades respeitáveis”. Essa resposta foi dada a uma possível manifestação de receio dos responsáveis, que devem ter questionado a condução da disciplina e sua atuação nas futuras “personalidades” dos alunos, que não deveriam ser reduzidos a “objetos” de análise.

Nesse rastro, em 1924, além de disciplina independente, a Psicologia aparece como complemento aos programas de Pedagogia e Higiene. Tal associação revela o alinhamento de seu ensino às forças sociais e políticas que defendiam uma higienização moral da sociedade brasileira. Dentre elas, a mais importante, a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada por psiquiatras em 1923 como forma de divulgação e propagação de ideais de eugenia e saneamento da população. Essa liga sempre teve a criança como objeto privilegiado de seus investimentos (Reis, 2000).

Nesse alinhamento, o ensino da Psicologia seria um instrumento dos dispositivos políticos republicanos de controle social, associado aos projetos industriais e urbanos, que, segundo Carvalho (1988), progressivamente reorganizavam a escola e seus métodos pedagógicos em direção ao modelo da fábrica e às conformações morais, físicas e cognitivas que se tornaram necessárias à sua cadeia produtiva.

Nesses diálogos, talvez seja possível identificar a presença do que Santiago (1978) define como o *entre-lugar* da intelectualidade latino-americana. Tem-se, assim, uma posição de fratura, provocada pela desconexão entre os conceitos e categorias dos centros irradiadores da cultura europeia que a formou e a realidade social, cultural e política a que pertence. É o caso do posicionamento específico dos intelectuais brasileiros na dicotomia formada pelos ideais europeus de pedagogia, ou

mesmo de ciência, e as condições concretas oferecidas pela realidade nacional recém-republicana de uma nação rural, miscigenada e analfabeta.

Esta fratura faz com que a constituição dos programas seja a expressão de dois gêneros discursivos que aparecem, como já foi dito, intrinsecamente relacionados nesse período da história brasileira: o republicano e o científico. Tal relação reflete o processo verbal de elaboração e constituição de sentido dos documentos, o qual se realiza não apenas na interlocução direta, como descrevemos, mas também nos já mencionados diálogos que se estabelecem com outros enunciados presentes em seu contexto de emergência e com as formas pregnantes do contexto sócio-histórico e cultural (Marchezan, 1997). Neste caso, os diálogos são de ruptura em relação ao discurso verticalizado da monarquia, porém paradoxalmente relacionados ao estabelecimento das novas ordenações das diferenças, conforme o ideário eugenista e higienista. São operadores de uma nova subordinação social decorrente das necessidades da nova forma de produção representada pela fábrica e pelo discurso técnico.

Referências

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil*. São Paulo, SP: Educ.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bastos, M. H. C. (2013, Abril). Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *História da Educação*, 17(39), 231-253. Acessado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000100013&lng=en&nrm=iso
- Bomfim, M. A (1993). *América Latina. Males de Origem*. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks. (Primeira edição: 1905).
- Bosi, A. (2004). O Positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In L. Perrone-Moisés (Org.), *Do Positivismo à Desconstrução. Ideias Francesas na América* (p. 17-48). São Paulo, SP: Edusp.
- Brasil (1890). Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In Brasil, *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional. Acessado em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_República/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm

Cartolano, M. T. P. (1996). Museus Escolares, Pedagogium, Lições de Coisas: Prenúncios da mentalidade científica na educação do final do século XIX. In *Anais do 3º Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*. Campinas, SP.

Carvalho, M. M. C. (1988, Agosto). Notas para Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, 66, 4-11.

Charaudeau, D., & Maingueneau, P. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, SP: Contexto.

Ferreira, A. A. L., & Gutman, G. (2005). O Funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal (Orgs.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (p. 121-140). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39. Acessado em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742002000200002

Gomes, M. L. M. (2011, Maio/Agosto). Lições de coisas: apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins. *Revista brasileira de história da educação*, 11(2), 53-80.

Gondra, J. (2004). *A arte de civilizar: medicina, higiene e educação na Corte Imperial*. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.

Marchezan, R. C. (2010). Diálogo. In B. Brait, *Bakhtin: outros conceitos-chave* (p. 115-132). São Paulo, SP: Contexto.

Orlandi, E. (2012). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Pinto, K. (2001). Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. In A. M. Jacó-Vilela (Org.), *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil* (p. 347-349). Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Reis, J. R. F. (2000, Junho). De pequenino é que se torce o pepino: a infância nos programas eugênicos da Liga Brasileira de Higiene Mental. *História Ciência e Saúde*, 7(1), 135-157.

Santiago, S. (1978). *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo, SP: Perspectiva.

Santos, H. H. M. (2008). *A reforma Rivadávia Corrêa na Escola Normal*. Acessado em: <http://cemiiserj.blogspot.com.br/2008/08/reforma-rivadavia-corra-na-escola-normal.html?q=Reforma>

Saviani, D. (2009, Janeiro/Abril). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

Schueler, A. F. M., & Magaldi, A. M. B. M. (2009). Educação Escolar na Primeira República: Memória, História e Perspectivas de Pesquisa. *Tempo*, 13(26), 32-55.

Schwarcz, L. M. (2012). Introdução: as marcas do período. In L. M. Schwarcz. *História do Brasil Nação: a abertura para o mundo* (Vol. 3, p. 19-34). Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Vidal, F. (2011). 'A mais útil de todas as ciências'. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal. *História da Psicologia: Rumos e Percursos* (p. 47-74). Rio de Janeiro, RJ: Nau.

Endereço para correspondência:

Renata Patricia Forain de Valentim

Rua São Francisco Xavier, 524

10º andar, sala 10.017, bloco F

Maracanã, Rio de Janeiro - CEP 20550-900*

E-mail: renatapfvalentim@gmail.com

Bárbara Albuquerque Pereira

E-mail: babi_bap@hotmail.com

Rafael Felipe Pires Leite

E-mail: rafaelfelipe1988@hotmail.com

*Mesmo endereço para os outros autores.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Submetido em: 08/04/2014

Aprovado em: 29/03/2015