

SARA DA SILVA BÖGER

**EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA, CRIANÇA E INFÂNCIA:
Relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
(1944-1964)**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do Grau de mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana
Carvalho de Carvalho.

**Florianópolis-SC
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Böger, Sara da Silva
Educação, Psicologia, Criança e Infância : Relações
presentes na Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos (1944-1964) / Sara da Silva Böger ;
orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, 2018.
247 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Criança. 3. Infância. 4.
Psicologia. 5. Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA, CRIANÇA E INFÂNCIA: Relações
presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)”.**

**Dissertação submetida ao Colegiado de
Curso de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do Título de Mestre em Educação.**

APROVADO PELA COMISSÃO ORGANIZADORA em 24/10/2018

Dra. DIANA CARVALHO DE CARVALHO (PPG/CED/UFSC – Orientadora)
Dra. DENISE CORD (PSI/CFH/UFSC – Examinadora)
Dra. SIMONE VIEIRA DE SOUZA (MEN/CED/UFSC – Examinadora)
Dra. GINA GLAYDES GUIMARÃES DE FARIA (UFG – Examinadora)
Dra. PATRÍCIA DE MORAES LIMA (MEN/CED/UFSC – Suplente)

SARA DA SILVA BÖGER
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/OUTUBRO/2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dete e Júlio, pelo apoio incondicional e por me terem feito acreditar há muito tempo que eu chegaria aqui.

À minha orientadora, Diana Carvalho de Carvalho, pela disposição em compartilhar sua riqueza intelectual de forma tão generosa. Também pela radicalidade com que assume seu papel docente, permitindo que eu faça meu próprio caminho, sem, contudo, deixar de me acompanhar, propondo novos e maiores desafios.

Ao meu marido, Leojorge, pelo amor e suporte, sem os quais o caminho até aqui teria sido muito mais difícil. Ao meu filho, Artur Leodato, por suportar minhas ausências com paciência – maior exigência que se pode fazer a uma criança de 3 anos. E aos meus sogros, que me incentivaram e apoiaram nessa trajetória, desde os primeiros momentos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), pela coragem de assumir um posicionamento político na defesa da Infância e pelos momentos inspiradores de pensamento coletivo.

Aos meus amigos e ao meu irmão, pelo incentivo. Às colegas do mestrado, pela companhia nas angústias e aflições do processo.

Ao Centro de Educação, que me recebeu de braços abertos, e à Universidade Federal de Santa Catarina, que, por ser uma instituição pública e gratuita, permite a realização de trabalhos intelectuais livres.

Por fim, agradeço às Brigadas Populares, organização política a cuja construção venho me dedicando há 6 anos, que me dá bases para assumir um compromisso ético, pela produção de conhecimento crítico à situação do povo brasileiro.

O desenvolvimento é um banquete com poucos convidados, embora seus resplendores enganem, e os pratos principais estão reservados às mandíbulas estrangeiras. O Brasil tem já mais de cem milhões de habitantes, e duplicará sua população antes do fim do século, porém as fábricas modernas poupam mão de obra e o intacto latifúndio também nega, terra adentro, trabalho. Uma criança em farrapos contempla, com brilho no olhar, o maior túnel do mundo, recém-inaugurado no Rio de Janeiro. A criança em farrapos está orgulhosa de seu país, e com razão, porém ela é analfabeta e rouba para comer. (GALEANO, 2008).

RESUMO

Esta dissertação foi produzida com foco na investigação das relações historicamente construídas entre criança, infância, Psicologia e Educação, utilizando como fonte de pesquisa os artigos publicados na sessão 'Ideias e Debates' da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), configurando-se como uma pesquisa bibliográfica. Adotamos como problemática a identificação das teorizações sobre criança e infância, formuladas com base na Psicologia que foram veiculadas nos artigos publicados na RBEP no período de 1944 a 1964, em articulação com as movimentações políticas, sociais e intelectuais do período. A leitura dos editoriais de todos os números (número 1 do volume 1 até número 96 do volume 42) permitiu traçar o panorama das discussões privilegiadas na revista, os quais evidenciavam os debates educacionais presentes na sociedade. Esse período histórico foi considerado mais relevante para caracterizar a relação entre a Psicologia e a Educação, segundo a historiografia de ambas as áreas, por ser um período de intensa interlocução entre as disciplinas e que foi significativo para constituição de ambas: o momento de institucionalização da educação pública e de consolidação da Psicologia como campo científico reconhecido no país. O referencial teórico que orientou a análise dos artigos pautou-se nas relações históricas entre Psicologia e Educação, tendo a criança como foco de estudos e a discussão da infância como categoria analítica, como apresentado pela Teoria Histórico-Cultural. De uma seleção preliminar de 108 artigos, optou-se pela análise detalhada de 36, que foram escritos por 10 autores, sendo que um dos critérios para a inclusão final dos artigos analisados foi o de que cada autor deveria ter escrito, pelo menos, três artigos selecionados. Com base na leitura dos artigos, chegou-se ao estabelecimento de três categorias, a saber: a) a criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil, que reúne os debates sobre as melhores formas de educar a criança como cidadã e trabalhadora, a fim de contribuir com o desenvolvimento nacional; b) a criança investigada pelas teorias psicológicas, com foco nos conceitos de inteligência e de aprendizagem formulados por diferentes bases psicológicas; e c) a criança diagnosticada pela Psicologia, em que exploramos os artigos que apresentam uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem. Por fim, concluímos que a psicologia foi convocada a atender diversas demandas na educação e apresentou, de forma geral, bases materiais para investigação e análise da criança, com foco na superação das dificuldades escolares. No entanto, observa-se escasso debate sobre a

infância. As categorias encontradas nesta pesquisa sugerem que as relações entre a Educação, Psicologia, criança e infância apresentam um movimento de ideias e contradições complexas, fundamentadas na necessidade de recorrer às ideias psicológicas que informavam uma certa condição infantil, para responder aos objetivos pedagógicos segundo finalidades atribuídas à educação nacional. A tendência que identificamos foi de uma psicologia experimental e com pretensões científicas, que retirou o entendimento da criança dos marcos religioso e especulativo, mas que corroborava com análises higienistas e pouco se deixava permear por análises sociais e históricas, contribuindo para naturalizações do ser infantil.

Palavras-chave: Criança. Infância. Psicologia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ABSTRACT

This dissertation was produced with the focus on the investigation of the historical relations built between child, childhood, psychology and education, using as search source articles published in the session Ideas and Debates in the Brazilian Magazine of Pedagogical Studies (RBEP). We adopted as research problem the identification of the theorizations about the children and childhood, formulated with base of the psychology, that were served through articles published on the RBEP in the period from 1944 to 1964, in articulation with political, social and intellectual movimentations of the period. The reading of all the numbers (from number 1 of volume 1 to number 96 of volume 42) allowed to trace the outline of the discussions that were privileged in the magazine and evidenced the educational debates that were present at the time. This historical period was considered more relevant to characterize the relation between psychology and education, according the historiography of both areas, for have been a period of intense interlocution between the disciplines and that significant to the constitution of both: the moment of institutionalization of the public education and the consolidation of psychology as a scientific field recognized in the country. The theoretical bases that oriented the analysis of the articles aimed at the historical relations between psychology and education, having the child as the focus of the studies, and the discussion of childhood as the analytical category as presented by the Historical Cultural Theory. From a preliminary selection of 108 articles 36, written by 10 different authors, were chosen for a detailed analysis, been one of the criteria for the final inclusion of the analysed articles the condition that each author should had written at least three articles from the primary selection. Based on the reading of the articles were established three categories, namely: a) The Child educated to the democracy and the development of Brazil; that brings together debates about the best ways to educate the child as a citizen and worker to contribute with de nacional development; The Child investigated by the psychological theories, with the focus on the concepts of intelligence and learning formulated by different psychological bases and; c) The Child diagnosed by the psychology, in which we explored the articles that shows a clinic vision of the learning difficulties. Finally, we conclude that psychology was summoned to attend various educational demands and showed, in general, the material bases to the investigation and analysis of the child, with the focus on the overcome of the escholar difficulties. However, we notice a scarce debate about childhood. The

categories found in this research suggest that the relations between education, psychology, child and childhood present a complex movement of ideas and contradictions, based on the necessity of resort to psychological ideas, that informs about a determined childish condition, to respond to the pedagogical objects according to the goal attributed to national education. The tendency that we identified was that of an experimental psychology and with scientific pretensions, that took the understanding of the child away from the religious and speculative landmarks, but that corroborated with hygienist and little allowed to be permeated by social and historical analysis, contributing to naturalizations of the child being.

Keywords: Child. Childhood. Psychology. Brazilian Magazine of Pedagogical Studies.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Planilha de sistematização dos artigos e buscadores..... 97
- Quadro 2** – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continua).. 99
- Quadro 3** – Artigos selecionados para análise, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continua) 110
- Quadro 4** – Artigos de intelectuais estrangeiros com mais de 3 publicações selecionadas, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original 115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Arquivos	Arquivos Brasileiros de Psicotécnica
art.	Artigo
Boletim	Boletim de Psicologia
CBPE	Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EUA	Estados Unidos da América
FFCL-USP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
GEPIEE	Grupo de Pesquisa em Infância, Educação e Escola
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
n.	Número
p.	Página
Pesq-Plan	Pesquisa e Planejamento
PDF	<i>Portable Document Format</i>
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
RBPE	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

REV-PED	Revista de Pedagogia
RPNP	Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC-SP
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
v.	Volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CRIANÇA COMO FOCO DE ESTUDOS	29
2.1	A INFÂNCIA COMO CATEGORIA ANALÍTICA	51
3	A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)	61
3.1	AS QUESTÕES EDUCACIONAIS E A CRIANÇA NOS EDITORIAIS DO PERÍODO 1944-1964	70
3.1.1	Os anos de Lourenço Filho (1944 - 1952)	70
3.1.2	Os anos de Anísio Teixeira (1953-1964)	84
4	A CRIANÇA E A INFÂNCIA NAS PUBLICAÇÕES DA SESSÃO IDEIAS E DEBATES	95
4.1	SOBRE O MÉTODO DE SELEÇÃO DE ARTIGOS	95
4.2	OS AUTORES E OS DISCURSOS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA	116
4.2.1	Anísio S. Teixeira	116
4.2.2	A. Almeida Júnior	124
4.2.3	Betti Katzenstein	134
4.2.4	Helena Antipoff	140
4.2.5	Heloísa Marinho	147
4.2.6	José Faria Góes Sobrinho	154
4.2.7	Lúcia M. Pinheiro	161
4.2.8	M. B. Lourenço Filho	171
4.2.9	Maurício de Medeiros	181
4.2.10	Ofélia Boisson Cardoso	189
4.3	UM PANORAMA DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA RBEP	201

4.3.1	A criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil	202
4.3.2	A criança investigada pelas teorias psicológicas: em foco a inteligência e a aprendizagem	210
4.3.2.1	A vertente maturacionista	211
4.3.2.2	A vertente ambientalista	214
4.3.2.3	A vertente ambientalista	217
4.3.2.4	A Criança diagnosticada pela psicologia: uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem	224
4.4	A INFÂNCIA NA RBEP	226
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
	REFERÊNCIAS	235

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação elegeu como problemática de estudo a relação entre a Psicologia e a Educação enquanto áreas de conhecimento que tradicionalmente têm orientado disciplinas na formação de professores, bem como práticas pedagógicas presentes na realidade educacional do país ao longo do século XX. Tomou como foco do estudo as concepções de criança e infância de intelectuais brasileiros expressas em publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), desde a sua criação, em 1944, até 1964, momento do Golpe Militar.

Na introdução exploramos a construção da relação entre Educação e Psicologia em uma perspectiva histórica, os objetivos da pesquisa, a construção da sua problemática e a delimitação do objeto. A leitura histórica desta relação permite eleger a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) como fonte de investigação sobre o modo como as concepções psicológicas informaram a educação das crianças em momentos significativos da estruturação do sistema educacional brasileiro, tendo como referência os textos publicados no periódico. Dessa forma, tendo em vista que a pesquisa tomou como base material já elaborado e publicado, trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica.

Minha trajetória na educação é relativamente recente, porque sou psicóloga de formação e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mas já durante a graduação integrei a equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por dois anos (2012-2014), construindo um progressivo interesse pela articulação dos saberes da Psicologia com os da Educação. Esta experiência auxiliou-me com a formulação do projeto de seleção do mestrado, cujo foco era investigar as concepções de criança, infância e educação integral de professores e educadores na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Minha hipótese era de que seria possível encontrar nas falas desses educadores indícios de teorias psicológicas que orientavam sua ação na educação integral, principalmente a Psicologia Histórico-Cultural, teoria presente nas Diretrizes Curriculares de Santa Catarina desde 1987. Eu me perguntava: como os professores se utilizam dos subsídios que a Psicologia oferece à educação das crianças? Quais teorias eles escolhem? Como isso muda sua *práxis* pedagógica?

No entanto, durante minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta mesma universidade, na Linha de Educação e Infância, pude estar em contato de forma mais rigorosa e

profunda com a história da relação entre Psicologia e Educação, e meu interesse me levou a questionar elementos anteriores à formação de concepções dos educadores e seus fundamentos teóricos sobre Psicologia. O mergulho na história da escolarização das crianças brasileiras proporcionado pela disciplina Escolarização e Infância¹ ampliou as reflexões sobre as formas de contribuição da Psicologia para a Educação ao longo da história.

O mais marcante dessa vivência foi ler pela primeira vez sobre as articulações e as disputas políticas expressas no Manifesto dos Pioneiros de 1932, no qual se identifica uma série de ideias e teorias psicológicas que foram convocadas a responder as demandas por conhecimentos sobre a criança e a infância na educação da época. Foi possível perceber que não só a Educação foi fundamental para a constituição da Psicologia no Brasil mas também a Psicologia lançou fundamentos que marcaram significativamente a Educação e estão presentes nas práticas pedagógicas até hoje.

Compreender a importância desta relação foi complexificando minha questão inicial sobre como as teorias psicológicas orientam concepções e práticas docentes, suscitando novas indagações, a saber: afinal, como a criança tornou-se objeto da Educação? Como se tornou objeto da Psicologia, criando uma possibilidade histórica para trocas e contribuições entre as duas áreas? Quais demandas a Educação apresentou à Psicologia no Brasil? Como a Psicologia respondeu a elas? Ainda que nem todas essas questões possam ser respondidas completamente nesta pesquisa, foram elas que motivaram a problemática geral aqui desenvolvida, que pode ser assim sintetizada: como podemos identificar as teorizações sobre criança e infância formuladas com base na Psicologia em discursos veiculados na área da Educação?

Fiz a escolha de investigar a problemática ao longo da história, em uma pesquisa documental, por passar a conceber o mestrado como um momento de formação do pesquisador, como defendido por Saviani

¹ As constantes orientações da pesquisa, a participação no Grupo de Pesquisa em Infância, Escola e Educação (GEPIEE) e a disciplina cursada foram aspectos relevantes nesse processo. As problemáticas suscitadas no mestrado estão diretamente relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado *Teorias psicológicas e práticas pedagógicas: relações que fundamentam concepções sobre infância, formação de professores e organização escolar ao longo do século XX*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho.

(2002), nos marcos de uma monografia de base. Ou seja, como possibilidade de expandir o conhecimento do pesquisador sobre as pesquisas existentes, além de fazer deste trabalho mais uma parte integrante destas. Então, continuo a perseguir as problemáticas e fatos a partir da contribuição de outros pesquisadores, neste caso, na investigação de questões referentes à Educação e à criança, em interlocução com a Psicologia. Saviani (2002) também pontua que na graduação brasileira a formação em pesquisa é deficitária, tornando a pós-graduação um momento pesquisa/estudo para a formação do pesquisador. Na minha graduação em Psicologia, por exemplo, não há exigência de Trabalho de Conclusão de Curso, o que torna a vivência de pesquisar uma atividade nova na minha formação acadêmica.

Para dar início às discussões propostas é preciso ter em conta que a História da Educação brasileira possui um volume de produções muito mais expressivo que a História da Psicologia². Por isso, observar como a Educação se tornou palco de disputas pela hegemonia das ideias e teorias psicológicas no Brasil se faz fundamental para a compreensão da relação entre Educação, Psicologia, criança e infância. Nesse sentido, investigar esta relação é um ponto forte da pesquisa e, ao mesmo tempo, um ponto sensível, já que a interlocução entre duas áreas de pesquisas com conhecimentos e práticas diferentes, por si só, já nos conduz a várias considerações metodológicas. Em se tratando da Psicologia e da Educação, então, o cuidado deve ser ainda maior, já que são áreas que acumulam tensionamentos e desgastes históricos já conhecidos.

Charlot (2006) entende as especificidades da área educacional como uma disciplina epistemologicamente distinta. As fronteiras da educação são tênues, e no seu interior circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas de outras disciplinas. “[...] Ela [a Educação] não tem e jamais terá a aparente pureza e clareza da Sociologia ou da Psicologia [...]” (CHARLOT, 2006, p. 9). O autor defende que a educação deve trabalhar na constituição de uma disciplina específica, ainda que heterogênea, porque tem especificidades e

² Antes da criação dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia, em 1980, as pesquisas sobre sua história eram quase inexistentes (JACÓ-VILELA, 2004). A preocupação com a preservação da memória da Psicologia é bastante recente, já que os primeiros centros de memória da profissão foram criados em 2003 – o Museu Virtual de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – e, em 2006 – o Museu de Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

finalidades próprias e intrínsecas às suas bases. Para ele, educar uma pessoa é um processo que implica humanização, socialização e singularização simultaneamente e por isso envolve várias disciplinas.

Toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real. A psicologia pode, é seu direito, decidir interessar-se pela educação como processo de subjetivação; a sociologia, como processo de socialização; a filosofia, como processo de humanização. Se uma disciplina específica educação chegar a existir, creio que será tomando como objeto o triplo processo, instalando-se no coração do processo, recusando-se a deixar de fora seja a humanização, seja a socialização, seja a singularização. (CHARLOT, 2006, p. 16).

Tais processos acontecem sob uma base tríplice, formada pelo educando, que é quem se educa mediante o que lhe é apresentado; pelo educador, que age para apresentar algo que possibilite ao educando se educar; e, por fim, pela escola, que se põe como instituição capaz de possibilitar as ações dos envolvidos de forma intencional. Cada parte desta tríplice relação cria uma demanda de conhecimentos específicos, cuja articulação incumbe à Pedagogia.

Da mesma forma, uma pesquisa pode interessar-se seja pela atividade de aprendizagem do aluno (as didáticas), seja pela atividade do professor e por sua formação, seja pelas políticas da educação. Mas se uma disciplina específica educação chegar a existir, creio que será levando em conta as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas. (CHARLOT, 2006, p. 16).

Corroborando a posição expressada acima, Warde (2001, p. 3024) também considera que a formação da disciplina pedagógica é marcada por outras disciplinas, sendo a Pedagogia, portanto, uma disciplina “[...] cujo estatuto epistemológico é conferido desde fora”. Ou seja, seus elementos de cientificidade derivam de disciplinas científicas com consistências próprias, sendo o caso da Biologia e da Psicologia. Ao analisar a história disciplinar no campo educacional, Warde (2001) aponta a criança como ponto de encontro entre Psicologia e Educação e ainda observa a movimentação da Filosofia e da Biologia, bem como as mudanças de paradigmas ocorridas na Educação. Para que uma disciplina se configure como tal, é necessário que conquiste unidade em

torno de um objeto, e, no caso da Psicologia, este objeto foi a criança, que precisava ser conhecida na sua concretude, para além de ideias metafísicas que a Filosofia foi capaz de elaborar. A necessidade de conhecer a criança real, na modernidade, conferiu à Psicologia a tarefa de encontrar conhecimentos concretos sobre como cresce e se desenvolve a criança, a fim de responder a seguinte interrogação: como é possível educá-la?

Ao longo da dissertação, tratamos da Psicologia como campo disciplinar, usando a nomenclatura de “disciplina” de forma didática, tendo consciência de que ao longo da história a Psicologia se caracterizou por um conjunto amplo de ideias, conhecimentos e práticas. Entendemos que ela não se reduz à sua forma disciplinar e se caracteriza como ciência e profissão atualmente. No recorte histórico desta pesquisa (1944-1964), a Psicologia, como veremos mais adiante, ainda não se configurava como uma profissão, e suas descobertas foram aplicadas por outros profissionais em outros campos, fundamentalmente na Medicina e na Educação, aos quais servia como fonte de informação. À medicina, informava suas descobertas sobre adoecimento e sofrimento psíquico humano; e à educação, sobre a criança, que se tornava o sujeito a ser educado em uma nação moderna.

Warde (2001), fundamentada nos estudos sobre a História da Ciência de Lepenies³, considera que a identidade de uma disciplina ou ciência não se constitui de uma só vez nem se mantém inalterada, porquanto mudem as referências, as problemáticas e as orientações, de tal sorte que ela passa a se constituir por meio da sucessão de teóricos, cuja contribuição necessariamente agrega ou suprime algo à sua identidade. As principais problemáticas de uma disciplina, em um dado momento da história, são aquelas que todos os seus colaboradores tentam responder, aquelas que a intelectualidade considera as questões de sua época. Esse movimento de intelectuais que ao longo do tempo dá corpo aos tensionamentos da disciplina psicológica será um dos elementos explorados nesta pesquisa, na investigação sobre a identidade cognitiva e institucional da Psicologia em determinado momento da história. Então, também se trata de uma investigação sobre sua

³ W. Lepenies, historiador da Teoria do Conhecimento, publicou suas principais obras nas últimas décadas do século XX. A obra citada por Miriam J. Warde (2001) é LEPENIES, W. *Contribution à une histoire des rapports entre la sociologie et al philosophie. Adtes de la Recherche em sciences sociales*, Paris, v. 47-48, p. 37-44, 1983.

identidade histórica, mesmo que tais aspectos de identidade sejam conceitos organizadores da pesquisa, e não o seu objeto.

Desde a origem da Pedagogia, em 1833, com as teorias de Herbart, esta disciplina foi informada por teorias psicológicas, e as movimentações dessas informações foram mudando a própria Pedagogia. Warde (2001) afirma que a configuração de uma identidade própria para a Psicologia, as problemáticas e o objeto que lhe conferiram unidade primeiramente foram demandas da Educação, de forma mais ou menos limitada àquilo que tal disciplina foi capaz de capturar e informar à Educação sobre a criança. Assim, buscamos identificar as concepções de criança e infância fundamentadas na Psicologia presentes nas ideias veiculadas pelos intelectuais brasileiros divulgadas em território nacional a partir de suas ações e posições diante das disputas educacionais. Por isso, elegemos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte de pesquisa, considerando que este periódico foi, durante longo período, um dos principais veículos de divulgação para as teorias pedagógicas dos principais intelectuais da Educação do país.

A RBEP é um periódico da área da Educação criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – na época apenas Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, órgão vinculado ao governo federal – no penúltimo ano do Estado Novo, ou seja, em 1944. A escolha por um periódico educacional para investigar a problemática proposta atende aos seguintes critérios: o foco da pesquisa está nas concepções de criança e infância que a Psicologia informa à Pedagogia, por isso vamos investigar uma fonte difundida entre educadores, expressão que um periódico de Psicologia arrisca não ter. Mesmo a Revista de Psicotécnica, periódico da Psicologia tão antigo quanto à RBEP, nos seus debates sobre a criança, tende voltar-se às problemáticas internas da disciplina psicológica e de seus próprios objetivos, sem garantir que seja estabelecida uma interlocução com a Educação. Por isso, seguimos a investigação da disciplina psicológica em um periódico da Educação focado nas finalidades próprias da Pedagogia na constituição do campo educacional brasileiro.

Mitsuko Antunes (2002), na busca por elementos que auxiliassem na construção analítica da História da Psicologia, coordenou, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), uma investigação sobre temas de Psicologia publicados em periódicos das áreas de Educação e Psicologia antes de 1962, ano de regulamentação da profissão. A pesquisa foi denominada *Psicologia e Educação no Brasil: leitura*

histórica (1930-1962), e a RBEP foi um dos periódicos analisados, considerando a sua relevância para a circulação de ideias e teorias psicológicas na época. A metodologia utilizada e os dados levantados pelo grupo ofereceram informações que contribuíram para a presente pesquisa, pois permitiram visualizar a dimensão dos resultados e caminhos para análises futuras.

As revistas pesquisadas pelo grupo⁴ foram tanto da área da Educação como da Psicologia, a saber: Arquivos (Arquivos Brasileiros de Psicotécnica), Boletim (Boletim de Psicologia), FFCL-USP (Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), RPNP (Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC-SP), Pesq-Plan (Pesquisa e Planejamento), Rev-Ped (Revista de Pedagogia), RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), Psico (Periódico de Psicologia), Educ. (Periódico de Educação).

O critério utilizado para a seleção dos artigos foi o seguinte: aqueles que continham assuntos relativos à Psicologia em periódicos de Educação; e aqueles que continham assuntos relativos à Educação em periódicos de Psicologia. A metodologia foi indicada por Antunes (2002, p. 194):

[...] os resumos dos artigos, quando existiam, foram lidos pelo pequeno grupo e seus conteúdos discutidos por todos os pesquisadores, com a finalidade de refinar o critério de inclusão ou não de cada publicação como sendo de Psicologia e Educação concomitantemente [...].

Os resultados quantitativos desta busca referentes à RBEP indicaram 89 artigos que estabeleciam interlocução entre os saberes dos dois campos. Do total de artigos encontrados nos periódicos de Educação, este número representou 54% dos artigos que tratam de Psicologia, mostrando que a RBEP foi espaço privilegiado de divulgação das teorias psicológicas na época.

O grupo também cruzou as publicações nos periódicos de Psicologia e Educação com os temas ‘adolescência’ e ‘infância’, já que

⁴ Participaram da pesquisa como colaboradores: Aliciene Fusca Machado; Ana Cristina Arzabi; Isani Pereira da Silva; Jane Persinotti Trujillo; Lélia Carrasco Buscañan; Lília Midori Shimizu P. dos Santos; Lina Maria de M. Carvalho; Maria de Fátima F. de O. Peruchi; Pedro Adilson da Rocha; Rita de Cássia Maskell Rapold; Sílvia Mendes Pessoa e Solange Leme de Oliveira.

são temas recorrentes em ambas as áreas, observando que a infância foi o tema mais frequente, totalizando 102 referências num total de 204, isso é, exatamente 50%. Os pesquisadores reiteram que a preocupação com aspectos da Psicologia Infantil é a principal temática do que podemos considerar Psicologia da Educação. Especificamente na RBEP, foram localizados 29 artigos sobre Infância e 18 Sugestivos de Infância, enquanto sobre Adolescência e Sugestivos de Adolescência esse total foi de 8 artigos. Nas palavras da autora:

As publicações sobre crianças são encontradas sob diferentes perspectivas. Há enfoques genéricos, como Aspectos da psicologia infantil, de Medeiros (RBEP, 1949); questões relacionadas à linguagem e ao desenho, como Assuntos predominantes da linguagem do pré-escolar, de Marinho (RBEP, 1944) e Psicologia do desenho infantil, de Katzenstein (Boletim de Psicologia, 1954); desenvolvimento, tal como Teste de desenvolvimento motor: pesquisa com 100 crianças, publicada por Brasiliense (RPNP, 1958); há significativo número de artigos abordando “problemas escolares”, dentre eles, Crianças que não aprendem, de Santos (RBEP, 1949); publicações abordando comportamento e conduta infantil, assim como os fatores que os influenciam, como A criança e o cinema, de Pfromm Neto (Boletim de Psicologia, 1959); encontram-se também publicações de natureza teórica ou mesmo de história da psicologia, como Reflexões sobre meio século da psicologia da criança (a evolução histórica das idéias sobre desenvolvimento infantil – suas relações teóricas), de Zazzo (RBEP, 1956). (ANTUNES, 2002, p. 195).

A conclusão da pesquisa realizada pelo grupo da PUC-SP indica que a RBEP foi o periódico em que mais foram publicados artigos sobre Psicologia e Educação, evidenciando a importância que a Psicologia tinha para aqueles que estavam à frente do Inep, o que refletia a tendência hegemônica da época. Foi uma revista de grande destaque nacional, distribuída ativa e gratuitamente em todo o país, palco das disputas das políticas educacionais dirigidas à educação das crianças, ou seja, apresenta uma relevância histórica para a Educação brasileira que precisa ser destacada.

Em face do exposto até aqui, podemos retomar as questões propostas inicialmente e formular a seguinte pergunta de pesquisa: quais teorizações sobre criança e infância formuladas com base na Psicologia foram veiculadas nos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944 a 1964?

O objetivo geral da pesquisa pode ser assim sintetizado: analisar os discursos sobre criança e infância referenciados em teorias da Psicologia publicados na sessão de artigos *Ideias e Debates* da RBEP, a fim de identificar suas articulações com as movimentações políticas, sociais e intelectuais do período de 1944 a 1964, ou seja, desde o primeiro número do volume 1 até o número 96 do volume 42. O recorte temporal abrangido pela pesquisa inicia com a primeira publicação da revista e se estende até o momento do golpe militar do país, que redirecionou a orientação política e pedagógica do Inep e também do periódico em análise. Esse período histórico foi considerado o mais relevante para caracterizar a relação entre a Psicologia e a Educação, segundo a historiografia de ambas as áreas, em razão da intensa interlocução havida entre suas disciplinas, que foi significativa para constituição de cada um dos campos em questão: o momento de institucionalização da educação pública e de consolidação da Psicologia como campo científico reconhecido no país.

Nesse sentido, pretende-se contribuir com a história da Psicologia e da Educação, assim como demonstrar o papel da Psicologia ao atender às demandas da Pedagogia e da Educação para a formação humana da época, hegemonicamente pautada nos termos da sua contribuição da Educação para a constituição do Brasil enquanto nação moderna.

A organização da dissertação prevê, além desta introdução, mais três capítulos. No segundo capítulo, discutimos a articulação entre Psicologia e Educação ao longo da história, tendo como foco os estudos sobre a criança, bem como apresentamos a infância como uma categoria analítica. No capítulo seguinte, apresentamos o contexto educacional da época, tomando como referência os editoriais da própria RBEP, localizando os tensionamentos e os debates que caracterizaram o período estudado. No quarto capítulo, analisamos os artigos selecionados, evidenciando o conteúdo e delimitando um panorama das características das concepções de criança e infância encontradas, assim como suas principais referências.

2 RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: A CRIANÇA COMO FOCO DE ESTUDOS

As ideias sobre a psique humana são muito anteriores à existência de um campo teórico, científico e profissional próprios da Psicologia; foi à medida que a ciência experimental desenvolveu-se 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 (MASSIMI, 2008; WARDE, 2001).

No Brasil, o processo de especialização da Psicologia como saber científico seguiu orientação idêntica à observada em outros países da Europa e dos Estados Unidos da América (EUA) no início do século XX, desenvolvendo-se a partir de duas condições complementares. A primeira condição, já anunciada na introdução, diz respeito à necessidade de concretizar os conhecimentos sobre a criança e o seu desenvolvimento para além das bases dedutivas e metafísicas da Filosofia, o que foi possível por meio da admissão dos paradigmas experimentais propostos pela Biologia.

A segunda condição está relacionada ao fato de que as Revoluções Industriais levaram as forças produtivas a depender de mão de obra especializada, o que criou demandas de educação para os trabalhadores, levando os Estados nacionais à implantação de políticas de universalização da Educação. Os processos de criação de aparelhos educacionais, marcados pelo fracasso das pedagogias tradicionais da época, impuseram a necessidade imperiosa de renovação pedagógica baseada em conhecimentos concretos sobre a criança e a adoção de 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 à Biologia encetar novos estudos 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 filogenética⁵ em paralelo com explicações ontogenéticas. Este último aspecto conferiu especial relevância a um novo foco de estudos, a criança, tomada como a forma mais simples do ser humano, que, uma vez 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 física, mental 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 consideradas verdadeiramente científicas.

Warde (2001) destaca as análises de Wallon, Debesse e Moreira Leite, autores para os quais os estudos evolucionistas de Baldwin representaram uma virada para as formulações sistemáticas sobre a criança na Europa, enquanto nos EUA a influência revestiu-se do mesmo sentido evolucionista, mas nos marcos da teoria de Darwin. De qualquer forma, o evolucionismo foi um marco importante para o entendimento sobre a criança como objeto passível de revelar como se desenvolveu a condição humana em relação aos animais, que pôde subsidiar um paralelismo onto 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 concebia 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 a Biologia e a Psicologia. Por fim, confere à criança o status de alvo educativo, porquanto sua inteligência esteja 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).

⁵ A publicação de Charles Darwin, *Origem das Espécies*, em 1859, representou uma revolução no pensamento da época e teve grande influência na Psicologia e na Sociologia, imprimindo um forte paradigma evolucionista nas formas de explicar o homem pela sua forma mais simples, a criança.

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 da Psicologia e da Educação (CARVALHO; DAROS; SGANDERLA, 2012).

Warde (2001) e Moreira Leite (1972) classificam os intelectuais da disciplina psicológica em dois grupos: Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer figuram no grupo dos interessados em descrever e caracterizar o comportamento inteligente; Galton, Cattell, Binet, Stern e Spearman, no dos interessados apenas em medir a inteligência. Dante Moreira Leite (1972) afirma que o que aconteceu no processo histórico da Psicologia foi que a área ainda não havia desenvolvido as bases científicas necessárias para responder aos problemas formulados pela Pedagogia. As questões educativas eram muito maiores que as possibilidades da Psicologia da época. Inicialmente, o movimento que a Psicologia fez foi tomar o aluno como problema a ser investigado; com a consolidação das teorias do desenvolvimento infantil, no século XX, começou-se a pensar a criança.

Por fim, é preciso dizer que os estudos da Psicologia neste século não foram eficientes em responder às demandas educacionais, especialmente no sentido de fundamentar uma teoria da prática pedagógica (WARDE, 1997), mesmo quando, em um movimento posterior, a Psicologia se tornou 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 seis períodos e identifica em todos eles ideias e práticas contraditórias,

presentes no pensamento psicológico de cada um deles⁶. No período Pré-Institucional da Psicologia, durante o Brasil Colônia e Imperial, hegemonicamente identificamos uma Psicologia de moral religiosa que reproduzia a lógica de castigo divino, danação eterna e penitência moral, para perpetuar a obediência da mulher e dos trabalhadores escravizados, índios e negros, bem como para convencê-los das condenações do suicídio, de acordo com os interesses de dominação da Coroa Portuguesa (ANTUNES, 2012).

Ao mesmo tempo, também encontramos ideias contraditórias nas tentativas de questionamento às ideias hegemônicas, e somente quando olhando para elas é que podemos compor o todo das ideias psicológicas da época. São os casos dos jesuítas Alexandre de Gusmão e Manoel de Andrade Figueiredo, defensores da instrução feminina; do Bispo Feliciano de Souza Nunes, que também negava a inferioridade intelectual das mulheres e chegou a construir um método próprio para a instrução feminina. Do mesmo modo, Padre Vieira, que responsabilizava professores pelo fracasso dos alunos e questionava as condições de escravidão no Brasil, acabou julgado pela inquisição, tendo sido punido com prisão domiciliar por suas “heresias” (ANTUNES, 2012).

Também ganha destaque o educador Ulysses Pernambucano, com ideias antimanicomiais e educacionais avançadas, que criou a primeira Escola para *Anormaes* no Brasil, iniciativa pioneira e progressista, uma vez que a criança com deficiência passava a ser vista como sujeito da

⁶ Eis a divisão dos períodos proposta por Antunes (2012): “1. pré-institucional (ibid.), caracterizado pela produção de ideias psicológicas em obras escritas durante o período colonial; 2. institucional (ibid.), 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 (Antunes, 1991), 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.” (ANTUNES, 2012, p. 79-80, grifo nosso).

educação, e não mais como paciente de hospício, a quem apenas restava a exclusão social pela reclusão. A prática revolucionária de Ulysses Pernambucano revela um entendimento diferente da “[...] doença mental como situação existencial, expressão da dinâmica psicológica do indivíduo, compreendido como sujeito ativo e constituído nas relações sociais” (ANTUNES, 2012, p. 56).

Nos anos seguintes à abolição da escravidão, o Brasil se tornou uma República, e os ares de inovação e modernidade circularam pelo país na articulação de um projeto republicano cujas bases se assentassem em ideais relativamente democráticos. Mais cedo ou mais tarde, a Educação tomaria centralidade na conformação desses ideais, típicos das sociedades ocidentais, pautados por uma nova civilidade, que coordenará o programa pedagógico em consonância com um longo e progressivo processo de privatização. Não obstante, passaram a ser produzidas formas de subjetivação que corroboravam a ideologia da liberdade individual e justificavam o fato de o trabalhador vender-se como mão de obra (CAMBI, 1999). Nesse sentido, o projeto civilizatório da educação moderna inaugurava uma série de características pautadas não só na liberdade mas também na responsabilização individual, que têm na nucleação da família um lócus por excelência para seu desenvolvimento e coloca sobre a infância o peso do sucesso familiar (BOTTO, 2002).

No período de 1890 até 1930, a Autonomização da Psicologia pela via experimental se intensificou, tornando-se uma realidade nos EUA e na Europa, ao passo que no Brasil esse processo teve um engendramento progressivo e concomitante à criação da identidade nacional. Como destacam Marta 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 pelo poder militar, no período republicano se transferiu para a Educação, tornando as disputas educacionais uma contenda pelas características do caráter nacional brasileiro e da constituição republicana. Como retomaremos no terceiro capítulo, as principais disputas havidas no Estado brasileiro no tocante à Educação foram travadas entre setores conservadores católicos, liberais privatistas e estatais progressistas, muito embora, pelas propostas de burocracia estatal defendidas por estes grupos, todos eles representassem um pensamento conservador quanto à estrutura social capitalista e uma

posição liberal quanto aos mecanismos de regulação social pelo mérito (ALVARENGA, 2002).

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 de 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, prenunciando a necessidade de fazer uma análise histórica e social da condição humana (ANTUNES, 2012; CARVALHO, M, 2001), 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. Bomfim 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).

No Brasil, foco dos estudos sobre a infância tomou força em momento posterior ao de outros países da América Latina, que já tinham sistemas de ensino estruturados e realizavam conferências de assistência à infância havia pelo menos uma década, período em que, em nosso país, inauguravam-se as discussões. Moysés Kuhlmann Jr. (2002) propõe olhar historicamente os acontecimentos que circundaram a temática da infância nas primeiras décadas do Século XX no Brasil, analisando o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância de 1922 em sua relação com o Plano Monroe e a ofensiva pan-americanista. O autor destaca as tentativas de influência externa sobre o país, caracterizadas pela disputa entre Europa e EUA para imprimir um modelo hegemônico às nações latino-americanas. Por fim, confirma-se a aproximação dos intelectuais do país com o modelo americano, que vinha sendo articulada desde o Segundo Império por D. Pedro II e se fortaleceu na base do plano da elite no período republicano (KUHLMANN JR., 2002, p. 469).

Ao longo da análise das produções realizadas por intelectuais de diversas áreas, Kuhlmann Jr. (2002) evidencia como a infância foi se tornando prioridade, nos primeiros anos da República, não só no discurso mas também nas ações consideradas necessárias à superação dos problemas sociais e culturais derivados da ignorância do povo, tidos como “mazelas da população” ou “chaga nacional”. À elite intelectual da época coube 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 (KUHLMANN, JR., 2002, p. 473). Para tal função, as teorias eugenistas⁷ ‘caíam como uma luva’, já que justificavam a segmentação

⁷ Eugenia é o nome dado à ciência que tenta explicar a superioridade de um conjunto de pessoas em relação às 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, a aplicação aos seres humanos do princípio darwinista de sobrevivência das espécies (BORTOLOTTI, 2012).

social existente pela suposição de superioridade de uma ‘raça’ sobre a outra e explicavam a diferença entre elas pela teoria evolucionista: a sobrevivência do mais apto em adaptar-se ao meio, no caso, o regime liberal capitalista. Dessa forma, naturalizava-se a desigualdade social 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 os quais médicos, advogados e engenheiros, consideravam que a Educação deveria ser o operador de uma política eugenista, baseada no paradigma biológico da hereditariedade e no evolucionismo Lamarkista e Darwinista⁸. Independentemente de fundamentar-se nas ideias de um ou de outro biólogo, a crença na transmissão de qualidades psicológicas ou de caráter pela via hereditária teve forte influência nas formulações dos intelectuais da Educação.

Em geral, os debates sobre a infância nas primeiras décadas de 1900 foram influenciados pelo eugenismo, sustentando-se na crença de que as crianças deveriam ser capazes de desenvolver as características intelectuais e morais desejadas por meio da higiene mental, física e moral e da docilidade para com o trabalho subordinado. À escola incumbiria o dever de proporcionar tais aprendizados, ainda que algumas crianças estivessem condicionadas pela limitação inerente à sua

⁸ 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).

‘raça’, podendo aprender apenas o mínimo de civilidade e desenvolver aptidões para trabalhos manuais. Isto é, admitia-se que, pelo fator hereditário, as limitações herdadas dos pais seriam óbices às possibilidades de recuperação e adaptação da criança por parte da Educação (KUHLMANN JR., 2002; CARVALHO, M., 2001).

Kuhlmann Jr. (2002) destaca que uso dos laboratórios de Psicologia foram de fato articulados com pensamentos reacionários, xenófobos e racistas, principalmente por parte da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada em 1923. No entanto, Freitas (2002) pondera que a complexidade das divergências de pensamento à época evidencia a existência de diferenças significativas entre o movimento higienista mundial e os movimentos eugenistas brasileiros, ressaltando que os intelectuais elitistas não defendiam necessariamente uma política eugênica, embora acreditassem na suposição científica positivista de progresso e modernidade, baseada na educação da população e referenciada em princípios de higiene social (FREITAS, 2002).

O higienismo tem sua marca própria, como aponta Bortoloti (2012, p. 22):

[...] 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.

A doença do povo, além de material e física, era também mental e moral, por isso “[...] a ignorância do povo era evidenciada pelos índices de analfabetismo e pelas endemias, símbolos da resistência da sociedade frente à 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 das capacidades determinadas pelo fato de os indivíduos não serem brancos, ainda que tais possibilidades de superação fossem reconhecidas apenas nas crianças, já que os adultos, imersos em meios sociais há muito tempo, eram considerados 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 defesa do melhoramento das condições sociais exclusivamente pela educação do povo, em sua maioria composto 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 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 gigantescamente desigual das riquezas materiais produzidas pelo conjunto dos indivíduos que compõem a sociedade (BORTOLOTTI, 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, teriam 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 seus descendentes. À educação caberia, então, preparar ambientes que estimulassem a funcionalidade do exercício, principalmente da inteligência. Com base nesse princípio é que o higienismo ganhou espaço, como política que garantia condições ambientais profiláticas, sem estímulos disfuncionais, tais como alcoolismo e vadiagem, encontrando na escola lugar privilegiado de intervenção. Sob essa lógica, a higiene mental, física e moral tornou-se conteúdo educacional, desacompanhada, porém, de uma crítica às 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, creditadas à suposta falta de educação por parte das camadas mais pobres (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 da época 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, tendo realizado inúmeras Conferências de Educação a fim de trazer o tema para debate na sociedade, porquanto visse na falta de investimentos em Educação a principal causa dos problemas sociais do país (CARVALHO, M. 2003).

Foram as ideias nacionalistas, que tomaram fôlego nas primeiras décadas do período republicano, em especial na vigência do Estado Novo, que reforçaram a necessidade de a educação brasileira se debruçar sobre as problemáticas do país e criar uma unidade de pensamento nacional. Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que colocou a Educação no interior 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, assim como de adotarem novas referências teóricas para suas propostas pedagógicas (CARVALHO, M. 2003).

No início da década de 1930, a Educação tornou-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 a industrialização reduziram as mazelas de seus povos⁹. Naquele momento, as teorias de renovação pedagógica ganharam espaço entre os intelectuais brasileiros, tanto pela negação da educação tradicional e religiosa quanto pela afirmação da modernidade democrática e da necessidade de renovação das práticas e da organização escolares. Como já apontado por Kulhmann Jr. (2002), o intercâmbio dos intelectuais brasileiros com as teorias pedagógicas dos EUA e da Europa foi muito intenso, e começavam a tomar vulto, no cenário educacional da época, novas referências acerca da aprendizagem, do papel do professor e da organização física da escola, com a implantação dos grupos escolares e dos currículos. Passaram também a ser debatidas ideias sobre o sujeito a ser ensinado e sobre como conhecer sua inteligência, conhecimentos que dizem respeito a saberes e ideias psicológicas pertinentes ao desenvolvimento infantil.

O Estado brasileiro passou a incluir a questão educacional e garantir apoio estatal para tal tarefa, pela primeira vez, na Constituição

⁹ O movimento de Getúlio Vargas em 1930 foi reivindicado pelos intelectuais da educação ligados à 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 seriam concretizadas no período (CARVALHO, M. 2003).

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 âmbito do aparelho estatal.

Warde (2000), em resenha do livro *Educação e sociedade na primeira República*, de autoria de Jorge Nagle¹⁰, 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. Os conceitos de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*, baseados na crença de que a Pedagogia poderia superar quase todos os problemas da sociedade, tendo em vista sua capacidade de educar personalidades cidadãs, ganharam 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 analisaremos mais adiante nos casos de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, entre outros.

Gebrim (2012) destaca que, nesse contexto, o que se traduziu no Brasil como otimismo pedagógico e entusiasmo pela Educação teve estreita correlação com os acontecimentos havidos em países europeus, principalmente com o que se caracterizou como o ‘Espírito de Genebra’, de modo ainda mais estrito com o idealismo pacifista ligado aos intelectuais do Instituto Jacques Rousseau. Os princípios internacionalistas da Convenção de Genebra, de construção da paz e de respeito mútuo entre os países, que se acreditava ser o espírito genuinamente europeu, deveriam se espalhar pelas propostas de renovação educacional de todas as nações democráticas. Já no fim da Primeira Guerra Mundial, tal espírito foi abalado no continente europeu, assim como a proposta da Escola Nova. Então, com a deflagração da

¹⁰ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

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 outrora¹¹.

Mas o Espírito de Genebra permaneceu nas propostas de renovação pedagógica brasileiras, que se ligavam, por um lado, ao universalismo pacifista do Instituto Rousseau e, por outro, 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 acabaram sofrendo certo isolamento entre os profissionais e intelectuais brasileiros, dando mais espaço para a adesão ao higienismo, que pretendia pôr em curso a profilaxia social e a meritocracia, mas não defendia a superioridade de uma raça.

Como resultado direto do caldo das discussões e disputas a respeito das características da renovação pedagógica no Brasil, articuladas principalmente pela ABE, e das possibilidades organizativas que essa instituição proporcionou para seu corpo de intelectuais, em 1932 foi 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 o gênero como fatores de distinção das capacidades educacionais, assim como os verdadeiros princípios democráticos e republicanos. Na opinião de Xavier (2002, p. 5), “O Manifesto surge carregado de um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional

¹¹ A intelectualidade do Instituto entrou em disputa, dividindo-se entre aqueles que achavam que a instituição deveria posicionar-se contra a deflagração da Segunda Guerra Mundial – os pacifistas –, representados pela figura de Ferrier, e os que defendiam a neutralidade do Instituto, os quais acabaram por somar-se à represália empreendida contra a instituição, organizada progressivamente de 1924 até 1932, ano em que Ferrier se afastou do Instituto, então assumido por Piaget com uma proposta de neutralidade que afastou a entidade dos debates políticos e conduziu-a a uma direção focada no que acreditava ser a verdadeira função da ciência positivista: ser experimental e neutra (GEBRIM, 2012).

que tem no próprio Manifesto o marco da renovação educacional no Brasil.”

Já Diana Vidal (2013) afirma que o Manifesto continha em si três operações simultâneas: divulgar os princípios gerais pelos quais a escola deveria estruturar-se, qual sejam, 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; estabelecer um ato inaugural, dando publicidade a 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, 580).

O manifesto teve 26 signatários¹², todos com carreiras públicas relacionadas à Educação, dentre os quais 3 eram mulheres. Mas tal grupo de intelectuais não tinha exatamente uma homogeneidade de pensamento, e a coesão de suas ações se dava pela disputa a que se dedicavam 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, 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,

¹² 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, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

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, p. 581):

No que tange ao primeiro aspecto (de ideia 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.

A oposição mais contundente aos pioneiros, de fato, vinha da parte dos educadores católicos, que defendiam que somente religiosos poderiam ser mestres e professores e 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.

Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória e ao opor-se ao centralismo estéril, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expunha a fratura no campo educacional, desviando-se das propostas abraçadas por Francisco Campos e por um contingente de educadores católicos, como o ensino religioso facultativo nas escolas públicas do país, já instituído pelo Decreto nº 19.941 em 30 de abril de 1931. (VIDAL, 2013, p. 581).

Cada um dos intelectuais do movimento tinha uma trajetória própria e diferenciada, dentre os quais três ganharam destaque em razão

da 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.”¹³ (XAVIER, 2002, p. 3). A concepção escolanovista adotada por esses três intelectuais baseava-se principalmente nas teorias pedagógicas de Édouard Claparède e John Dewey, e no modelo experimental psicométrico de Alfred Binet.

Paulo Rosas realizou um apanhado da história da Psicologia educacional, publicado na edição comemorativa dos 40 anos da RBEP. Ele analisou a crença na objetividade das intervenções psicológicas na Europa e no Brasil e a influência de intelectuais estrangeiros que assessoravam os intelectuais brasileiros que atuavam com Psicologia clínica e do trabalho, intimamente ligados à Educação, os quais, por vezes, construíram a Psicologia, nas décadas de 1940 e 1950, com uma forte tendência psicotécnica (ROSAS, 1984).

Carvalho (2002) analisa aspectos das teorias de Claparède e Dewey, destacando as implicações pedagógicas sobre a criança¹⁴. A pesquisadora divide tais consequências, de acordo com suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem, em duas possibilidades: a) as teorias que subordinam o processo de aprendizagem ao desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, atribuindo ao professor o papel de acompanhar o processo de formação do pensamento; b) as teorias que consideram que a aprendizagem é motor do desenvolvimento e, portanto, que a educação/professor tem um papel definido, a saber, ensinar os conteúdos historicamente construídos pela humanidade para a criança. Para estabelecer tal diferenciação, ela

¹³ Lourenço Filho atuou de 1930 a 1932 na reforma do sistema de ensino de São Paulo e foi diretor do Inep por dez 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 também atuou 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, assumindo o Inep e a RBEP em 1953, em cuja direção permaneceu até o golpe militar de 1964.

¹⁴ Outros importantes teóricos da Psicologia Educacional são discutidos por Carvalho (2002), como Jean Piaget, Lev Vigotisk e Henri Wallon, mas, como a inserção de suas ideias na educação brasileira é posterior ao período desta pesquisa, eles não serão abordados por ora.

analisa como os autores explicam a relação entre desenvolvimento e a aprendizagem, assim como a função da educação e o papel do professor no processo de ensino. Apresentamos a seguir uma breve síntese das concepções desses dois teóricos, principalmente nos aspectos que serão mais destacados na análise dos artigos da RBEP, onde são sistematicamente citados, como será apresentado no quarto capítulo.

Edouard Claparède formulou uma explicação funcionalista da criança em seis leis, que, juntas, apresentam uma concepção de desenvolvimento natural em fases 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; SGANDERLA, 2012).

O autor 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, é 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 atribuía especial importância ao estudo do desenvolvimento e da Psicologia da criança, chegando a defender a criação de uma disciplina chamada Pedologia¹⁵, cujo único objeto seria o estudo da criança. Observa-se que o autor defende a perspectiva de que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento (CARVALHO, 2002).

Para Claparède, a função da Educação é adaptativa, e a atribuição do professor é 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 seu pensamento, mas nos bastidores. Os interesses do

¹⁵ A Pedologia foi uma proposta de articulação entre os estudos das diferentes disciplinas que descobriam e propunham conhecimentos sobre a criança à época, a fim de fundar uma ciência própria ao 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.

indivíduo são centrais para Claparède e estão relacionados com as aptidões; logo, contrariar o tipo de cada um é contrariar a natureza do indivíduo. Por isso considerava os testes psicométricos importantes em suas formulações, haja vista desvelarem as tendências e aptidões de cada um, informações necessárias ao desenvolvimento da inteligência e a quaisquer planejamentos pedagógicos (CARVALHO, D. 2002).

John Dewey foi um importante filósofo norte-americano que acreditava que a finalidade da Educação é a adaptação à democracia. 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, Dewey 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, em razão das práticas de ensino repetitivas e impositivas, desconsiderava a existência de interesses próprios por parte da criança, tampouco se ajustava às individualidades, desrespeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. O autor defendia uma concepção pedagógica capaz de adequar-se às necessidades e aos interesses da criança, o que exigia bastante conhecimento por parte do professor no tocante ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil para melhor conduzir a experiência educativa. No entanto, Dewey não acreditava que o interesse da criança fosse algo importante em si; em sua teoria, ele figura mais como meio do que como o fim do ato pedagógico, como aponta Westbrook (2010, p. 17):

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).

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, D. 2002, p. 53).

A influência de Alfred Binet na educação brasileira é marcante, fundamentalmente no período analisado, como será retomado no quarto capítulo. Esse pesquisador é reivindicado para justificar a concepção de ciência experimental nas investigações e afirmações sobre diversos aspectos da psicologia humana. Binet iniciou seus estudos experimentais a partir da caracterização da cognição e da 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) afirma que as explicações sobre o psiquismo humano tiveram três vertentes, cada qual consentânea à forma com que entendia a inteligência e sua constituição em meio à 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 ideia 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 e as publicações da área, sendo um exemplo desse novo momento a criação da Associação de Psicologia, em 1930. A partir de 1937, o Inep assumiu protagonismo na convocação da ciência psicológica para responder sistematicamente às 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 foi chamada a responder às demandas de homogeneização das classes escolares e de seleção dos alunos segundo suas aptidões, fazendo com que a utilização dos testes psicológicos na Educação se tornasse 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 a escrita. Seu objetivo não era medir a inteligência, mas investigar a maturação percepto-motora, entendida como 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 seriam 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, além de identificarem a prontidão para aprender a ler e a escrever, os testes pudessem oferecer dados concretos para a homogeneização das classes escolares, a otimização dos recursos pedagógicos e a 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. (PESQUISA..., 1949, p. 3).

Apesar do destaque dos testes ABC, também Anísio Teixeira e Helena Antipoff iriam se dedicar à temática, desenvolvendo testes e métodos avaliativos para separar as crianças em grupos mais ou menos homogêneos, mas cada qual de acordo com articulações teóricas distintas.

À época, a existência de ideias contraditórias sobre concepções de desenvolvimento da criança 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, a fim de conhecer melhor o educando e usar os dados obtidos para o planejamento pedagógico, redirecionando a função do teste classificatório e excludente ao patamar de instrumento de aprendizagem e se comprometendo a fazer com que, por meio dele, fosse possível conhecesse mais sobre a criança, e da forma mais realista possível. Ela também apostou no ensino de crianças com deficiência e elaborou uma rica teoria pedagógica, inspirada na sua formação, que se deu na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), na França e nos EUA. As referências de seu pensamento são mais difíceis de sintetizar, em razão de sua diversidade, que vai desde a Psicologia Experimental russa, nos primeiros anos, até o funcionalismo e a psicanálise (CAMPOS, R. 2012), que acabaram complexificando sua concepção de criança e infância, como observaremos nos artigos que publicou na RBEP.

De certa forma, Antipoff antecipou as duras críticas que seriam mais tarde direcionadas aos testes pela própria Psicometria: instrumentos de estigmatização de crianças pobres que cumpriam uma função excludente no sistema educacional, valorizando 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 Quociente de Inteligência (QI), e sim diagnosticavam um momento do processo de maturação da criança, então não se tratava de 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 obteve sua regulamentação como profissão em 1962, após o Projeto de Lei (PL) nº 3.825, de 11 de abril de 1958, ter sido transformado na Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, regulamentada pelo Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964, poucos meses antes do golpe militar. A partir de então, podemos dizer que a História da Psicologia obteve uma esfera particular de desenvolvimento, momento em que passou a existir como uma profissão reconhecida e regulamentada, com bases epistemológicas distintas e espaço mais ou menos próprio, interno ao campo da profissão, para disputar as ideias e construir hegemonias.

As publicações da RBEP no período da Ditadura vão manter a Psicologia em um lugar privilegiado¹⁶, mas este não seria mais o espaço prioritário das disputas de ideias psicológicas, pois se multiplicaram os periódicos da Educação e também porque a Psicologia começava a ter espaço em periódicos próprios (ANTUNES, 2012; JACÓ-VILELA, 2004).

Pelo exposto, reafirmamos o recorte temporal da pesquisa (1944-1964), que tem como objeto as publicações da RBEP anteriores à regulamentação da profissão de psicólogo que fazem referência às teorias e saberes da Psicologia sobre criança e infância presentes no cenário educacional. Mas se soma à constituição da relação das disciplinas psicológica e educacional a constituição do debate sobre a infância, como veremos no próximo tópico.

2.1 A INFÂNCIA COMO CATEGORIA ANALÍTICA

Considerando que um dos objetivos deste trabalho é analisar a concepção de infância veiculada nos artigos publicados pela RBEP, faz-se necessário explicitar a forma com que essa categoria analítica foi tomada teórica e metodologicamente nesta pesquisa. Partilhamos dos pressupostos adotados pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)¹⁷, que definem as relações entre Educação, Infância, Criança e Escola com base na Teoria Histórico-Cultural (THC), formulada no âmbito das Ciências Sociais:

- As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade;
- A infância é a condição social de ser criança, portanto é universal e plural;

¹⁶ Os períodos de Regulamentação e Compromisso Social descritos por Antunes não serão desenvolvidos aqui em razão do recorte temporal que a leitura histórica possibilitou a esta pesquisa, qual seja, de 1944 a 1962. Para mais informações sobre estes momentos, cf. Antunes (1987, 2012, 2014).

¹⁷ Os fundamentos desta interpretação constituem os princípios do documento de lançamento de fundação do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE). O Grupo é composto por pesquisadores de várias áreas de formação e atuação voltadas a pesquisa da Infância na Escola e foi fundado em 2001 com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

– A criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos. (GEPIEE, 2018).

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 a linguagem e o pensamento. Dessa forma, infância não pode ser entendida como sinônimo de criança, como aparece muitas vezes no discurso pedagógico e também no psicológico.

Compreender a infância, nesta 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.

Para o GEPIEE, 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, às expectativas que coloca sobre ela, aos espaços que reserva a ela, aos mecanismos educativos, cuidadores, protetivos e punitivos que opera ou não para sua criação, bem como às condições materiais produzidas para que ela viva este período da vida, em uma análise geral das condições vividas pelas crianças na sociedade.

Como veremos a seguir, a infância surgiu primeiro como um fenômeno social, um sentimento, e depois tomou contornos de representação social, para designar uma idade da vida em que se é criança, tomando múltiplas interpretações em termos teóricos. Nesse sentido, a infância é uma categoria teórico-metodológica que pode permitir uma operação de análise histórica do lugar produzido socialmente para a apropriação das qualidades humanas pela criança.

Os estudos sobre a História da Infância são recentes, e, até o século XX, podemos dizer que foram quase inexistentes e pouco sistemáticos. Geralmente, os pesquisadores identificam o início das discussões com a obra *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Àries, que data de 1960. Este historiador realiza uma

historiografia de grande extensão, para caracterizar a forma como a criança vem sendo tratada desde o período medieval até a modernidade. Àries (1978) aponta que a infância surge primeiro como um sentimento em relação à criança nos primórdios da modernidade e já estabelece uma relação íntima com as necessidades educativas do modo de produção capitalista e com as instituições que o constituíram, como o Estado, a escola e a família.

Para Àries (1978), o sentimento de infância vai se construindo socialmente à medida que os adultos passam a reconhecer uma especificidade na criança, o que primeiramente se soma a noções de imaturidade e falta de capacidade. Isto porque a necessidade de diferenciar a forma de olhar para as crianças não aparece inicialmente como tentativa objetiva de entendê-la e de explicar suas especificidades. À medida que as demandas sociais levaram a família a se responsabilizar pela educação de seus filhos, as crianças tomaram centralidade na organização familiar, facilitando o movimento de nucleação. Então, progressivamente, tais especificidades passaram a ser foco de atenção, estudo e ação por parte dos pais e de intelectuais. Na mesma medida com que o sentimento crescia, cresciam as ações motivadas por ele, objetivando novas condições de sociabilidade que acabaram por forjar uma concepção de infância (ÀRIES, 1978).

Neil Postman, em estudo semelhante ao de Àries, identifica três fatores da separação entre a criança e a vida dos adultos: 1) a ideia de inocência infantil, que leva ao pudor dos adultos em relação à criança; 2) a preocupação em entender a criança, levando ao desenvolvimento analítico da criança; e 3) o impacto do código escrito, que, com a disseminação da forma escrita de comunicação social, impediu a criança de fazer parte da sociedade adulta. Isto porque a linguagem escrita não é de apreensão imediata como a falada, depende do desenvolvimento de elementos anteriores, como a fala, e o desenvolvimento da coordenação motora fina também depende de uma ação orientada de instrução, por isso, significa uma separação entre o mundo adulto e infantil (BOTO, 2002). As preocupações com o ensino da escrita levaram à criação das instituições escolares, que, no momento de estruturação dos Estados nacionais, ficou sob a responsabilidade estatal.

O terreno do desenvolvimento das forças produtivas, na sua constante relação de necessidade de mão de obra qualificada e de manutenção de um exército de reserva, abriu possibilidades para a criação de escolas direcionadas à educação das crianças. Sem este avanço civilizatório, faltaria o elemento material que permitiu transferir massivamente as crianças do mundo do trabalho para a escola,

consolidando o novo lugar que estava sendo destinado à criança a partir do sentimento de infância descrito por Àries (CAMBI, 1999).

A estruturação dos Estados educadores para as crianças foi progressiva. Durante a Revolução Industrial, as primeiras instituições voltadas à educação não eram direcionadas ou exclusivas para crianças, apesar do uso do trabalho infantil ter sido massivo (ÁRIES, 1978; CAMBI, 1999). Foi justamente a ausência de qualquer regulação das atividades laborais das crianças que suscitou a necessidade de regulação do trabalho infantil por parte do Estado, levando à criação de diversas instituições para as crianças no século XIX (ÁRIES, 1978).

O movimento de responsabilização do Estado pela operacionalização e coordenação da Educação foi se organizando aos poucos e teve por objetivos incidir sobre as famílias como forma de controle e acompanhar o avanço das forças produtivas (SAVIANI, 2008). Não foi à toa que o primeiro movimento de massificação da educação escolar ocorreu justamente nos momentos posteriores às revoluções burguesas no século XVII (SAVIANI, 2008). Se, até um determinado momento, responsabilizar a família pela educação das crianças foi necessário, o avanço da ciência e tecnologia e as próprias necessidades educativas do capitalismo foram crescendo, até o ponto em que a família não foi mais capaz de ensinar tudo quanto fosse necessário. Nesse ponto, as crianças e suas especificidades passaram também a estar sob o controle do Estado burguês, somando-se à responsabilidade familiar (ÁRIES, 1978).

Como já exposto, podemos dizer que as discussões sobre a especificidade da criança que viriam a dar consistência à infância ocorreram em estrita sintonia com uma perspectiva educacional que pretendia explicá-la recorrendo a elementos científicos hauridos da Biologia e da Psicologia, tendo cada disciplina imprimido a sua marca no entendimento sobre a infância. Leite (1978) afirma que se considerarmos os educadores como precursores da Psicologia da criança, podemos encontrar uma concepção da infância já em Platão ou Aristóteles. Eles se dedicavam aos problemas educacionais da criança e até defendiam princípios implícitos de Psicologia, mas não tinham que descrever e explicar o comportamento infantil. Segundo Leite (1978), o objetivo dos pensadores era a compreensão do adulto, e não da criança, com exceção de Rousseau, que, apesar de também não ser psicólogo, tenta, na obra *Emílio* (1762), explicar aspectos do desenvolvimento da criança em cinco pontos: pelo reconhecimento da realidade psicológica definida da criança; por considerar que a infância tem valor próprio e deve ser respeitada em nome da felicidade da criança; por entender a

infância como sinônimo de inocência, que se corrompe em contato com a sociedade; por reconhecer que o crescimento tem um ritmo fixado pela natureza; e, por fim, por valorizar os conhecimentos do educando, atitude que considerava indispensável aos educadores (LEITE, 1972).

Nessa discussão, Leite (1972) destaca a posição de Freud, que, embora tenha vivido na época vitoriana (1837 a 1901) e acompanhado um momento em que a criança passou a desfrutar de um lugar protegido e reservado na organização familiar e social, contestou a suposta inocência infantil proposta por Rousseau, com base na sexualidade presente na infância. O elemento comum a esses dois intelectuais é que ambos vislumbram um lugar de especificidade para a criança, de rupturas e avanços significativos na passagem para vida adulta; no entanto, tais teorizações não foram suficientes para impulsionar os estudos científicos sobre a criança. Com base em uma análise da expressão artística e literária do Romantismo na Europa e no Brasil, Leite (1978) ilustra como a criança era tema constante das produções literárias, mas fora do campo científico. Os estudos científicos sobre a criança vão se configurando a partir do século XX, nos marcos do evolucionismo e do experimentalismo, para responder às necessidades dos estudos sobre a inteligência, a aprendizagem e as diferenças individuais.

Segundo Leite (1978), ao longo da história, todos os momentos de conceituação da infância e de produção de conhecimento a seu respeito levaram a concepções diferentes, e nenhuma teoria foi capaz de responder a todos os aspectos subjacentes à constituição da criança: a psicanálise focou na sexualidade, mas não no aprendizado; o behaviorismo, nos comportamentos e nos estímulos ambientais, mas não no pensamento; Piaget, no desenvolvimento, mas não nos afetos; Claparède, na inteligência, mas não nas emoções (LEITE, 1978).

Esmolka (2002) dá ênfase às movimentações de três teóricos da Psicologia que considera materialistas: Piaget, Wallon e Vygotsky. Segundo a autora, estes foram os psicólogos mais influentes na Pedagogia do século XXI, momento em que de fato partilhamos um certo olhar sobre a criança que configura esferas específicas de conhecimento e atuação, calcadas no estatuto de um sujeito racional e consciente de si e dos outros, que produz a história. Nas tentativas de explicação da gênese do psiquismo humano, a Psicologia esteve marcada muito mais pela ciência positiva de Comte e pelo evolucionismo de Darwin do que pelo materialismo histórico-dialético marxista. A Psicologia foi se conformando, na Europa, nos EUA e no Brasil, “baseada em valores como a mensuração, a classificação, a

normatização, a ordem, a predição” (SMOLKA, 2002, p. 113), que produziram um entendimento específico desse sujeito, identificando a criança como sujeito/objeto de estudo e atuação.

Smolka (2002) aponta ainda que Piaget tinha uma base teórica material, afinal considerava o organismo e sua interação com o ambiente, mas suas tentativas de explicar a psicogênese sem a dimensão histórica não captam o movimento das transformações, conformando uma criança que pode ser ideologizada, imutável ao longo do tempo e independente das condições culturais e materiais, como criticam Wallon e Vygotsky. Por isso, as teorias da psicogênese devem incluir a história da cultura ser capazes de capturar as transformações sociais que implicam no tornar-se humano. Na proposição de Wallon e Vygotsky, a criança é antes de tudo um ser social, que se relaciona, a princípio, com os humanos a sua volta, e não com meio. Vygotsky vai propor então que a história seja incorporada metodologicamente à psicogênese, porque, segundo a teoria marxista, pode-se dizer que a ontogênese segue a sociogênese das formas superiores de comportamento, e o psiquismo humano é o resultado das relações sociais internalizadas, basicamente a personalidade tem uma estrutura social.

Adicionar a análise histórica ao pensar a infância é um desafio metodológico, proposto diretamente por Vygotsky e por Wallon de forma menos direta, porém um desafio a ser superado no deslocamento do estatuto do sujeito defendido por Smolka (2002). Temos de reconhecer o movimento dialético de ser produtor da história, até aqui admitido pela ciência positiva do século XX, mas também de ser produto da história simultaneamente, fator que nos leva a pensar radicalmente a materialidade da existência, da ambiência e da produção da infância (SMOLKA, 2002).

Isto exposto, friza-se que a perspectiva teórica desta pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que pretende reconhecer todos os conhecimentos acumulados sobre a criança e infância e articulá-los pelo método do materialismo histórico-dialético, com foco no processo de humanização, cujo maior expoente é Lev Vygotsky. Segundo a construção teórica da THC, a criança é um ser social que produz e é produzido pelas relações que o cercam. Cada criança é singular e sujeito de sua história, mas também vive as mediações do lugar que lhe é oferecido pelos outros na cultura. Assim, entende-se porque, nesta concepção, criança e infância não são sinônimos.

Como aponta Suely Amaral Mello (2007), na desnaturalização do ser infantil, a THC aponta que a infância é a etapa da vida para fazer-se humano, fazer-se um ser de cultura, uma etapa articulada pelas

condições ou falta de condições proporcionadas socialmente para apropriar-se da experiência humana. Só é possível apropriar-se das qualidades humanas na relação com outros seres humanos; independentemente das mediações culturais e históricas, a aprendizagem depende do outro. Por isso, cada infância é diferente, afinal trata-se desse momento em que a criança vai apropriar-se do mundo ao seu redor, com as condições que lhe estiverem disponíveis. Além disso, é um processo comum a todos os seres humanos. Assumindo a singularidade com radicalidade, não consideramos esse conceito no plural, pois pluralizá-lo como forma de marcar a diversidade de experiências infantis, na verdade, divide as crianças em grupos e suprime a leitura singular, porque a infância é tão plural quanto a quantidade de crianças da espécie humana.

Esta leitura social e contextual da criança é fundamental para a construção teórica proposta, já que a aprendizagem é que determina as possibilidades de desenvolvimento e a qualidade dessas apropriações. São fundamentais nesse processo as ações educativas, para apresentação e mediação com a cultura, mas estas podem ou não ser orientadas, como explica Mello (2007, p. 87):

É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação.

A THC ainda propõe a existência de formas típicas de apropriação a cada momento da vida da criança, que compõem a parte mais conhecida da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1994). E este talvez seja outro ponto em que a teoria dê a impressão de estabelecer um caminho de fases para o desenvolvimento, mas não se trata só disso. A Teoria da Atividade propõe que existem formas e condições diferentes de apropriação em momentos distintos da vida da criança, com relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Isto porque, à medida que a linguagem vai sendo apropriada, e este é um processo dinâmico e contínuo, a criança vai mudando

totalmente o eixo de entendimento sobre os processos; é um caminho sem volta, já que sua capacidade simbólica vai evoluindo em saltos, que mudam as atividades com as quais lhe é possível aprender. Afinal, depois de aprender a falar uma palavra que nomeia algo, não é mais possível pensar no nome sem o objeto nomeado, ou ver o objeto sem pensar no nome, e a partir daí o pensamento já foi alçado a outro patamar (LEONTIEV, 1994; MOURA et al., 2010; VYGOTSKY, 1982).

Podemos dizer que, antes de aprender as formas mais acabadas de expressão, como a fala articulada e a escrita, outras formas de expressão serão também formas e condições para a apropriação simbólica, como a imitação, as brincadeiras diversas, os jogos de papéis e os jogos com regras, precisamente as expressões artísticas e os desenhos, considerados a pré-história da linguagem escrita. Dizer que estas devem ser atividades proporcionadas às crianças é afirmar que elas, as atividades, são os meios pelos quais a apropriação das qualidades humanas se torna possível.

Na THC, o desenvolvimento é social e subordinado à aprendizagem, impulsionado pelas atividades realizadas mediante as necessidade/possibilidades colocadas no momento histórico de uma determinada sociedade, com as marcas que caracterizam sua cultura. Esta inversão coloca a materialidade do desenvolvimento 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 isso, não se trata de uma idealização ou de uma concepção filosófica estrita, mas sim de uma análise material e histórica sobre como a sociedade produz as condições da infância diante das próprias formas que diz serem as formas de ser da criança (MELLO, 2007; MOURA et al., 2010). Zóia Prestes (2013) defende, inclusive, que a

categoria seja tomada em uma perspectiva ontológica¹⁸, recolocando a crítica do capitalismo em debate pelo entendimento sobre a condição da infância na constituição humana, esforço que não será possível concretizar neste trabalho, mas que aponta uma perspectiva com a qual pretendemos contribuir.

O potencial de atuação da criança na cultura depende da apropriação das qualidades humanas, mesmo que o sentido para cada criança nesse processo de aprendizado seja absolutamente singular. É por isso que, para Vygotsky (1982), não só é possível mas também necessário que um educador participe com certa centralidade e antecipação dos aprendizados, já que só alguém que detém algum saber pode colocar o conhecimento sistematizado pela humanidade a serviço da necessidade identificada pela criança e tornar possível este efeito de apropriação simbólica (MOURA et al., 2010).

Pelos pressupostos desta teoria e pela análise do GEPIEE, a infância desdobra-se então em mais uma operação, a de olhar as condições sociais de ser criança produzidas por uma sociedade. O que significa, em se tratando de uma sociedade de classes, condição inerente ao capitalismo, a qual não podemos falsear ao olhar a infância, tampouco reforçar suas naturalizações ou ainda abstrair o que significa ser uma criança apesar das suas condições de vida. Embora nenhuma análise possa determinar como será a vida de uma criança, quando uma pessoa nasce as condições objetivas de reprodução da existência estão restritas, e, independentemente da potência que a infância possa significar, ignorar a materialidade das condições da criança é dissimular as significações sociais da infância (KRAMER, 1996; QUINTEIRO, 2000).

¹⁸Na análise ontológica de Marx sobre o capitalismo ele aponta o caráter teleológico das ações humanas, ou seja, a antecipação de uma finalidade nas ações para a reprodução da vida, que depende da capacidade simbólica do homem de realizar o trabalho primeiro no seu pensamento e depois nas suas ações. O pensamento simbólico se torna mais complexo na medida em que processos de trabalho se tornam mais complexos, mas o que complexifica o trabalho é a capacidade de num momento póstumo olhar para o trabalho e nomear suas partes e suas relações para aperfeiçoá-lo segundo as finalidades pretendidas. Então na medida em que a atividade se torna mais complexa, a linguagem a acompanha, e nessa relação dialética o pensamento vai se constituindo (VYGOTSKY, 1982; PRESTES, 2013).

No caso da Educação em nosso país, 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 (2002) afirma que as instituições republicanas nacionais interpretavam as crianças segundo uma dualidade já naturalizada: de um lado, as crianças da elite, a quem se destinava uma educação com bastante qualidade, ao menos nos termos da época; de outro, 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; e a outra, como uma educação destinada a pessoas de segunda classe, que, no tocante às suas possibilidades específicas de educação e desenvolvimento, estarão condenadas a apropriar-se do gênero humano com muitos mais obstáculos.

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, em suma. No entanto, os debates sobre como educar a criança em meio aos movimentos de massificação e ampliação da educação (1930, 1960 e 1990, 2012), assim como o debate sobre a infância, foram permeados de concepções que retiravam da escola qualquer responsabilidade pelas possibilidades de fracasso ou sucesso escolar. A criança foi tomada como ente abstrato e responsabilizada pelo próprio fracasso (KRAMER, 1996; QUINTEIRO, 2000). Além das condições de vida precárias, às crianças pobres restou uma concepção de criança identificada como sinônimo de limitações e incapacidade, submissão e manipulação, imoralidade e personalidade fraca, que colocou no indivíduo, quase exclusivamente, toda a sua possibilidade de sucesso ou de condenação.

No próximo capítulo, vamos apresentar a RBEP, buscando compreender o contexto histórico em que foram produzidas as concepções de criança presentes no periódico.

3 A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)

Ao longo deste capítulo, apresentaremos a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e mais alguns elementos históricos que ajudam a compreender como a fonte escolhida para esta pesquisa foi palco de debates diretamente relacionados às principais questões educacionais da época. Faremos um apanhado desde os antecedentes da inauguração da revista, já que o fato de sua criação expressa a importância que o Inep atribuía a esse veículo de comunicação e divulgação da situação da Educação, bem como das ações dos intelectuais diante da defesa do progresso educacional. Vamos apresentar a estrutura geral da revista, um pouco da sua história e analisar os principais temas dos editoriais da RBEP, para identificar, entre as questões teóricas e políticas do campo disciplinar da Educação, aquelas que os intelectuais desdobraram-se para contribuir. A relação da criança com os temas levantados será destacada em todo o capítulo.

Em 1937, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal confirmava a educação laica, gratuita, pública e estatal, anunciando a necessidade de uma regulamentação legislativa futura, foi fundado pelo governo federal o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), posteriormente designado como Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira. Simultaneamente, o Ministério da Educação e Saúde (MES) propôs o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), dando sustentação financeira às ações para a ampliação da rede escolar brasileira. O primeiro diretor-geral do Inep foi Lourenço Filho, nomeado pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

O Inep se tornou o agente responsável por boa parte da institucionalização da pesquisa empírica em Educação com bases científicas no Brasil (GATTI, 2002). Até o final da década de 1960, o Instituto e seus Centros de Pesquisas, nacional e regionais, criados posteriormente, foram os mais expressivos órgãos de produção científica sobre a Educação no período¹⁹.

¹⁹ O Inep foi a instituição de pesquisa educacional mais relevante no Brasil até a década de 1970, quando ocorreu a criação dos programas de pós-graduação no país, e as pesquisas se tornaram mais sistemáticas dentro das universidades. Nesse cenário, o instituto foi tomando um caráter avaliativo do sistema educacional (GATTI, 2002).

No decreto de sua criação, foram atribuídas seis competências específicas ao Inep, para criar um vocabulário educacional próprio, brasileiro. Foram elas:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do País e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas. (BRASIL, 1938, p. 15169).

Pelo item ‘d’, “promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;”, percebemos que o Inep cumpriu papel fundamental na circulação e hegemonização das ideias pedagógicas e, por consequência, das ideias sobre a criança e a infância, já que seus esforços proporcionaram um número significativo de estudos, produções e publicações à formação dos educadores.

Em 1938, sob o comando de Lourenço Filho, foi criado o Serviço de Psicologia Aplicada como parte integrante do Inep, contribuindo efetivamente para a Consolidação da Psicologia no país, inclusive investindo na formação de um quadro de especialistas com a oferta de estágios em Psicologia no Instituto, e definindo temáticas a serem pesquisadas. A hegemonia da ciência psicológica na orientação do Inep se manteve até a década de 1950, como apontado abaixo:

Segundo estudos de Aparecida Joly Gouveia (1971, 1976), as pesquisas em educação no Brasil, tiveram inicialmente um enfoque predominantemente psicopedagógico, em que a

temática abrangia estudos do desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados da década de 50 (dos anos 1900), esse foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira. (GATTI, B. 2002, p. 17).

O mais importante veículo de circulação das pesquisas do Inep nessa época foi a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)²⁰, criada enquanto Lourenço Filho era diretor do instituto. O primeiro diretor e editor da revista foi ninguém menos que Gustavo Capanema, Ministro da Saúde e Educação na época, que permaneceu na sua direção por três anos (ALVARENGA, 2000).

A RBEP era distribuída gratuitamente aos educadores, em escala nacional, o que ilustra que os objetivos de seus idealizadores estavam muito além da construção de um espaço de debate teórico e intelectual, pois pretendiam causar impacto e produzir mudanças na cultura escolar da época. Pela sua abrangência no cenário educacional e por representar um espaço privilegiado para as ideias psicológicas sobre a criança a ser educada no Brasil, os artigos publicados na revista são objeto concreto de análise da problemática pesquisada, qual seja, a relação entre as áreas de Educação e Psicologia por meio das teorizações sobre as crianças e a infância.

Atualmente, a RBEP soma 252 números, distribuídos em 99 volumes, que foram produzidos ininterruptamente desde sua fundação, sendo distribuída gratuitamente até hoje, em formato *online*, no *site* do

²⁰ Com a evolução dos periódicos, assim como o Inep, a RBEP foi reformulada, passando a se configurar, a partir dos anos 2000, como um periódico científico regulado pelas normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com um Comitê e um Conselho Editorial compostos por vários pesquisadores do país, ou seja, deixou de ser uma espécie de voz do MEC e veículo oficial de publicações das pesquisas do Inep para se tornar um periódico de divulgação científica mais independente e aberto às publicações e produções de outras instituições, como os programas de pós-graduação e universidades (EDITORIAL, 2012).

Inep²¹, com publicações quadrimestrais. Já recebeu duas edições comemorativas ao completar 40 e 60 anos, nas quais foram reunidos artigos que representaram marcos histórico do periódico, e apresentou uma edição especial de comemoração aos 75 anos do Inep. A maior parte dos números da revista está disponível no *site* do Inep. Sempre foi espaço importantíssimo para a circulação de ideias dos intelectuais mais influentes da educação brasileira, cabendo destacar, além dos pioneiros já citados, Aparecida Joly Gouveia, Dermeval Saviani, Florestan Fernandes, Paulo Freire, dentre outros, veiculando debates sobre a questão educacional nos diferentes cenários educacionais nacionais. Ainda que nem todos pudessem publicar na revista todo o tempo, dependendo das orientações do governo e do nível de divergência com as propostas oficiais.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada para ser o veículo de transmissão de informações sobre o sistema educacional brasileiro e comunicação científica das pesquisas e debates da educação mais atuais da época. A Revista é dividida em sessões: o *Editorial* e as sessões *Ideias e Debates*, *Documentação*, *Vida Educacional*, *Bibliografia Brasileira* e *Atos Oficiais*. No *Editorial*, o diretor da RBEP debatia o tema da revista naquele número e apresentava a linha editorial; na sessão *Idéias e Debates*, os intelectuais publicavam artigos sobre o tema da revista, com certa liberdade de posições, já que apresentavam suas pesquisas e teorizações sobre o tema, estabelecendo debates em que assumiam posições distintas e estabeleciam disputas sobre diferentes projetos educacionais. Nesta sessão, os artigos representam os tensionamentos e as tendências das pesquisas e projetos educacionais da época, por isso foi eleita como fonte desta pesquisa. Na sessão *Documentação*, publicavam-se as orientações gerais do Inep, com diretrizes para a atuação pedagógica. Já na sessão *Vida Educacional*, anunciava-se a expansão do sistema educacional, as novas unidades construídas, o tipo de ensino oferecido, a quantidade de vagas, o corpo diretivo da unidade educativa, nos mais diversos níveis de formação,

²¹ Os números da RBEP foram digitalizados e organizados em arquivos únicos, no formato *Portable Document Format* (PDF), reunindo assim todas as sessões em um mesmo documento. No entanto, nem todos os volumes foram digitalizados, tendo sido utilizados nesta pesquisa os arquivos disponíveis na Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC. Atualmente a publicação da revista é *online*, pelo *site* <<https://goo.gl/KM6bkx>>, de acesso gratuito.

assim como os eventos educacionais regionais e as formaturas de novos professores nos cursos normalistas. Na sessão *Bibliografia Brasileira*, reuniam-se as referências das obras nacionais e internacionais recomendadas aos professores, num esforço de organizar os estudos que os educadores no país deveriam conhecer para serem professores bem preparados pedagogicamente. Por fim, na sessão *Atos oficiais*, publicavam-se todos os decretos e leis governamentais referentes à Educação, para que todos os educadores do país estivessem cientes da legislação educacional.

A própria estrutura da revista revela sua ambição multifacetada, já que, ao mesmo tempo em que publica os atos oficiais do governo e atualiza o mapa do aparelho educacional, informando decisões administrativas, recomenda referências e promove intensos debates políticos, filosóficos e científicos na sessão *Ideias e Debates*. Então, a partir da sua estrutura, observa-se que se trata de um veículo que mantém os profissionais informados sobre o sistema de ensino, do Norte ao Sul de um país de proporções continentais, comunicando-lhes as posições em disputa ou hegemônicas do Inep e do Ministério da Educação (MEC) quanto aos debates educacionais e assim influenciando diretamente a formação da opinião dos educadores em todo o país.

Valdemar Sguissardi e João dos Reis da Silva Jr. (1998), no artigo *A produção intelectual sobre Educação Superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995*, analisam a abordagem sobre o tema ‘Educação Superior’ nas publicações da revista, mostrando, ao longo do tempo, como diferentes projetos educacionais estiveram permeados pelas mudanças políticas havidas no Estado e na sociedade civil. Os autores dividem a história da RBEP em três períodos, desde sua criação até 1995:

1a) 1944-1964: nascimento, natureza e consolidação da revista; 2a) 1964-1979: presença prioritária do Estado quando se articula e impõe a reforma educacional (universitária e de 1º e 2º graus); 3a) 1980-1995: presença prioritária da sociedade civil, da Academia, e a crítica às políticas e à realidade da educação superior. (SGUISSARDI; SILVA JR., 1998, p. 97).

Pelo recorte escolhido neste trabalho, nosso foco se concentrou na descrição do primeiro período da revista, relativo ao Nascimento e Consolidação do periódico, tal como descrito pelos autores, momento em que o Inep, órgão do Estado e formulador das políticas educacionais

do país, precisava divulgar e “fundamentar o ponto de vista nacional na resolução dos problemas pedagógicos e fundamentar técnica e cientificamente a política educacional do Estado Novo” (SGUISSARDI; SILVA JR., 1998, p. 101).

A tese de doutorado de Alvarenga (2000) explora a institucionalização da pesquisa educacional desde a criação da RBEP até o momento anterior à criação dos programas de pós-graduação, de 1944 até 1974, momento em que os intelectuais tiveram acesso a outros veículos para circulação de suas pesquisas. A pesquisa de Alvarenga parte da função original anunciada nos primeiros editoriais da RBEP sobre a investigação de teorias e práticas pedagógicas e, por meio de uma bibliometria, quantifica o número de publicações da Revista voltadas para a circulação e o incentivo da pesquisa educacional ao longo dos governos democráticos e militares.

A RBEP tem na sua linha editorial a marca autóctone dos governos getulistas, pela necessidade de pesquisas educacionais voltadas ao contexto e aos interesses nacionais, com objetivo de produzir readaptações culturais visando à construção da nação. Alvarenga (2000) ressalta a importância da renovação pedagógica para plena consecução dos interesses ideológicos do Estado Novo:

Advogando o uso de teorias e métodos oriundos dos campos da Estatística, da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, o discurso do Estado Novo exorta a realização de pesquisas educacionais como produção de subsídio para o estabelecimento de uma pedagogia em bases menos arbitrárias, calcada no conhecimento da sociedade, da criança e do adolescente, embora sem se descuidar dos fins da educação, preservando ao estado autoritário daquela época o direito de utilizar a educação como veículo de transmissão de suas ideologias. (ALVARENGA, 2000, p. 252-253).

Nos primeiros anos da revista, entre 1944 e 1945, últimos anos do Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas, o índice de produtividade²² sobre pesquisa educacional nas publicações foi alto,

²² O cálculo de produtividade é a fração dos meses de governo pelo número de artigos sobre pesquisa educacional.

atingindo 0,50; nos governos Dutra, de 1945 a 1951, foi de 0,30; no segundo governo Vargas, de 1951 a 1956, foi de 0,20; no governo Kubitschek, de 1956 a 1961, foi de 0,55; no governo Quadros-Goulart, de 1961 a 1964, teve a maior produtividade (1,00); e nos governos militares, de 1964 a 1974, a produtividade foi de 0,74 (ALVARENGA, 2000). Os resultados analisados por Alvarenga (2000) demonstram que a institucionalização da pesquisa em educação foi um objetivo anunciado na criação da RBEP, tendo a pesquisa educacional sido progressivamente incorporada nas publicações da revista; no entanto, em alguns períodos as publicações estiveram voltadas para outras temáticas, relacionadas à Educação ou a temas afins. Em alguns momentos, a prioridade da Revista foi a publicação de documentos oficiais do governo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, os seus pareceres e textos complementares. Alvarenga (2000) destaca o fato de que as pesquisas sobre as ciências concorrentes, como a Psicologia, estiveram presentes durante todo o período analisado, ou seja, de 1944 a 1974, correspondendo a uma média de 33% das publicações sobre pesquisa educacional.

Sguissardi e Silva Jr. (1998) apontam que a concepção escolanovista defendida por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo foi constante veiculada nas publicações. Ao analisar o período de 1952 a 1964²³, em que foram publicados 47 números do periódico, Sguissardi e Silva Jr. indicam que estes três autores somaram nada menos que 55 artigos, isto é, 24,7% do total dos artigos publicados no período, em uma média superior a um artigo por número da revista. Tal frequência de artigos explica-se, em parte, pelo fato de participarem de um movimento educacional de grandes proporções para a intelectualidade da época. E, ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, esses autores continuaram publicando muito nos anos seguintes, apesar da mudança do regime em 1964.

Observa-se, por outro lado, que a orientação política da revista impunha óbice à aceitação de artigos, pois alguns intelectuais de destaque nas formulações e disputas da época não tiveram artigos publicados no periódico. Um exemplo disso é o fato de os católicos não terem publicações na revista no período em que ela foi dirigida pelos pioneiros; outro exemplo é Florestan Fernandes, cujos artigos passaram

²³ Período que Anísio Teixeira dirigia a RBEP.

a ser publicados em 1961, mas após 1964, não. Da mesma forma, o próprio Anísio Teixeira não teve espaço na revista durante o Estado Novo nem no mandato democrático de Vargas (SGUISSARDI; SILVA JR. 1998, p. 101-102).

As concepções de Escola Nova dos educadores católicos tiveram pouquíssimo espaço, o que certamente teve relação com as divergências das concepções escolanovistas dos pioneiros, levando Gustavo Capanema a manter os católicos fora das publicações no período de criação do periódico (GANDINI, 1990; SGUISSARDI; SILVA JR., 1998).

A RBEP alcançou unanimidade na historiografia da Educação brasileira como um dos principais veículos de comunicação intelectual da Educação e palco de disputa dos projetos educacionais em contradição, em diferentes momentos (COSTA, 2012). Durante o período analisado nesta pesquisa, pudemos acompanhar toda a organização do aparelho de Estado brasileiro no âmbito das instituições incumbidas da tarefa educacional: desde a pressão sistemática para o desaparecimento dos discursos religiosos na defesa da educação laica, as diferentes propostas da Pedagogia Nova e de inovação pedagógica, o texto dos documentos e leis sobre financiamento, a definição de criança e aluno, até a aprovação da LDB/1961.

Retomando os estudos de Rosas (1984) sobre as repercussões da Psicologia na RBEP, o autor aponta que a Psicologia Aplicada teve mais espaço na revista do que a Psicologia Teórica e Experimental. Observa também que a orientação profissional, antes realizada pela Psicologia do Trabalho, foi absorvida pela Psicologia Escolar. Tal mudança teve impacto sobre as organizações, que passaram a contar com uma psicologia bem especializada nas relações de trabalho; e a escola, com uma psicologia especializada em orientação profissional. A RBEP tem muitos números dedicados à orientação profissional do Ensino Secundário, provavelmente porque Lourenço Filho desenvolveu vários estudos e publicações sobre o *Guidance Movement*²⁴ no Brasil.

A tendência psicométrica também predominou na revista, com publicações sobre testes desde seu primeiro número. Rosas (1984)

²⁴ Iniciado nos EUA, o *Guidance Movement* foi um movimento para dar subsídios à pesquisa sobre orientação vocacional de jovens estudantes, que teve grande influência na história das práticas de orientação vocacional no Brasil. O maior expoente do movimento foi Frank Parsons (RIBEIRO; UVALDO, 2007).

destaca que, inicialmente, pelo espírito de investigação da realidade brasileira, a Psicologia Educacional tinha características mais investigativas, mas, com o tempo, foi assumindo foros de campo de prática da Psicologia Aplicada no Brasil, seguindo uma tendência que a RBEP já reivindicava.

O autor também reconhece outros elementos fortes na revista, tais como um expressivo acento clínico-pedagógico com limites pouco definidos pela Psicologia Educacional. Temas abordados: o desenvolvimento da criança de modo explícito, assim como problemas de ajustamento e temas sobre a formação da personalidade. A higiene mental era tratada formalmente em artigos de Psicologia na revista, assim como a orientação de crianças deficientes e superdotadas, o psicodiagnóstico e a psicoterapia, esta última geralmente ligada à terapia dos problemas de conduta ou à terapia da fala, leitura e escrita. Segundo o autor:

Mas, o principal destaque da psicologia clínica na RBEP corresponde à personalidade e aos problemas de ajustamento, em especial ajustamento da criança e adolescente. As tendências predominantes dinâmicas, freudianas ou não, funcionais à Claparède, e não raro ecléticas, estão do mesmo modo presentes na matéria que a revista publicava. (ROSAS, 1984, p. 330).

Apresentados esses elementos, seguimos analisando as posições veiculadas na RBEP relacionadas à problemática desta pesquisa: as concepções de criança e infância nas publicações dos educadores informadas pela Psicologia. Na sequência deste capítulo, continuaremos a contextualização histórica da RBEP, mas agora pelos editoriais da própria Revista durante o período considerado (1944-1964).

Os editoriais se mostraram um material riquíssimo para analisar a forma como os pioneiros coordenaram discursivamente suas posições nas disputas educacionais, por isso vamos apresentar alguns excertos, tentando destacar quais questões educacionais foram tratadas em cada momento do periódico e também como as crianças aparecem nelas. O objetivo que nos levou a apresentar essas questões pelos editoriais da revista foi buscar estabelecer relações entre os conteúdos dos artigos e as questões da época, evitando assim incorrer em anacronismos e recortando elementos que ajudassem a explicar as mediações que levaram os intelectuais a construir suas posições. Considerando que não

foi possível abarcar todas as questões em disputa no cenário educacional, o foco se manteve naquelas relacionadas aos discursos sobre a criança e a infância, nas quais a criança foi considerada como sujeito ou alvo das discussões.

3.1 AS QUESTÕES EDUCACIONAIS E A CRIANÇA NOS EDITORIAIS DO PERÍODO 1944-1964

3.1.1 Os anos de Lourenço Filho (1944 - 1952)

Durante os oito primeiros anos da revista, o Inep esteve sob a direção de Lourenço Filho, e a RBEP passou três anos com Gustavo Capanema como editor, sendo assumida por Murilo Braga Carvalho em 1947. Pela proximidade entre Murilo Braga de Carvalho, Gustavo Capanema e Lourenço Filho, podemos dizer que nesses oito primeiros anos o planejamento estratégico da RBEP seguia uma linha de pensamento orgânica com o MES e o Inep, pois, de fato, a fundação do periódico foi um projeto destes três intelectuais, articulado desde 1938. Durante esses anos, o país teve sete ministros da Educação e Saúde além de Capanema, o que sugere que a consistência da revista foi garantida pelo Inep e pelos intelectuais que assumiram sua consolidação (GANDINI, 1990).

Como os editoriais não são assinados, Gandini (1990) afirma que não se tem certeza sobre quem realmente os escrevia, mas fica claro que Lourenço Filho acompanhava a revista de perto, tendo publicações em todos os volumes e em quase todos os números, além de seus artigos publicados serem completamente consoantes aos respectivos editoriais.

No primeiro número da RBEP, o editor deixa claro já na apresentação da revista quais funções e expectativas o periódico deveria cumprir para a produção e circulação de conhecimentos sobre a Educação no país:

Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo, os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso País. (CAPANEMA, 1944, p. 3).

Desde o surgimento da Revista, observa-se uma perspectiva nacionalista de Educação como tema constante nos editoriais e artigos publicados. Capanema (1944) atribui-lhe prioridade na articulação dos debates educacionais focados no Brasil, admitindo que o esforço real dos intelectuais deveria estar localizado nos marcos da nação, nas suas problemáticas e nas propostas técnicas e políticas para sua superação:

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e as normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação. (CAPANEMA, 1944, p. 3).

A estreita relação da revista com o Inep fica explícita nesse trecho, em que é reafirmada a necessidade de um instrumento de comunicação nacional em consonância com as políticas educacionais e as pesquisas do Instituto. Um instrumento que operasse como um manual de instrução técnico e teórico, para subsidiar a organização do sistema de ensino, influenciar os educadores na prática cotidiana e trazer à divulgação o mais avançado em pesquisas e experimentos da época.

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica. [...] não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico [Inep]: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto, como se vê, à colaboração de especialistas de todo o País. (CAPANEMA, 1944, p. 4).

O Inep conduziu muitas pesquisas de avaliação dos resultados da expansão em curso com base em instrumentos e recursos estatísticos, a fim de medir a real eficiência alcançada pelas novas formas de organização escolar e pelas concepções pedagógicas nascentes. Pode-se identificar que a estatística obteve lugar privilegiado nos métodos avaliativos do Inep, já que na RBEP há uma exaltação dos serviços de estatística nos editoriais e publicações. O sistema estatístico nacional,

estruturado em 1932, tornou os governantes capazes de tratar com objetividade os conhecimentos sobre a educação, fazendo com que os dados estatísticos se tornassem essenciais à ciência brasileira e às políticas públicas. Há o reconhecimento de que, em uma década, os serviços estatísticos produziram dados críveis sobre a situação educacional, como evidencia o editorial:

Deixou de haver a influência de suposição; a opinião pessoal recebeu o combate de dados objetivamente colhidos e a elaboração dos quadros gerais dos levantamentos feitos substituiu as cifras arroladas sem fundamento e ao sabor dos interesses. (IGUALDADE..., 1946, p. 4).

Os dados levantados pelo Departamento de Estatística do Inep revelaram altos índices de reprovação no primeiro ano, 60% maiores do que a média nacional, e também altos índices de evasão, mesmo entre as crianças aprovadas: depois de aprender pouco, como assinar o próprio nome, pelo menos 30% não retornava para matricular-se no ano seguinte. Os problemas de aprendizagem e de permanência na escola foram questões reveladas pela estruturação da estatística no país.

Já no segundo número da revista, anunciava-se o grande espaço que as colaborações internacionais teriam no periódico, assim como os movimentos políticos e educacionais simpáticos aos escolanovistas. É perceptível a defesa da democracia liberal nos marcos do espírito de colaboração com outras nações, principalmente no sentido de demonstrar solidariedade e colaboração entre as nações da América e os aliados, por ocasião da Segunda Guerra Mundial. Não apenas o editorial do número 2 mas também parte da Revista foram dedicados à publicação dos resultados e tratados da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas americanas:

Celebrada no Panamá, em 1943, [nunca] havia o mundo assistido a uma assembleia de administradores e técnicos de educação de todo um continente, para a discussão dos problemas de organização geral da cultura, melhor entendimento e auxílio mútuo na obra da preparação das novas gerações. (A I CONFERÊNCIA ..., 1944, p. 163).

Nos editoriais de 1946, encontramos discussões sobre um programa nacional de educação e as finalidades da formação do homem

brasileiro, assim como sobre a evolução da educação primária com base em modelos estrangeiros, como destaca o editor:

Sem dúvida que a contribuição da pedagogia norte-americana ao desenvolvimento educacional em nosso país não poderá ser desprezada, tão elevada é, e tão valiosa. Mas essa contribuição há de valer em seus princípios e em seus métodos, não em suas formas exteriores. (A EDUCAÇÃO..., 1946, p. 228).

O número de 1950 foi inteiramente dedicado aos modelos de organização do sistema de ensino estadunidense, nas suas formas de financiamento, controle e visão educacional. Procurando conhecer a experiência de outros povos, a RBPE fez

[...] inserir neste número alguns estudos da maior atualidade nos Estados Unidos sobre o financiamento da educação pública, as funções do governo no controle da educação e a organização do sistema educacional. (AUXÍLIO..., 1950, p. 4).

Também foram publicados artigos sobre a estrutura do sistema de ensino francês e chinês, como modelos de inspiração para o parelho educacional brasileiro.

Como podemos ver, a Segunda Guerra Mundial, encerrada no ano de 1945, trouxe aos editoriais debates sobre questões humanistas, universalistas e democráticas, em oposição ao racismo e ao autoritarismo característico do nazifascismo. A democracia, em face dessas densas relações sociais, passou a ser tema obrigatório entre os intelectuais, e a Educação a ser louvada pela RBEP por sua capacidade de evitar o que acontecia na Alemanha e levou o mundo ao que Carneiro Leão (1944) denominou como o momento mais obscuro da história da humanidade no primeiro artigo publicado sobre o tema, intitulado *Educação no após-guerra*. Ainda que não descrevessem os horrores da guerra, os editoriais, os artigos e os pareceres da revista, como o da Conferência no Panamá, identificavam no nazismo e na guerra aquilo a que a ética da educação republicana deveria se opor.

Foram publicados quatro artigos sobre a Educação no após-guerra, escritos por diferentes autores, e mais de seis artigos sobre a importância da Educação para o desenvolvimento de atitudes democráticas. Em 1945, o número 14 foi integralmente dedicado ao tema da democracia, em oposição às falhas da Educação alemã. A ideia veiculada pela Revista era a de que não bastava apenas educar as

crianças para amar a nação, era preciso que esse amor fosse um amor pela democracia, mesmo que só através de um país organizado como nação fosse possível alcançá-la. Obviamente, nenhuma dessas defesas, assim como quase todo o conteúdo da Revista, continha críticas ao governo de Vargas pela aproximação com Hitler e com o autoritarismo nazista. A defesa da democracia se dava em termos abstratos, com ponderações sérias, afinal os intelectuais afirmavam que, se não houvesse investimentos em educação para tirar o país da ignorância, o Brasil acabaria como a Alemanha.

Destaca-se, dentro deste debate, uma sutil contradição entre as posições democráticas e as posições eugenistas nas entrelinhas do editorial número 7: vários intelectuais posicionaram-se diante da interpretação sobre a racialidade vigente no Brasil à época, inspirados no debate suscitado pela crença na superioridade da raça ariana. Chama a atenção o caso do *Manifesto dos Intelectuais Brasileiros Contra o Preconceito Racial*, publicado originalmente em 1935 e reproduzido parcialmente neste editorial da RBEP. No número em questão, o editor debate a necessidade de respeitar as diferenças raciais e admite que, com as imigrações intensificadas pela guerra, fazia-se necessário acostumar-se com o contato com outras culturas, valorizando atitudes democráticas.

De fato, a guerra intensificou os movimentos de imigração, e o Brasil passou a receber muitos estrangeiros. Em vista disso, o editor da RBEP escreveu sobre como a escola brasileira deveria receber as crianças de outras nacionalidades, defendendo que qualquer nacionalidade seria aceita no Brasil, exortando os brasileiros a se esforçar para terem contatos raciais e culturais de qualidade e com respeito às diferentes culturas. No entanto, caberia aos estrangeiros cultivar os valores da coletividade nacional, para que fossem bons imigrantes, como fica explícito neste trecho:

No contato entre grupos raciais ou outros defrontam-se sempre, em competição e conflito, certos costumes, tradições, convenções, enfim, padrões de cultura. Pela maior ou menor capacidade desses grupos no admitirem propósitos e interesses comuns – ou seja, pela maior ou menor capacidade de acordarem em formas de progressiva cooperação social – será possível caracterizar a tais padrões de cultura como de maior ou menor proveito para a coletividade e,

assim, quanto ao valor educacional que representam. (O PROCESSO..., 1945, p. 3).

O editor também cita a declaração da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia, publicada no ano de 1939, que aponta os argumentos falaciosos usados para justificar a superioridade racial, afirmando que

Podem-se assim encarar os racismos políticos como verdadeiras perversões de ideais científicos, desvirtuados ainda pela sua associação arbitrária a fantasias e mitos pseudo-científicos [*sic*], e, por vêzes [*sic passim*], mesmo, em contradição flagrante com verdades já demonstradas [...]. (O PROCESSO..., 1945, p. 4).

O editor ainda felicita os antropólogos brasileiros, que já vinham

[...] clamando há muito tempo contra os preconceitos das desigualdades raciais e de inferioridade biológica da mestiçagem, provando que desigualdades e inferioridades, quando existem, são contingências ligadas a causas deficitárias do meio social e cultural. (O PROCESSO..., 1945, p. 5).

Pierson (1946), em artigo intitulado *O processo educacional e o negro brasileiro*, apresenta a explicação corrente sobre as relações interraciais no Brasil e as diferenças entre as classes superiores, ricas, e as classes inferiores, pobres. Segundo o pesquisador, tais diferenças eram determinadas por fatores econômicos, e não pela cor da pele. Embora considerasse que, no país, o negro e o branco competissem livremente entre si, e aquele que provasse seu valor seria recompensado, reconhecia que essa condição só não era realidade ainda para uma parte da população “mais escura”, que tinha mais dificuldade em alcançar elevado status social porque partia do degrau mais baixo da sociedade. São palavras do autor:

Consequentemente, a competência individual tende a contrabalançar a origem racial como determinante de “status” social. Como, porém, a parte mais escura da população tem sido obrigada a lutar contra o sério obstáculo de haverem seus pais, avós, ou outros ancestrais próximos, começado no mais baixo degrau, na qualidade de escravos sem-vintém da classe branca dominante;

e, como trazem, em suas pessoas, em razão de sua côr [*sic passim*] e outras características físicas, marcas indelévels desta ascendência escrava, não é surpreendente verificar-se que os pretos puros ainda estão concentrados nas classes “inferiores”, que seu número é cada vez menor, à medida que se sobe a escala de classes, e que nos níveis “superiores” eles apenas se encontram em porção limitada. Os mestiços, porém, demonstram forte tendência para subir de posição social e estão presentemente concentrados nas fileiras médias, ao passo que uma porção considerável, especialmente de mestiços muito claros, consegue ingressar na camada “superior”. Os brancos, como seria de prever-se, concentram-se nos níveis “superiores”. Seu número, tanto absoluto quanto relativo, diminui nitidamente à medida que se desce a escala de classes, aparecendo apenas em pequenas percentagens nas camadas “inferiores”. (PIERSON, 1946, p. 14).

É no mínimo curioso que, em um país em que o sistema escravocrata, baseado em diferenças raciais, foi o sistema econômico oficial por aproximadamente 400 anos, para este editor, a problemática dos contatos inter-raciais se torne tema da Revista a partir dos imigrantes refugiados da Segunda Guerra Mundial, e que este processo migratório seja considerado de maior importância para balizar as questões das relações dos brancos e não brancos brasileiros. A escolha do editor se justifica pelo fato de considerar que as questões inter-raciais no Brasil têm se pacificado pela progressiva miscigenação e a aculturação resultante da mistura de referenciais europeus e africanos, aliada à identificação dos negros e mulatos brasileiros com o modo de vida europeu. A ideia subjacente era a de que o Brasil, já na sua origem, edificara-se como um país de características raciais muito próprias, que levaram à aculturação das matrizes de outras nacionalidades em nome de uma identidade nacional, por isso o preconceito aqui já era muito menor do que o existente em outros países e poderia ser reduzido a casos isolados. Uma espécie de disfarce do racismo no país, como ilustra o trecho seguinte, do mesmo editorial:

O manifesto dos antropólogos brasileiros já existia, por assim dizer, em ação, cumprindo as diretrizes filosóficas de nossa filosofia de vida. Essa filosofia brasileira, no tratamento das raças, é

a melhor arma que podemos oferecer contra a monstruosa filosofia nazista que, em nome da raça, trucidada e saqueia, nas tentativas de dominação do mundo. (O PROCESSO..., 1945, p. 5).

Observa-se que os movimentos de imigração mais recentes se tornaram uma questão maior, em razão de sua novidade e de sua relação direta com o nazismo. A contradição pode ser resumida pela negação da eugenia nazista simultânea à afirmação de igualdade racial no Brasil, creditada à progressiva miscigenação e ao branqueamento da população, dentro dos marcos limitados e hegemônicos da época, encontrados em argumentos de diversos intelectuais, como Fernando Azevedo, Edgar Rouquette-Pinto e Lourenço Filho, que se fundamentavam nas organizações de eugenia brasileiras²⁵, como se as nossas fossem melhores que as alemãs.

De fato, como descrevemos anteriormente, os princípios do Manifesto dos Pioneiros incluíam uma suposição universal e científica que não permitia que a raça fosse usada como argumento de inferioridade das capacidades pedagógicas. No entanto, os ideais eugênicos permaneciam no tecido social, e o editorial citado foi o único, em todo o período analisado, a trazer uma posição sobre o preconceito racial na sociedade e na educação. Por fim, neste recorte escolhido pelo editorial para as questões inter-raciais não se pode identificar um debate sobre as condições sociais de ser criança no Brasil, especialmente as condições vividas pelas crianças negras.

Apesar de fundamentar algumas posições de entusiasmo e defesa da educação brasileira, a eugenia fica de lado no discurso oficial e das elites progressistas, em prol das políticas higienistas, que, baseadas nos princípios de saúde e organização da vida ideal da elite branca, eram mais aceitas socialmente. Fica evidente então, no editorial de 1945, a necessidade de se distanciar de um lugar reconhecidamente racista, para evitar ser identificado como nazista, mesmo que superficialmente. Nos próximos anos, a oposição ao eugenismo não se tornaria uma questão relevante, porque, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a vitória dos países democráticos, o debate sobre o nazifascismo foi considerado

²⁵ A Sociedade Eugênica de São Paulo foi fundada em 1918, e o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia aconteceu em 1929, tendo no seu corpo de colaboradores Belisário Penna, Levy Carneiro, Renato Ferraz Kehl, Miguel Couto e Fernando de Azevedo, entre outros.

superado, fazendo com que a negação da eugenia esvaecesse. Observa-se que os debates sobre a formação social brasileira são retomados pela Revista na década de 1950, mas em outra perspectiva, porque o pensamento sociológico brasileiro ganhou força com as publicações de Gilberto Freyre e Fernando Azevedo, o que permitiu que diferentes leituras sobre miscigenação fossem veiculadas na periódico, embora nenhum número tenha sido inteiramente dedicado ao tema.

Até a chegada de 1950, o estudo sobre a criança foi tema de destaque na Revista. O editor ressalta que a revista já havia publicado, apenas no seu segundo ano, quatorze estudos sobre a criança brasileira e que mais estavam por vir, já que se identificava a necessidade de discutir as novas pesquisas realizadas internacionalmente, assim como produzir novas pesquisas para compreender seu ritmo ‘natural’ de desenvolvimento e fundamentar a organização escolar nos mais diversos níveis.

A partir de Rousseau, a infância começa a ser compreendida de outra forma. Os atuais conhecimentos psicológicos tornaram-na conhecida como sendo uma das fases do desenvolvimento humano, possuindo caracteres próprios e considerada a mais importante pela extraordinária plasticidade educativa que apresenta. (JARDIM..., 1947, p. 3).

No caso da Educação Infantil, o investimento do Estado era muito menor, mas foi ganhando espaço à medida que as referências intelectuais estrangeiras passaram a apontar a necessidade de cuidados com finalidade educacional em tenra idade. Com o tempo, a Educação Infantil passou a ser inserida nos debates pedagógicos nacionais, pois “Os educadores modernos atribuem ao jardim de infância a tarefa de promover o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar respeitando a personalidade infantil.” (JARDIM..., 1947, p. 3). O editorial também destaca a criação de instituições específicas para a primeira idade:

Presentemente, nos países mais empenhados na solução dos problemas relativos à criança, vem sendo promovida a ampliação da rede de estabelecimentos apropriados à educação pré-escolar. É que, avaliada a real significação do desenvolvimento infantil no período dos 2 aos 6 anos, tornou-se imperativa a fundação dêsses

educandários [*sic passim*]. (JARDIM..., 1947, p. 4).

Entre os estudos publicados, destaca-se o estudo sobre literatura infantil promovido pelo próprio Inep durante os anos de 1944-1945, que tematizou as publicações direcionadas às crianças. Os resultados foram divididos em quatro artigos, intitulados *Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis I, II, III, IV e V*, publicados na Sessão Documentos da RBEP. Nesses artigos, os pesquisadores do Inep analisaram as publicações de literatura infantil e juvenil nacionais mais populares da época, do ponto de vista da sua impressão, dos desenhos, do conteúdo, da linguagem, da ortografia, até dos possíveis impactos do tipo de conteúdo apresentado na educação das crianças.

O estudo foi enviado às editoras, para que corrigissem os erros de apresentação, ortografia, linguagem e conteúdo, acompanhado de uma indicação para produção de conteúdos nacionais, diante da constatação do grande número de publicações de histórias em quadrinho estrangeiras, apenas traduzidas, que não estimulariam o amor pelo Brasil e pela escola. Há destaque também para o estudo realizado por Heloísa Marinho sobre crianças de 7 anos, também citado no editorial como uma pesquisa científica fidedigna e criteriosa, uma grande conquista para a Educação no conhecimento da criança brasileira.

Em 1948, os diagnósticos da situação educacional começaram a aparecer nos editoriais. Com investimentos e fundos próprios, apenas dois anos depois do plano de expansão ter sido aprovado na Constituição Federal de 1946, o Estado alcançou resultados que tiveram impacto sobre a organização da sociedade brasileira, pois não só a renovação pedagógica propunha conhecimentos mais avançados, também a educação pública em si representava uma novidade na vida do povo.

Do trabalho profícuo de dois anos surgem os resultados preliminares: centenas de escolas rurais, de fronteiras, escolas em núcleos estrangeiros, dezenas de grupos escolares, quatro dezenas de escolas normais, tudo de tal forma que os mais descrentes começaram a admitir que estamos, realmente, na fase de redenção da infância brasileira pela educação primária. (QUATRO..., 1947, p. 422).

Tais ações deram corpo às reivindicações do Manifesto dos pioneiros por um plano concreto, palpável:

[...] a multiplicação de escolas pelo país, atingindo os mais remotos rincões, burgos e aldeias, é, sem dúvida, o mais sério imperativo do nosso desenvolvimento cultural, agora encaminhado de acordo com os preceitos democráticos consolidados na Constituição de 18 de setembro de 1946. (EDUCAÇÃO..., 1947, p. 132).

No entanto, apesar de a política de expansão estar organizada segundo os pressupostos cientificistas reivindicados pela Escola Nova, fazia-se mais lentamente do que o esperado e com menos recursos do que o necessário, causando problemas pedagógicos diversos.

Em 1950, a reivindicação e defesa de uma educação pública, gratuita, laica e garantida pelo Estado já se havia convertido na abertura de escolas em todas as modalidades de ensino, com uma expansão desenfreada de matrículas e de construções prediais, inclusive para Escolas Normais e universidades. Num processo de expansão que foi implementado e controlado pelo MES, mas acompanhado e avaliado pelo Inep, responsável por dar substância pedagógica à nova política educacional. Já à RBEP cabia a divulgação das avaliações e propostas, por isso os editoriais da revista ilustravam a sequência das ações da estruturação da educação, analisando o passo dado e anunciando o próximo passo, como vemos a seguir:

O sertão, a caatinga, o agreste, as campinas onde rebanhos suportavam a ausência do poder público, tudo isso jazia esquecido pelos governantes de então. A Revolução Social de 1930 trouxe em seu bojo nova mentalidade para a educação popular. O novo Ministério da Educação, desde logo criado; a Taxa de Educação e Saúde decretada; os mínimos estabelecidos para os gastos educacionais na Constituição de 1934; a criação e organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário; o aumento da Taxa de Educação e Saúde; o plano organizado pelo I. N. E. P., em 1946, para levar o auxílio federal às diversas unidades federadas na proporção de suas necessidades; o sistema das Escolas Normais Rurais, conforme planejou o I. N. E. P.; a Lei n.º 59, de 1947, autorizando o Governo Federal a cooperar financeiramente com os Estados,

Municípios, Distrito Federal e Particulares, na ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas rurais; os cursos de aperfeiçoamento do I. N. E. P.; a Campanha de Alfabetização dos Adultos e Adolescentes Analfabetos, tudo isso representa a concretização do sonho dos educadores em prol de uma educação mais democrática e que estivesse impregnada por um endereço mais popular. (AUXÍLIO..., 1950, p. 4).

Nos editoriais dos anos de 1950, 1951 e 1952, observa-se que as grandes preocupações eram diagnosticar os problemas do aparelho educacional em formação para trabalhar os planos de adequação da expansão, enquanto se ampliava a legislação educacional. Finalmente entram em discussão as políticas públicas para a educação, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases, o primeiro Plano Nacional de Educação e suas Leis Complementares. A primeira grande questão a ser resolvida no âmbito de tais políticas, segundo a Revista, era o atraso do aparelho educacional rural em relação ao urbano. Observa-se a preocupação com as diretrizes da educação de crianças do campo e com a explosão urbana diante do êxodo rural:

O I. N. E. P. está procurando dar ao ensino primário a base física do sistema escolar com a construção de 7.000 escolas rurais. Precisamos, agora, procurar a base pedagógica e como medida preliminar resolvemos balancear a experiência e as soluções de outros povos, de outras culturas, de outras concepções de vida. (POPULAÇÕES..., 1950, p. 6).

As discussões entre os pioneiros estadistas e os liberais se intensificam à medida que se passa da defesa de princípios filosóficos sobre democracia para a necessidade de um ensino universal ou particularizado para as crianças do campo, que viviam em condições muito peculiares e por isso deveriam receber uma educação voltada ao campo. O propósito era de que a política de expansão chegasse ao campo e que a descentralização administrativa proporcionasse as condições necessárias para tanto. Diante do debate sobre a educação profissionalizante para o campo desde o Ensino Primário, os editoriais da Revista defenderam o ensino universal e não limitante, sendo coerentes com os pressupostos escolanovistas, que pretendiam

desenvolver as capacidades individuais livremente. Também se reivindicavam as condições para essa educação, nestes termos:

A fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação, transportes, habitação, assistência médico-social, e condições gerais de existência e de trabalho que elevem o padrão de vida do campo. (POPULAÇÕES..., 1950, p. 6).

A descentralização administrativa da educação para estados e municípios era defendida nos editoriais, inclusive a defesa de modelos de estruturas educacionais estrangeiras descentralizadas, como a dos EUA. O modelo era estadunidense, mas também inglês, francês e de outros países latino-americanos.

Procurando conhecer a experiência de outros povos, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos faz inserir neste número alguns estudos da maior atualidade nos Estados Unidos sobre o financiamento da educação pública, as funções do governo no controle da educação e a organização do sistema educacional. (POPULAÇÕES..., 1950, p. 6).

Uma das questões mais frequentes nos editoriais era a preocupação com a evasão escolar, fenômeno que impedia que todo o investimento em educação se revertesse nos melhoramentos esperados pela sociedade. A desistência das crianças já no Ensino Primário criava uma cascata de consequências ruins para o sucesso da expansão. O número de crianças na educação primária não se convertia em matrículas no Ensino Secundário, e o número de vagas chegou a ser maior do que o de candidatos para o secundário, o que ocasionava uma defasagem nas Escolas Normais e no Ensino Superior. A necessidade de professores para ocupar os milhares de unidades escolares construídas era enorme, e as políticas expansionistas foram claramente coordenadas de forma artesanal, tanto pela insuficiência dos recursos quanto pela frequente mudança dos burocratas do MES, fazendo com que não se formassem professores na velocidade necessária para atender às novas escolas. Assim, a rede escolar teve que administrar as consequências de improvisos anteriores:

De fato, a matrícula no ensino superior, segundo os dados oficiais, passou de 24.000, em 1933, para 28.000, em 1946. Note-se que a população

brasileira vem crescendo de maneira surpreendente; a nossa economia está em franca expansão; os problemas sociais e econômicos exigem sempre e sempre maior contingente de homens altamente qualificados; no entanto, o ensino superior mantém-se acanhado e incapaz de dar à Nação a elite de que necessita para incentivar o seu progresso. (CRISE..., 1951, p. 4).

Outra consequência preocupante da evasão foi a deficiência na formação de trabalhadores instruídos para a condução do sistema industrial, revelando mais um aspecto do que foi chamado de crise no Ensino Médio, porque a educação não conseguia atender às necessidades de profissionalização do momento, geralmente interpretadas como problemas de orientação profissional.

A necessidade de encaminhar adequadamente cada indivíduo para uma atividade profissional de acordo com as suas capacidades e aspirações, além de valorizar a personalidade humana, concorre para maior integração dos grupos sociais e conseqüente aumento no rendimento do trabalho. Evidentemente, inúmeros fatores contribuíram para que educadores, psicólogos e homens de empresa procurassem os melhores meios para que essa orientação se processasse. (CRISE..., 1951, p. 5).

Em 1952, Murilo Braga Carvalho veio a falecer, e Lourenço Filho se afastou do Inep, o que levou à finalização do primeiro ciclo da Revista. O que podemos identificar nestes primeiros anos é que o debate sobre a criança se fez presente, sendo enfatizada a necessidade, para o país, de essa criança ser educada, assim como toda sua família e os adultos que não estavam na escola: pais, irmãos mais velhos, primos, tios, etc. A criança estava no centro da construção do nacionalismo, porque a pretensão era operar a unificação nacional a partir da educação. Assim, quando se debatia, por exemplo, a necessidade da educação no campo, o que se estava debatendo, na verdade, era a necessidade de fazer das crianças dos interiores agentes de unificação nacional. Da mesma forma, isso acontecia em relação à questão dos imigrantes, que, vindos pelos incentivos do governo brasileiro ou buscando refúgio da guerra, traziam consigo costumes e hábitos ligados a outros países, que deveriam, por meio da educação das crianças, ser incorporados aos objetivos da nação brasileira.

Pelos editoriais e estudos publicados nas diferentes sessões da Revista nesse período, observamos que a maior parte das pesquisas sobre as crianças tem um rigor científico grande, sendo fundamentadas hegemonicamente em métodos experimentais e positivistas desenvolvidos pela Biologia e pela Psicologia. Os intelectuais pretendiam extrair os dados mais confiáveis sobre a criança, para instrumentalizar os professores na tarefa de promover o sucesso dos seus alunos e da educação brasileira. De certa forma, as pesquisas estatísticas demonstravam a real situação da educação das crianças brasileiras, os dados concretos tornavam as análises e planos educacionais mais objetivos, e podia-se perceber a crença de que tais dados seriam capazes de revelar o caminho a ser seguido pela educação. Os índices de evasão e reprovação tornavam-se palpáveis, e as soluções encontradas estavam focadas em conhecer a criança brasileira; isto era feito com base em estudos internacionais, mas também se evidenciava a busca pela adequação destes estudos às particularidades da criança brasileira, que ainda precisava ser conhecida.

3.1.2 Os anos de Anísio Teixeira (1953-1964)

Com o afastamento de Lourenço Filho, a missão de continuar conduzindo o Instituto e a Revista ficou para ninguém menos que Anísio Teixeira, que também assumiu a direção do Inep. Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde tornou-se Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob o comando de Antônio Baldino; desse período até 1964, tivemos constantes trocas de ministros: no período de nove anos, passaram pelo Ministério mais de quatorze ministros diferentes.

Nesse período, a revista intensificou o foco dos debates sobre a proposta de unificação do aparelho educacional nacional, por meio da discussão sobre a LDB/1961. Anísio permaneceu na coordenação do Inep até 1964 e, durante todo o período, manteve-se à frente da disputa política sobre a LDB, veiculando discussões e publicações na Revista sobre os textos preliminares do Projeto de Lei e suas medidas complementares. Já no primeiro editorial assinado por Anísio Teixeira (1952), intitulado *Lei e Educação*, a LDB foi tema privilegiado de discussão na revista, tornando possível a apreciação dos movimentos de disputa em torno da legislação para o professorado brasileiro. Foram feitas muitas modificações na Lei ao longo dos treze anos de sua tramitação no congresso, durante os quais o debate se fez presente na sociedade civil.

De 1953 até 1960, a Revista não contou com editorial, iniciando diretamente com a Sessão *Ideias e Debates*. Anísio escreveu os dois primeiros editoriais em 1953, mas só voltou a escrever em 1961, dividindo muitos destes com outros técnicos do corpo editorial da Revista, até 1964. Uma hipótese que talvez explique a situação é a suposição de que o dissenso entre as posições de Anísio Teixeira e do MEC levaram-no a não falar como voz da Revista, mas antes como mais um intelectual defendendo uma perspectiva política própria diante da LDB. Neste período sem editoriais, Anísio geralmente era o autor do primeiro artigo da Revista, sendo muito raro que um número fosse publicado sem uma produção de sua autoria sobre as disputas relacionadas à LDB e os temas diretamente relacionados à defesa do ensino laico, centralmente público, estatal e gratuito. Como não contamos com muitos editoriais para identificar as principais questões educacionais, vamos ilustrar este período de quase oito anos pelos artigos de autoria de Anísio, analisando as principais questões educacionais por ele debatidas, que sempre estavam relacionadas ao tema de cada número.

Para Anísio (1952a), era necessário criar unidade em todas as escolas recém-construídas e, de alguma forma, garantir que as instituições de educação do país estivessem alinhadas em seus recursos e objetivos. Ele defendia que a Educação Básica deveria ser garantida para todas as crianças, com um parâmetro único, para reduzir as desigualdades regionais, posição que ia de encontro a alguns grupos, principalmente os privatistas, que se colocavam contra a unificação do sistema. O processo de descentralização administrativa, realizado anteriormente, foi uma operação governamental bem aceita, porque beneficiou as instituições privadas quanto ao repasse de recursos e, de alguma forma, equilibrou os investimentos nas regiões do território nacional. Já a unificação obrigaria as instituições privatistas a adequar vários aspectos das suas escolas a uma proposta de ensino mais ou menos comum ao sistema público. Muitas das instituições privadas direcionadas às elites, especialmente as de cunho religioso, negavam-se a ‘rebaixar’ seus programas de ensino, a adotar novos processos de organização escolar ou a laicizar suas instituições. A defesa de Anísio pela unificação era uma defesa da estatização do aparelho educacional e do controle das instituições privadas por princípios organizativos estatais.

No momento em que se propôs a unificação, a iniciativa foi tachada pelos liberais, privatistas e católicos como uma tentativa autoritária de homogeneizar a educação brasileira e ferir o direito à

liberdade democrática e à diversidade. Diante desta disputa, o editor discorre sobre o tema da unificação, com a pretensão de desconstruir qualquer equívoco sugerido pelos opositores do sistema público. Anísio, defendendo um dos princípios dos pioneiros, da primazia do ensino estatal, argumenta que “a unificação do sistema não significa excluir ou suprimir a diversidade e tais movimentos, da unificação e diversificação, não eram excludentes, mas sim necessários e complementares” (TEIXEIRA, A. 1952a, p. 4). São suas palavras:

Sendo uma nação ou um povo a expressão da sua cultura, que será tanto mais simples ou primitiva quanto maior grau de homogeneidade apresentar, cumpre à escola manter e acentuar, dentro do mesmo país, as diferenças culturais dependentes das diversas condições de vida apresentadas pelos Estados, Territórios, Condados, Cantões, Municípios, Cidades. (TEIXEIRA, 1952a, p. 5).

Os liberais sabiam que a unificação só poderia ser operada pelo Estado, já que o sistema privado não estava disposto a ceder seus recursos para tal tarefa, o que significava afirmar que a unificação teria necessariamente centralidade pública e estatal. Ser contra a unificação do sistema educacional brasileiro era, na verdade, uma manobra para tentar estabelecer uma diferenciação ideológica entre a educação da elite e do povo.

A posição de Anísio quanto ao poder de determinação das leis não era das mais conservadoras; pelo contrário, ele acreditava que a legislação era uma camisa de força para a educação e, por isso, a Lei de Diretrizes e Bases deveria cumprir uma função diferente, que garantisse um curso para o desenvolvimento da educação nacional, mas mantivesse esse desenvolvimento livre para acontecer segundo as adaptações que o corpo de profissionais achasse necessário, como acontecia no desenvolvimento da medicina e da administração. O professor não poderia ensinar o que quisesse, mas se submeter ao que os profissionais da educação definissem que deveria ser ensinado no momento, como ilustra sua visão sobre a verdade e a ciência: “A conciliação se encontra na subordinação à verdade, e verdade é o que fôr [*sic*] reconhecido pela ciência ou pelo corpo organizado dos que a servem.” (TEIXEIRA, A. 1953, p. 12).

Anísio reafirma a centralidade estatal do aparelho educacional, identificando a existência de dois problemas: um político e financeiro, o outro profissional. O primeiro estava relacionado à definição dos custos

mínimos para a educação; o segundo era da alçada de intelectuais, pesquisadores da Educação, mas principalmente dos professores, como explica:

O segundo problema é um problema profissional, a ser resolvido pelos educadores e professores brasileiros, em um ambiente de liberdade e responsabilidade, de experimentação e verificação, de flexibilidade e descentralização, para que se crie a escola brasileira, diversificada pelas regiões, ajustada às condições locais, viva, flexível e elástica, com a só unidade de se sentir brasileira na variedade e pluralidade de suas formas. (TEIXEIRA, 1953, p. 8).

Observa-se que a disputa na LDB estava relacionada ao modelo educacional que deveria orientar a educação e ao peso deste modelo na organização das outras unidades educacionais. O modelo educacional defendido por Anísio pode ser analisado tendo-se como referência a instituição educacional totalmente pública que fundou e dirigiu com sua irmã na Bahia, a Escola Parque, inaugurada em 1947, no bairro da Liberdade, com estrutura e organização para atender crianças em todos os dias úteis e em mais de um turno, incluindo Internato para crianças carentes. Tal modelo, no cenário da época, era uma excepcionalidade, se considerarmos que a maior parte das escolas não conseguia atender as crianças todos os dias úteis da semana, principalmente no meio rural. A escola Parque é o primeiro modelo de escola com perspectiva de integralidade no Brasil e inspirou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), na década de 1980, por Darcy Ribeiro, grande parceiro de Anísio no Centro Brasileiro de Pesquisa do Rio de Janeiro. Anísio defendia uma educação com alto horizonte civilizatório, custosa, integral e relacionada à vida cotidiana, mas tinha consciência de que a disputa por um modelo público de educação estava diretamente relacionado às disputas por recursos. Ele costumava afirmar que, assim como na guerra, nenhum recurso pode ser considerado demais para a educação.

Em 1956, a ampliação das instituições de pesquisa no país foi tema corrente na Revista, porque foram inaugurados pelo Inep os

Centros Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE)²⁶, o que significou grande ampliação do Instituto no território, com o objetivo de estudar a realidade brasileira em uma perspectiva mais antropológica e sociológica, com novo lugar para os dados estatísticos. O CBPE²⁷ foi um órgão ligado à burocracia estatal, mas que buscava dar autonomia à pesquisa brasileira, para fundamentar melhor a criação de políticas públicas educacionais no país. Anísio Teixeira criou unidades regionalizadas do CBPE, os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, e conferiu aos pares e parceiros no projeto a direção das unidades, tendo Gilberto Freyre assumido a unidade em Recife, Fernando Azevedo em São Paulo e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, todos os três sociólogos. Essa ampliação foi muito significativa na consolidação de Anísio como representante das disputas políticas em curso e renovou as diretrizes das pesquisas no Brasil.

Em 1959, temos um número inteiro da revista dedicado ao debate da Lei de Diretrizes e Bases, sendo interessante ressaltar que o expoente liberal de maior relevância nas publicações da Revista foi Almeida Júnior, que escreveu muitos artigos defendendo a posição dos liberais religiosos, como fica evidenciado no artigo publicado neste número:

A educação nacional “[...] coibirá o tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ou preconceito de classe ou de raça.” Ora, o projeto conciliador, ao fixar em seu Título I os fins da educação, houve por bem omitir esse preceito, o qual, a meu ver, constitui em si mesmo uma das notas mais típicas da escola pública democrática. Da escola pública, insisto. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 6).

²⁶ “A organização do CBPE em divisões autônomas dedicadas à Pesquisa Educacional (Depe), à Pesquisa Social (DEPS), à Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e ao Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) expressou a preocupação com o registro e a sistematização de dados levantados nos grandes inquéritos e diagnósticos, ao lado do estímulo ao desenvolvimento de pesquisas sociais e educacionais.” (XAVIER, L. 1999, p. 82).

²⁷ Libânia Xavier (1999) também explica que a estrutura dos Centros Regionais era similar à do CBPE, com Departamentos de Pesquisa ligados à educação e à sociedade.

A defesa da educação privada pelos privatistas liberais e católicos foi superada no congresso neste mesmo ano, quando o texto da LDB manteve o ensino centralmente público e estatal, atribuindo ao sistema privado caráter complementar. Dessa forma, os recursos estatais seriam prioritariamente investidos nas instituições públicas, e não nas privadas, como determinados setores tencionavam. Mesmo com a superação deste ponto na LDB, os privatistas voltaram à cena em mais uma manobra política pela divisão dos recursos públicos entre Ensino Primário e secundário. Nas Leis Complementares orçamentárias, ficou decidido que também instituições privadas receberiam repasses do governo federal, já que a expansão da rede pública era mais lenta do que se esperava.

Diante da grande tensão com setores privatistas, mais uma vez os pioneiros criaram um ato simbólico para fortalecer sua luta pela educação pública, com a publicação do *Manifesto dos educadores brasileiros: mais uma vez convocados*²⁸. Esse manifesto faz referência ao *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, publicado em 1932, lembrando que o futuro pensado naquela época havia chegado e que as mudanças na educação deveriam ser imediatas, reafirmando sua função social e seu espaço na sociedade brasileira. Nesse segundo manifesto, o foco não foram os princípios da Escola Nova, e sim as funções do Estado na garantia da educação para o povo:

A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer, ora neste, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Escola totalmente livre... ou escola disciplinada pelas leis do Estado! (AZEVEDO, 1959, p. 10).

Nesse novo dispositivo simbólico, é feita uma avaliação das realizações e não realizações do aparelho educacional brasileiro desde a publicação do primeiro Manifesto, em 1932, apontando as falhas na falta de investimento estatal para cumprir a exigência/promessa da universalização da educação brasileira, pública, gratuita e estatal.

²⁸ O Manifesto “Mais uma vez Convocados” foi publicado na RBEP em 1959, no número 74, sob a autoria de Fernando de Azevedo.

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que fálhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. (AZEVEDO, F. 1959, p. 6).

Como parte do movimento expresso pelo segundo manifesto, Anísio denunciou também os motivos do atraso na aprovação da Lei: como ela era inevitável, os liberais queriam adiar sua promulgação o máximo possível, para não precisarem se adequar às novas regras. São suas palavras:

Enquanto não se votasse a lei de Diretrizes e Bases, nada havia a fazer. Nunca o *laisser-aller* educacional foi tão completo, tão ininterrupto, tão facilitado. Nem União, nem Estados nada podiam fazer. Faltava a lei, e quanto mais fosse esta adiada, tanto melhor. (TEIXEIRA, 1959, p. 30).

O grande golpe que os privatistas conseguiram dar na educação brasileira ocorreu em 1961, quando finalmente a proposta aprovada para a LDB previu a proporcionalidade de recursos públicos dirigidos ao Ensino Primário, Secundário e Superior. Em tom de denúncia, Anísio argumenta que isso seria benéfico à elite educacional, deixando o Estado de investir nos milhares de crianças que ainda não haviam ingressado na escola ou ainda estavam cursando o primário:

Mantém-se deste modo o caráter aristocrático da educação nacional, passando os recursos públicos a ser utilizados para a conservação da nova classe média. A própria divisão igualitária dos recursos federais para a educação superior, média e primária, que se apresenta como progresso democrático, só engana a quem deseja enganar-se. Sendo de 12 milhões o número de crianças de escola primária, a quem se deve educação, e de 6 milhões o número de alunos matriculados; de 1 milhão o número de alunos da escola média; e de 70 mil, o de ensino superior – a divisão dos recursos em partes iguais só ilude a quem quiser iludir-se. Na realidade, está-se ajudando o ensino

médio seis vezes mais do que o primário e o superior cêrca [*sic*] de mil vezes mais. (TEIXEIRA, 1959, p. 29).

Anísio publicou mais alguns artigos de denúncia sobre a aprovação da LDB/1961, em que afirma que o texto aprovado na Lei tinha um tom antidemocrático, por manter de forma conservadora a dualidade e o anacronismo da educação brasileira, perpetuando a desigualdade e o dualismo entre povo e elite. Ele fez a defesa sistemática da distribuição de recursos baseada no cálculo da quota-parte, ou seja, o custo de cada criança para o sistema educacional orientaria a distribuição de recursos divididos entre as modalidades de ensino. Assim, as crianças do Ensino Primário poderiam receber uma quantidade justa de recursos, já que eram muito mais numerosas do que os estudantes do Secundário ou da universidade. Em sua opinião, essa seria uma forma de reduzir os privilégios e o dualismo da sociedade brasileira:

Não há nada mais fértil nem mais sutil que a iniquidade [*sic*]. O dualismo da sociedade brasileira não se conforma em desaparecer. Com o crescimento da classe média e a continuação da mobilidade social vertical, certo mimetismo dos novos elementos que estão a integrar essa nova classe média leva-os a reproduzir as atitudes de privilégio da reduzida e aristocrática classe superior, em vias de extinção. Com efeito, um sistema privado de educação oferece, indiscutivelmente, muito mais facilidade para o respeito a situações adquiridas e privilegiadas do que um sistema público, cujo áspero caráter competitivo tem seus aspectos desagradáveis. (TEIXEIRA, 1959, p. 28).

Em 1961, assim que a LDB foi aprovada, a RBEP voltou a ter editoriais publicados. Nem todos foram escritos por Anísio, vários foram assinados por profissionais que compunham o conselho editorial da RBEP e que eram especializados nos temas de cada número. Passado o período de discussão e aprovação da LDB/61, o país entra em um novo momento político com a renúncia de Jânio Quadros e o governo Jango. Nesse período, os editoriais começaram a discutir o desenvolvimento econômico brasileiro, destacando a criação da Universidade de Brasília e os debates sobre produção científica nacional. As questões educacionais passaram a ser discutidas em outra perspectiva,

considerando a liberdade democrática acentuada no governo Jango; em outras palavras, tudo poderia ser recolocado em questão, agora em condições sociais mais propícias, em função do governo progressista que se estabelecia. Anísio, no editorial de 1963, evidencia esse contexto:

Não parece haver dúvida quanto à instabilidade da fase que estamos vivendo no Brasil. Como há pouco recordou o professor Hermes Lima, tudo está em questão: a propriedade da terra, a distribuição da riqueza, o regime tributário, a legislação eleitoral, a organização administrativa, o regime político, o sistema de educação. (TEIXEIRA, 1963, p. 3).

Em 1963, as posições defendidas por Anísio Teixeira mantinham-se na defesa da educação para o povo, tentando garantir o direito de cada criança à educação de qualidade. Nesse período, o intelectual escreve um editorial em que defendeu uma perspectiva revolucionária, democrática e relativamente radical, vislumbrando no novo momento do país uma oportunidade de reaver as injustiças perpetradas pela LDB/1961 e defendendo a revolução em termos conservadores, que, como ele mesmo aponta, são os termos estadunidenses:

Não se pode, pois, dizer que haja luta de classes no país. Enquanto existir a massa de ineducados, não se caracteriza a luta de classes. O ineducado é candidato ao ingresso num dos grupos privilegiados. Dentro deles é que poderia haver luta de classes, mas isto também não existe porque o grupo precisa de unidade para a garantia de sua própria e privilegiada situação e daí não haver luta entre seus membros contra a ascensão da massa indiscriminada. Não é outro, parece-nos, o motivo da resistência nacional a qualquer expansão séria e em massa da educação. Tal expansão é que viria quebrar a tranquila [*sic*] viabilidade dos sistemas de privilégio. Mas a Revolução que anuncia é a da democracia nos moldes dos EUA, tentando superar o dualismo entre a elite e o povo. Uma revolução conservadora! (TEIXEIRA, 1963, p. 4).

Com a deflagração do golpe que levou à ditadura militar, o clima educacional sofreu mudanças, como nos períodos autoritários anteriores, sendo afastados os ultraliberais e os intelectuais de esquerda. Nesse

período, Anísio foi afastado dos seus cargos e retornou para Recife, mas não deixou de publicar na RBEP.

Nesse segundo ciclo da Revista, observa-se que as crianças continuaram sendo consideradas objeto de estudo importante, tidas como futuro da nação e como sujeitos da política educacional, na condição de alunos. No entanto, algumas modificações são visíveis: se nos primeiros anos da Revista a estatística revolucionara a forma de conhecer a educação brasileira e a Psicologia predominara como Ciência da Educação, nos anos em que Anísio Teixeira esteve à frente do periódico, observa-se a forte presença da Sociologia como método de discussão e descoberta. Os Centros de Pesquisa Regionais levaram os pesquisadores a buscar explicações sobre os problemas regionais e a estabelecer relações mais complexas na constituição do tecido social. Os dados estatísticos continuaram sendo produzidos intensamente e subsidiaram as análises do sistema educacional, mas suas possibilidades e limites foram identificados e dimensionados pelos intelectuais da época.

À guisa de síntese, podemos dizer que, no período de 1944 a 1964, todas as modalidades de educação foram temas da Revista: o Ensino Primário, Secundário, Infantil, de Adultos, Rural, Profissionalizante, particular, de formação de professores e universitário, abordados sob a perspectiva da administração e organização escolares. Também foram temas dos artigos diferentes interpretações dos processos de desenvolvimento da criança, em especial a importância dos fatores hereditários e de maturação, bem como suas consequências sobre o processo de escolarização, tais como os debates sobre a homogeneização das classes escolares, dos limites da aprendizagem, das construções prediais e das diretrizes do ensino da Ciência e Educação Física. Os debates sobre a democracia, o nacionalismo e o higienismo figuraram como pano de fundo para as posições veiculadas pelos diferentes intelectuais.

Considerando o contexto histórico e intelectual da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, bem como os tensionamentos da época expostos até aqui, no próximo capítulo seguiremos com a pesquisa bibliográfica, analisando o conteúdo dos artigos informados pela ciência psicológica com relação à criança e à infância.

4 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NAS PUBLICAÇÕES DA SESSÃO IDEIAS E DEBATES

Como já anunciado anteriormente, o objetivo deste trabalho é a análise dos discursos sobre criança e infância com referências nas teorias da Psicologia publicados na RBEP, circunscrita entre o momento inaugural do periódico, em 1944, até a deflagração do golpe militar, em 1964. A pesquisa configura-se como um estudo bibliográfico, por basear-se em análise de material já produzido e publicado, relacionado ao contexto em que os intelectuais e pesquisadores, autores dos artigos, estavam imersos. Diante desse objetivo, o primeiro passo foi decidir como selecionar os artigos a serem analisados. A forma como se deu essa seleção é tema do primeiro item do capítulo.

4.1 SOBRE O MÉTODO DE SELEÇÃO DE ARTIGOS

Inspirada na metodologia proposta por Mitsuko Antunes (2002) e seus colaboradores, a primeira etapa da seleção de artigos envolveu a leitura dos títulos e a leitura dinâmica e não sistemática de todo o artigo, buscando-se identificar os que tratavam de criança ou de infância com base em referenciais da Psicologia. A expectativa era encontrar dados semelhantes aos 84 artigos selecionados pelo grupo de pesquisa da PUC-SP no mapeamento das publicações do período de 1930 a 1962, além de outros artigos dos anos 1963 e 1964, incluídos no recorte temporal por nós delimitado.

No período de 1944 a 1964, a RBEP publicou um total de 96 números, divididos em 42 volumes, o que representa um volume de aproximadamente 500 artigos publicados na sessão *Idéias e Debates*. O primeiro passo para organização dos dados foi realizar uma tabela, incluindo os artigos por ordem cronológica, indicando número, volume, título e autor(es). Cada um dos artigos passou por uma triagem, que teve duas etapas: o primeiro utilizou descritores e o recurso de busca por palavra no corpo do texto, incluindo títulos, notas e referências; depois, a leitura rápida do artigo, para verificar a relação do buscador com o tema.

O uso dos descritores no conteúdo do artigo foi uma alternativa à leitura de resumos, já que as publicações da RBEP não apresentavam resumo no período especificado, dificultando a identificação dos artigos que abordavam os temas propostos. Optou-se por este método porque o *site* da Revista não disponibiliza campos de busca para seleção do conteúdo dos artigos, condicionando a seleção de descritores a cada

número separadamente. Além disso, como o arquivo disponibilizado pelo Inep é um volume único em formato PDF, no qual estão reunidas todas as sessões indistintamente, para aplicar a busca a apenas à Sessão *Ideias e Debates*, os artigos foram separados manualmente em arquivos independentes, para então proceder-se a busca por descritores. Nesta primeira etapa, foram usados dois conjuntos de descritores, o primeiro para identificar o foco dos artigos referentes à educação das crianças. Nesse caso, além dos descritores ‘criança’, ‘infância’ ou ‘infantil’, foram incluídos os descritores ‘educação’, ‘Ensino Primário dirigido às crianças entre 7 e 12 anos’ e ‘alfabetização’, termo que descreve o processo de ensino-aprendizagem para apropriação da linguagem escrita, geralmente dirigida às crianças. Afinal, mesmo que o artigo não citasse a palavra criança, ao falar do aluno de educação primária, a ela estava se dirigindo.

No outro conjunto de buscadores, estavam os descritores relacionados à Psicologia e suas variações (psicológico/a) e conceitos que, na época, não eram reconhecidos necessariamente como conceitos de Psicologia, mas que, com a evolução da história do campo, atualmente são atribuídos à Psicologia, devido à delimitação de suas teorias próprias. Então, mesmo que os artigos não citassem diretamente a Psicologia, como sugerido no estudo de Mitsuko, muitos conceitos que faziam alusão à teoria psicológica foram considerados como conteúdos de Psicologia, a saber: ‘personalidade’, ‘temperamento’, ‘caráter’, ‘inconsciente’ ‘mental(ais)’, ‘emocional(ais)’, ‘desenvolvimento’, ‘aprendizagem’, ‘capacidades natas’, ‘diferenças individuais’, ‘linguagem’, ‘imaginação’, ‘atenção direcionada e seletiva’, ‘inteligência’, ‘subjetividade’ e ‘singularidade’, nesta sequência. Assim que um primeiro termo fosse encontrado, considerava-se que o artigo se enquadrava na categoria ‘Alusão a conceitos psicológicos’, citasse ele apenas um conceito ou vários, indiferentemente. Após a busca dos termos, as informações encontradas foram reunidas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Planilha de sistematização dos artigos e buscadores

N.	V.	Autor	Título	Criança	Infância	Alfabetização	Primário (a)	Psicologia	Autor Psi	Conceito Psi	1º Seleção
1	1	Lourenço Filho	A educação: problema nacional							X	X
1	1	Almeida Júnior	Os objetivos da escola primário rural	X	X		X	X	X	X	X
1	1	Helena Antipoff	Como pode a educação contribuir para atitudes democráticas?	X	X		X	X	X	X	X
1	1	Heloísa Marinho	A linguagem do pré-escolar	X	X				X	X	X
1	1	Humberto Bastos	Sumário histórico da instrução pública no estado de Alagoas				X				
1	1	Jacyr Maia	Provas mentais no exame de servidores públicos					X	X	X	
2	1	Carneiro Leão	A educação no após-guerra	X	X		X			X	X

Fonte: elaborado pela autora.

Os artigos que apresentaram os descritores ‘criança’, ‘infância’, ‘ensino primário’ e ‘alfabetização de crianças’ no primeiro conjunto de busca e, ao mesmo tempo, citaram a Psicologia ou fizeram alusão aos conceitos e autores do campo psicológico no segundo conjunto de busca foram incluídos na segunda etapa, de leitura e conferência dos contextos em que os termos foram utilizados. Os que não incluíram os buscadores foram considerados pouco relevantes e excluídos da segunda etapa, ainda que pudessem ser usados para contextualizar as questões educacionais da época.

Cabe destacar que a maior parte dos artigos do período citou o termo ‘criança’ e fez alusão a conceitos psicológicos, por isso foi mais difícil selecioná-los por esse critério nessa primeira etapa, o que fez com que muitos artigos fossem incluídos para a segunda etapa, de leitura rápida.

Na segunda etapa, de leitura dinâmica e conferência sobre o contexto dos descritores, foram encontrados muitos artigos que citavam os descritores ‘criança’, ‘infância’, ‘ensino primário’ e ‘alfabetização’, mas não falavam diretamente sobre a educação das crianças. Tinham seu foco nas etapas profissionalizantes do Ensino Secundário ou tratavam de questões mais abrangentes da Educação, como abordagens filosóficas, sociológicas, históricas ou estatísticas gerais, o que levou à sua exclusão. Muitos citavam a criança em prólogos ou partes introdutórias, sobre a educação e suas finalidades, sem, de fato, tratar do tema ao longo do texto. Outros falavam sobre estruturas curriculares e, por isso, dirigiam-se ao descritor ‘infantil’ e ao termo ‘primário’, com relação às modalidades de ensino, mas também não diziam nada sobre a criança ou a Psicologia, por isso também foram excluídos.

Por fim, foram pré-selecionados 108 artigos, resultado da triagem nas duas etapas, que podem ser conferidos no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos seleccionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continua)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
1	1	1944	A. Almeida Júnior	Os objetivos da escola primária rural
1	1	1944	Helena Antipoff	Como pode a escola contribuir para atitudes democráticas?
1	1	1944	Heloísa Marinho	A Linguagem no pré-escolar
3	1	1944	Heloísa Marinho	Assuntos predominantes na linguagem pré-escolar
4	2	1944	Carleton Washburn	A pesquisa em educação
4	2	1944	Celso Kelly e Lourenço Filho	A “arte moderna” educa?
7	3	1945	Betti Katzenstein	Observação de pré-escolares
7	3	1945	Faria Góes Sobrinho	O conceito biológico de educação
8	3	1945	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas de perturbação de carácter
8	3	1945	Maria Alice Pessoa	Aplicação dos testes ABC em crianças indígenas, Terenas e Caiuás do Mato Grosso
8	3	1945	Irene Lustosa	A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em BH

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
9	3	1945	Faria Góes Sobrinho	Aspectos biológicos do crescimento mental
11	4	1945	Heloísa Marinho	O vocabulário ativo na criança pré-escolar
12	4	1945	Teixeira de Freitas	Novos objetivos para a educação no Brasil
14	5	1945	Emile Planchard	Dificuldades escolares e pedagogia clínica
14	5	1945	Helena Antipoff	Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática
15	5	1945	M. B. Lourenço Filho	Educação e educação física
15	5	1945	Ernesto Nelson	Necessidade do estudo da criança no lar e na escola
15	5	1945	Betti Katzenstein	Concepção e expressão na criança
16	6	1945	Gertrudes Driscoll	A conduta da criança na escola e como observá-la
18	6	1945	Maria I. Leite da Costa	Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis
19	7	1946	Massillon Sabóia	Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
19	7	1946	A. Almeida Júnior	A educação higiênica no lar
22	8	1946	Carbonell de Grampone	Signos de inteligência no psicodiagnóstico miocinético de Mira
23	8	1946	Margaret Hall	Importância do diagnóstico educacional
24	9	1946	Maria I. Leite da Costa	O valor do labirinto manual de Rey para a avaliação da educabilidade
24	9	1946	Iza Giulart Macedo	Medidas de aproveitamento
24	9	1946	Ruth Gouvêa	Os jogos dirigidos na educação integral
25	9	1946	Francisco Venancio Filho	Contribuição norte-americana à educação no Brasil
26	10	1947	Henri Wallon	A reforma do ensino e o ensino primário na França
26	10	1947	Tranquillo Bertamini	Orientações metodológicas da Psicologia experimental da infância.
27	10	1947	Margaret Hall	Da clínica de leitura em um sistema escolar
27	10	1947	Maria dos Reis Campos	Literatura infantil

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
27	10	1947	Luiz Ciulla	Menores anormais do caráter
28	10	1947	Maurício de Medeiros	Desajustamentos infantis
28	10	1947	Júlio Larrea	Espírito tendências e problemas da educação latino-americana
29	11	1947	Oscar Clark	Jardins de infância
29	11	1947	Margaret Hall	Clínica para os defeitos da fala
30	11	1947	Helena Antipoff	As duas atitudes...
30	11	1947	Betti Katzenstein	Relações humanas num congresso infanto-juvenil
30	11	1947	Willard S. Elsbree	A educação primária nos Estados Unidos
31	11	1947	Inezil Pena Marinho	A educação física dos portadores de defeitos físicos
32	12	1948	Winifred E. Bain	Escolas maternais e jardins de infância nos Estados Unidos
33	12	1948	Margaret Hall	Educação especial para anormais nas escolas públicas de Chicago

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
34	12	1948	Murilo Brasa	Validade e fidedignidade nos testes coletivos de inteligência
34	12	1948	Rui Carrington da Costa	Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heinis (1948)
34	12	1948	Lúcia Marques Pinheiro	A homogeneização de classes na escola primária
34	12	1948	Helena Antipoff	Teste da redação
34	12	1948	Warren G. Findlay	Medida do crescimento psico-educacional
34	12	1948	Linira Miranda de Menezes	Psico-diagnóstico miocinético.
35	13	1949	Maria I. Leite da Costa	O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis
35	13	1949	Ofélia Boisson Cardoso	O problema da repetência na escola primária
35	13	1949	Otávio A. L. Martins	Análise fatorial dos testes ABC.
37	13	1949	Félix Martí Ibáñez	Psicopatologia dos mitos e lendas e dos contos infantis
37	13	1949	Adalberto Pinto de Matos	A aprendizagem da modelagem

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
37	13	1949	Maurício de Medeiros	Aspectos da psicologia infantil
40	14	1950	Werner Kremer	Problemas das anormalidades no desenvolvimento psíquico
41	15	1951	Acrísio Cruz	Carência lúdica e escolaridade
41	15	1951	Lúcia Marques Pinheiro	Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia
42	15	1951	Maurício de Medeiros	O mundo imaginário das crianças
42	15	1951	Irene de Albuquerque	A prática de ensino nos Institutos de Educação e Escolas Normais
46	17	1952	M.B. Lourenço Filho	Estudo e avaliação dos níveis de maturação
53	21	1954	Lúcia Marques Pinheiro	Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental
54	21	1954	Lúcia Marques Pinheiro	Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança
55	22	1954	Anísio Teixeira	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
55	22	1954	Helena Moreira Guimarães	A primeira escola experimental Bárbara Ottoni
55	22	1954	H. Martin Wilson	Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas
56	22	1954	Moysés I. Kessel	A evasão escolar no ensino primário (com nota preliminar de Anísio Teixeira e estudo introdutório de Otávio Martins)
56	22	1954	Sérgio Mascarenhas Oliveira	Objetivos do ensino da física no curso secundário
56	22	1954	Thales de Azevedo	As famílias dos alunos de uma escola primária
59	24	1955	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem
61	25	1956	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem (continuação)
61	25	1956	Rene Zazzo	Reflexões sobre meio século da psicologia da criança
61	25	1956	Riva Bauer	Caminhos que levam à aprendizagem
62	25	1956	I. L. Kandel	O estudo da educação comparada
62	25	1956	Luiz Alves de Matos	O exercício como procedimento de fixação de automatismos

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
62	25	1956	O. Frota Pessoa	Os objetivos do ensino de ciências na escola primária e secundária
63	26	1956	Anísio Teixeira	Educação não é privilégio
64	26	1956	Eny Caldeira	O problema da formação de professores primários
64	26	1956	Paulo de Almeida Campos	A escola elementar brasileira e o seu magistério
65	27	1957	A. Almeida Júnior	Repetência ou promoção automática?
65	27	1957	Fernando de Azevedo	Horizontes perdidos e novos horizontes
65	27	1957	J. Roberto Moreira	Educação, sociedade e ideais educacionais
66	27	1957	André Rey	Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário
66	27	1957	J. Roberto Moreira	Funções sociais e culturais da escola — Conceito de escola primária
67	28	1957	Anísio Teixeira	A escola brasileira e a estabilidade social
67	28	1957	Robert J. Havighurst	Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
67	28	1957	Rui Carrington da Costa	Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?
68	28	1957	I. L. Kandel	A Igualdade de Oportunidades Educacionais e seus problemas
69	29	1958	Juracy Silveira	A escola experimental do C.R.P.E. de Salvador, Bahia
70	29	1958	Juracy Silveira	Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária
71	30	1958	Elisa Dias Veloso	Problemas de ajustamento à escola
73	31	1959	Heloísa Marinho	Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série
73	31	1959	K enne Thlovell	Oportunidades educacionais para as crianças excepcionais da Grã-Bretanha
73	31	1959	Pietüre Well	A educação em face da pesquisa nacional sobre o nível mental
74	31	1959	I. L. Kandel	Fim de uma controvérsia
74	31	1959	Valnir Chagas	Humanismo e técnica em educação
75	32	1959	Florestan Fernandes	A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada

Quadro 2 – Artigos selecionados preliminarmente, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (conclusão)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
75	32	1959	M. B. Lourenço Filho	Aspectos da educação pré-primária
76	32	1959	W. D. Wall	Os exames e seus efeitos na educação
80	34	1960	Jayme Abreu	Atualidade de John Dewey
80	34	1960	Newton Sucupira	John Dewey: uma filosofia da experiência.
82	35	1961	Paulo Freire	Escola primária para o Brasil
84	35	1961	Faria Góes Sobrinho	A dinâmica nervosa da aprendizagem
87	38	1962	M. B. Lourenço Filho	Os jardins de infância e a organização escolar
87	38	1962	Anísio Teixeira	Uma experiência de educação primária integral no Brasil
88	38	1962	M. B. Lourenço Filho	Atualidade de Rousseau
90	39	1963	Onofre Penteadó Júnior	Rousseau e o método de ensino

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 2 evidencia que se repetem temas já antecipados por Mitsuko Antunese seus colaboradores (2012) quando se referem às publicações sobre a infância: ‘problemas’, ‘distúrbios’, ‘dificuldades escolares’; ‘psicometria’; ‘educação especial’; ‘formação de educadores’; ‘educação e cidadania’; ‘teorias e pesquisas sobre desenvolvimento, aprendizagem’. No entanto, em nossa pesquisa, o número total de artigos selecionados superou o encontrado pelos pesquisadores da PUC-SP, o que pode ser explicado pelo fato de alguns artigos com temáticas mais amplas terem sido incluídos por tratarem de criança e infância, mesmo sem ser esse seu tema central. É o caso do artigo de Almeida Júnior, intitulado *Repetência ou Promoção Automática*, em que o tema central é a organização escolar, e não as crianças. No entanto, o artigo lança mão de argumentos da Psicologia Infantil para defender uma perspectiva de estruturação da escola nos anos iniciais e não poderia ficar de fora desta pesquisa.

Em face do tempo para realização do mestrado e o grande volume de artigos selecionados inicialmente (108 artigos), foi necessário o estabelecimento de novos critérios para seleção dos artigos que seriam analisados detalhadamente. Dessa forma, foram priorizados os autores com mais publicações, pois consideramos que teríamos melhores condições de compreender suas ideias sobre criança e infância e classificar o conteúdo encontrado com mais segurança.

Assim, a terceira etapa da pesquisa bibliográfica envolveu a análise minuciosa dos artigos de autores com três ou mais textos selecionados. É importante mencionar que temos consciência de que não seria possível identificar as concepções de criança e infância de cada autor apenas pelas suas publicações na RBEP, já que suas obras são muito mais extensas, incluindo livros, artigos, palestras, conferências, monografias e teses. O que os dados recolhidos de fato nos permitiram observar e apresentar com alguma segurança foi o panorama das concepções de criança e infância presentes na Revista, mediadas pelas relações e questões daquele momento da história da Educação e da Psicologia.

Os autores com maior número de publicações selecionadas tiveram prioridade na análise, cuja seleção final reuniu 36 artigos, como indicado no Quadro 3:

Quadro 3 – Artigos selecionados para estudos para análise, de acordo com o título, no, e selecionados para estudos para análise, de cronológica, pela data de publicação original (continua)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
1	1	1944	A. Almeida Júnior	Os objetivos da escola primária rural
19	7	1945	A. Almeida Júnior	A educação higiênica no lar
65	27	1957	A. Almeida Júnior	Repetência ou promoção automática?
55	22	1954	Anísio Teixeira	Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura
63	26	1956	Anísio Teixeira	Educação não é privilégio
67	28	1957	Anísio Teixeira	A escola brasileira e a estabilidade social
87	38	1962	Anísio Teixeira	Uma experiência de educação primária integral no Brasil
7	3	1945	Betti Katzenstein	Observação de pré-escolares
15	5	1946	Betti Katzenstein	Concepção e expressão na criança
30	11	1947	Betti Katzenstein	Relações humanas num congresso infanto-juvenil
1	1	1944	Helena Antipoff	Como pode a escola contribuir para atitudes democráticas?

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
14	5	1945	Helena Antipoff	Dos perfis caracterológicos como elemento de educação democrática
30	11	1946	Helena Antipoff	As duas atitudes...
34	12	1948	Helena Antipoff	Teste da redação
1	1	1944	Heloísa Marinho	A Linguagem no pré-escolar
3	1	1944	Heloísa Marinho	Assuntos predominantes na linguagem pré-escolar
11	4	1945	Heloísa Marinho	O vocabulário ativo na criança pré-escolar
73	31	1959	Heloísa Marinho	Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série
7	3	1945	José Faria Góes Sobrinho	O conceito biológico da educação
9	3	1945	José Faria Góes Sobrinho	Aspectos biológicos do crescimento
84	35	1961	José Faria Góes Sobrinho	A dinâmica nervosa da aprendizagem
34	12	1948	Lúcia Marques Pinheiro	A homogeneização de classes na escola primária

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (continuação)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
41	15	1951	Lúcia Marques Pinheiro	Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia
54	21	1954	Lúcia Marques Pinheiro	Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança
28	10	1947	Maurício de Medeiros	Desajustamentos infantis
37	13	1949	Maurício de Medeiros	Aspectos da psicologia infantil
42	15	1951	Maurício de Medeiros	O mundo imaginário das crianças
4	2	1944	Celso Kelly e M. B. Lourenço Filho	A “arte moderna” educa?
15	5	1945	M. B. Lourenço Filho	Educação e educação física
46	17	1952	M. B. Lourenço Filho	Estudo e avaliação dos níveis de maturação
75	32	1959	M. B. Lourenço Filho	Aspectos da educação pré-primária
87	38	1962	M. B. Lourenço Filho	Os jardins de infância e a organização escolar

Quadro 3 – Artigos selecionados para análise, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original (conclusão)

N.	V.	Ano	Autor	Título do artigo
8	3	1945	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas de perturbação de carácter
35	13	1949	Ofélia Boisson Cardoso	O problema da repetência na escola primária
59	24	1955	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem
61	25	1956	Ofélia Boisson Cardoso	Alguns problemas do ensino da linguagem (continuação)

Fonte: elaborado pela autora.

Pelo critério estabelecido, encontramos artigos de duas intelectuais estrangeiras que atendiam às exigências: Margaret Hall, psicanalista inglesa, e Maria Leite da Costa, psicóloga portuguesa, intelectuais com produções publicadas internacionalmente e reproduzidas na RBEP. No entanto, optamos por apresentar os artigos dessas autoras em quadro separado (Quadro 4), pois a análise deu prioridade os autores que atuavam no Brasil.

Quadro 4 – Artigos de intelectuais estrangeiros com mais de 3 publicações selecionadas, de acordo com autor, título, número e volume da revista, ordenados em ordem cronológica, pela data de publicação original

N.	V.	Ano	Autores estrangeiros	Título do artigo selecionado
18	6	1945	Maria I. Leite da Costa	Aplicação dos métodos psicopedagógicos no estudo das fugas infantis
24	9	1946	Maria I. Leite da Costa	O valor do labirinto manual de Rey para a avaliação da educabilidade
35	13	1949	Maria I. Leite da Costa	O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis
23	8	1946	Margaret E. Hall	Importância do diagnóstico educacional
27	10	1947	Margaret E. Hall	Da clínica de leitura em um sistema escolar
29	11	1947	Margaret E. Hall	Clínica para os defeitos da fala
33	12	1948	Margaret E. Hall	Educação especial para anormais nas escolas públicas de Chicago

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, o trabalho de análise foi realizado sobre os 36 artigos de autores que viviam no Brasil, como evidenciado no Quadro 3, buscando caracterizar os discursos sobre a criança e a infância na forma como se relacionam com teorias da Psicologia e com os movimentos educacionais da época.

Apresentamos, no próximo item, a descrição do conteúdo encontrado nos artigos, tendo como base excertos do texto original de cada autor, selecionados para ilustrar as concepções de criança e infância.

Optamos por apresentar as informações sobre os autores e seus artigos em ordem alfabética do nome do autor.

4.2 OS AUTORES E OS DISCURSOS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA

Consideramos que a melhor forma de apresentar os discursos sobre criança e infância seria reunindo os artigos selecionados de cada um dos autores. Os 36 artigos selecionados foram escritos por 10 autores, e optamos por apresentar, inicialmente, uma breve descrição biográfica de cada um deles, destacando sua formação e algumas ocupações profissionais no período em que escreviam para a RBEP. Em seguida, apresentamos alguns excertos dos artigos, para ilustrar o que diziam sobre a criança e infância, bem como a descrição de suas referências bibliográficas, principalmente aquelas relacionadas à disciplina psicológica.

4.2.1 Anísio S. Teixeira

“A experiência brasileira – e possivelmente latino-americana – de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar.”
(TEIXEIRA, 1962, p. 21).

Anísio Espíndola Teixeira nasceu em 1900, em Caitité, Bahia. Bacharelou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro em 1922, em 1924 tornou-se Inspetor-Geral do Ensino na Bahia e, em 1931, foi Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Assinou o Manifesto dos Pioneiros e era membro da ABE. Pelas pressões políticas do Estado

Novo, afastou-se da educação de 1937 a 1945. Nesse período, permaneceu na Bahia, até que, em 1946, assumiu o cargo de conselheiro da Unesco. Na década de 1950, fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador; em 1951 assumiu a diretoria da Capes; e em 1952, a direção do Inep (NUNES, 2002).

Anísio Teixeira sempre publicou na RBEP, mas aumentou sua participação no período em que assumiu as direções do Inep e da Revista. Dos 32 artigos que publicou, 4 foram selecionados para análise na presente pesquisa, por apresentarem discussões sobre a criança e a infância com base em informações psicológicas.

No artigo *Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura*, Teixeira (1954) descreve um pouco da situação escolar brasileira, identifica as forças que a deformam e apresenta a perspectiva que defende para o futuro da cultura educacional. Na concepção de educação do autor, a transmissão da cultura é uma operação da sociedade como um todo, acontece no seio de suas relações, ao permitir que a criança participe da cultura e a adquira em diferentes graus de integração. A escola é uma instituição da sociedade que se especializou em conhecimentos sistematizados pela cultura, na medida em que a modernização expandiu os conhecimentos e exigiu uma instrução dirigida para o trabalho. A linguagem escrita foi ponto-chave de necessidade da instituição escolar para ensinar conhecimentos abstraídos da vida cotidiana, mais imediatamente ligados à sobrevivência, apesar de necessários à integração na sociedade. Como Teixeira (1954) explica, a instituição escolar considerou tais aprendizados como artes ultraespeciais e de difícil assimilação:

E quando, e por fim, ocorreu a necessidade de se dar a todos os indivíduos a oportunidade de partilhar da tradição escrita, que consubstanciava a cultura letrada e mesmo literária de um povo, a escola que se instituiu foi a escola de ler e escrever. E tais artes ultraespeciais haviam de ser ensinadas com dificuldade. Daí todo um mundo estranho e extraordinário de “disciplina escolar”, de castigos e de prêmios, com que se havia de inculcar na criança e nos jovens o conjunto de conhecimentos e perícias, que constituiriam o programa escolar. (TEIXEIRA, 1954, p. 4).

A grande questão de que Teixeira (1954) trata nesse artigo é a identificação das forças sociais que deformam a escola. Como expresso na citação acima, a ligação da escola à disciplina, ao castigo e à

dificuldade era um problema da cultura educacional tradicional que deveria ser urgentemente modificado. Segundo o intelectual, falando de sua época, a educação brasileira cultivava padrões educacionais perfeitamente superados na modernidade, inclusive no arcabouço de conhecimentos sobre a criança compartilhado pelos educadores no Brasil. Ele supõe que nos faltava investir mais na formação de professores para modificar nossos padrões educacionais, principalmente na educação primária, na qual devíamos disseminar uma escola fora da lógica do castigo, em todos os sentidos. Em suas palavras:

O nosso conhecimento do processo de aprendizagem e o conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, leva-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração cultural – o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país. Isso corresponde sobretudo a uma mudança na formação do magistério – nos padrões da educação dita normal e na elaboração do chamado livro didático, com uma larga substituição do estudo de “matérias” ou “disciplinas” pelo estudo de atividades correntes do meio, postas ao nível dos alunos. (TEIXEIRA, 1954, p. 11).

Para Teixeira (1954), os jardins de infância eram exemplos do progresso já em curso nos padrões da educação dos brasileiros, por serem instituições que põem em xeque a visão arcaica da educação, o artificialismo típico da escola, o suplício do educando e do professor. Tudo que criticava na educação tradicional caiu por terra na Educação Infantil em nome da Pedagogia ligada às condições e capacidades do educando, da atividade e da experiência, da função de inserção e participação da criança na cultura, função primordial da escola. Em suas palavras:

No jardim de infância, a criança não vai “aprender”, mas viver inteligentemente com outras crianças, sob a orientação de uma especialista em crianças na idade correspondente, para conquistar os hábitos de convivência, a capacidade de brincar em grupo, o domínio da

linguagem oral e iniciar-se naquele comando emocional indispensável para se fazer uma criatura humana entre outras criaturas humanas, isto é, na sociedade ou comunidade. (TEIXEIRA, 1954, p. 6).

Já no artigo intitulado *Educação não é privilégio*, publicado em 1956, Teixeira denuncia a forma como a sociedade brasileira tem conduzido a implementação do aparelho escolar no país, quase como um privilégio. O Ensino Primário é conduzido como um longo processo seletivo para o Ensino Secundário, em que cada série opera um corte mais severo, reduzindo o contingente de crianças que concluem o Ensino Primário e prejudicando a função educativa que esta etapa da escola deveria cumprir. As mudanças que a modernidade trouxe para a visão pedagógica e para a interpretação da inteligência, em sua opinião, devem conduzir a escola para o comum, e não para o dualismo perpetuador dos privilégios. Ele afirma:

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os seus hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. (TEIXEIRA, 1956, p. 4).

Anísio Teixeira (1956) vai propor neste artigo uma série de ações que o Ministério da Educação e os municípios deveriam executar para mudar a realidade do privilégio na educação, especialmente na educação primária. Sugere a construção de 3 mil unidades escolares, organizadas em torno de comunidades, com recursos disponíveis para que toda criança em idade escolar possa entrar na 1^o série, sendo o investimento necessário a cada uma deveria ser garantido pelo governo. A defesa da quota-parte, custo de cada criança para o Estado segundo o montante de investimentos necessários à educação demandada pelo total de crianças de uma região, universalizava e igualava os investimentos educacionais e foi uma bandeira de Anísio Teixeira durante sua vida pública, como já havíamos apontado na análise dos editoriais da revista. Ele explica sua reivindicação:

O total das três contribuições será administrado pelo conselho municipal escolar, obedecendo a dispositivos orgânicos, pelos quais se estabelecerá que esse dinheiro pertence às crianças de sua comuna, não abstratamente consideradas, mas a

cada uma das crianças, segundo a quota-parte que lhe couber na divisão do monte por todas elas. (TEIXEIRA, 1956, p. 27)

No artigo *A escola brasileira e a estabilidade social*, Teixeira (1957) continua descrevendo a insuficiência do aparelho educacional nacional e a seletividade do Ensino Primário:

A situação educacional brasileira apresenta-se como uma pirâmide, em que a base não chega a ter consistência e solidez de tão tênue que é, logo se afinando, mais à maneira de um obelisco do que mesmo de uma pirâmide. Tal aspecto manifesta-se desde a escola primária. (TEIXEIRA, 1957, p. 3).

O autor considera que a instabilidade social é resultado desta função vestibular da escola primária, que cria estatísticas gritantes de crianças fora da escola. Se, no primeiro ano, 70% das crianças em idade escolar estavam na escola, no 4º e 5º anos a estatística passava para menos de 30%. O autor destaca que os índices de reprovação no primeiro ano, só no Distrito Federal, eram de 50%. Nesse cenário, a educação não cumpria sua função precípua de proporcionar uma cultura básica para o povo, pois “[...] o Ensino Primário se vem fazendo um processo puramente seletivo. A ênfase está no puramente.” (TEIXEIRA, 1957, p. 5).

Segundo Teixeira (1957), nesse processo as diferenças individuais têm sido massacradas ou relacionadas apenas à identificação dos incapazes:

O característico da organização das escolas para finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais, ou a utilização das diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes são reprovados, tornando-se, ou repetentes, ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas

aptidões. Não será necessário estender-me mais sobre a matéria, pois as reprovações maciças no ensino primário, respondendo pelo número de repetentes e, em parte, pelas deserções, demonstram que esta é, realmente, a organização do ensino primário. (TEIXEIRA, 1957, p. 5).

As altas taxas de reprovação criaram desorganização no sistema de ensino, uma desorganização que impediu que a educação brasileira contribuisse efetivamente para a estabilidade social, causando o aumento da desigualdade entre os educandos e dividindo o povo (TEIXEIRA, 1957). Teixeira defendia a organização de todo o sistema com foco no Ensino Primário, como explica:

Se a escola fosse organizada para a educação básica, todos sentiriam o que importa não começá-la na época própria, não somente pelo tempo que o menino terá perdido, como porque as diferenças de idade prejudicam o tipo de organização da escola primária, destinada a todos. Esta escola é mais do que qualquer outra, e exatamente porque é para todos, uma escola organizada por idades. Vai, na primeira série, sem impor qualquer padrão seletivo, educar crianças de 7 anos, com seus interesses, seus gostos e suas aptidões. Receber, na primeira série, meninos de 8, 9, 10 e até mais anos será toda uma desordem, salvo, repito, se a escola não fosse a escola de educação básica, mas um curso preparatório a outra escola mais alta. (TEIXEIRA, 1957, p. 4).

No artigo *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*, Teixeira (1962) apresenta a concepção de educação que o levou a criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia. O Centro ou Escola-Parque foi criado como uma escola pública integral, com um alto padrão de qualidade, sendo o exemplo concreto em que baseia seus argumentos, como no excerto abaixo, em que descreve sua organização:

A escola tem pois de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa

e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o *sportsman*, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar à criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança. (TEIXEIRA, 1962, p. 26).

Essa é uma escola com alto investimento financeiro e resultados reconhecidos internacionalmente, em que a educação está integrada à vida comunitária. A experiência fundamenta concretamente a posição de Teixeira (1962), quando afirma que os problemas da educação primária no país não são consequência da falta de inteligência das crianças, mas da falta de investimentos em educação para protegê-las de situações extremas e dos impactos ruins do ambiente. Propunha que a proteção e controle dos estímulos educativos fossem proporcionados pela existência do Pavilhão anexo ao Centro Educacional, em que os alunos sem moradia viveriam. Suas relações com a comunidade se constituiriam dentro da própria escola, que se adequaria às necessidades educacionais destas crianças integralmente, como vemos a seguir:

Este pavilhão de residência abrigará as crianças órfãs ou abandonadas, que exijam educação com internamento. Tais crianças participarão de todas as atividades escolares como as demais, residindo, entretanto, no próprio Centro. Espera-se que não se sintam, assim, segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças, que o Centro recebe em regime de semi-internato. Quando possível, receberão elas encargos e responsabilidades na organização e distribuição das atividades do Centro, a fim de que possam ter plena consciência da confiança que merecem dos diretores e professores. (TEIXEIRA, 1962, p. 27).

Com relação às referências bibliográficas de Anísio Teixeira nesses artigos, observa-se que ele não cita ou faz alusão direta a outros autores, seus argumentos geralmente recorrem ao relato de experiências práticas de fracasso e sucesso. Ele explica a estrutura da educação de outros países, geralmente a França e os EUA, apresenta uma infinidade

de dados estatísticos do Inep e de Secretárias de Estatística de Educação e Cultura de vários estados, citando também os Institutos Nacionais de Educação que desenvolvem experiências educacionais com as quais tem concordância. Ele apresenta suas argumentações livremente, discutindo os critérios da educação pela avaliação das práticas docentes, analisando resultados concretos, com uma linguagem menos acadêmica e mais direta, porém muito densa de dados e quantificações.

Apesar de não ser conhecido pela sua Psicologia, Anísio Teixeira usa fundamentos e conceitos da área para defender suas posições na Educação; nestes excertos, ganha destaque o uso dos conceitos de inteligência e de diferenças individuais. As duas referências que cita são Horace Mann, para dizer como a escola é a maior conquista da humanidade no último período, e Dewey, para corroborar as experiências exitosas de educação que apresenta, dentro dos marcos da Escola Nova. Concepção de educação esta que se informava sobre a criança na Psicologia Experimental da época.

A tese de Bortoloti (2012), *A psicologia de Anísio Teixeira*, já citada neste trabalho, corrobora os elementos encontrados nesta pesquisa, como o fato de o autor fundamentar-se em uma Psicologia experimental e científica, mas também balizada pela função social da escola, que é atender às necessidades na formação dos indivíduos para a transformação social. A inteligência é definida por ele nos termos da Psicologia de Dewey, como a operação psíquica capaz de dar novas e mais adequadas respostas aos novos problemas que surgem na relação com o ambiente, é uma tendência absolutamente original e singular que tem como consequência a formação da personalidade. Em sua perspectiva, a escola é a instituição social capaz de operar a formação psíquica dos indivíduos e deve trabalhar a inteligência deste organismo original na sua máxima capacidade, através de experiências educativas (BORTOLOTI, 2012).

Para Teixeira, o desenvolvimento da inteligência constitui o processo de formação humana, sendo o sucesso ou o fracasso da inteligência uma questão de oportunidade de desenvolver as capacidades. Nas condições certas, todas as crianças se tornarão personalidades humanas conscientes de seu papel na transformação social. Numa associação simples, a personalidade transformadora é o resultado da inteligência, que se desenvolve no processo das capacidades singulares de um organismo original diante das condições certas e favoráveis para experiências de aprendizagem. Ao analisar a situação do aparelho educacional brasileiro, o autor reivindica constantemente que as condições de desenvolvimento da inteligência

sejam garantidas pelo Estado para todas as crianças brasileiras, pela via da educação primária (BORTOLOTTI, 2012). A transformação social almejada por Anísio é a constituição de uma sociedade radicalmente democrática, universalista e igualitária, por isso a escola deve igualar as condições dos indivíduos, proporcionando a cada um o desenvolvimento de sua capacidade máxima.

4.2.2 A. Almeida Júnior

“Seja, pois, a nossa escola primária, tanto urbana como rural, democraticamente, humanamente, uma escola de ensino ‘comum’. Destinada indistintamente a todas as crianças de oito a catorze anos – filhos do comerciante ou do fazendeiro, filhos do colono ou do operário – dê-lhes o mínimo (enquanto não puder dar o máximo) de educação ‘comum’ indispensável à vida social.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33).

Almeida Júnior nasceu em 1892, em Joanópolis, São Paulo. “Foi professor primário, médico, Doutor em Medicina e Cirurgia, Livre-Docente e Professor Catedrático de Medicina Legal e de Biologia Educacional.” (GANDINI, 2002, p. 131). Nestas funções, participou do Recenseamento Escolar de São Paulo e da fundação do Liceu Nacional Rio Branco. Trabalhou no Instituto de Higiene, assinou o Manifesto dos Pioneiros em 1932, elaborou o texto do Primeiro Plano Nacional de Educação em 1934 e o texto das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1949, documento que foi bastante discutido em suas publicações na RBEP.

Almeida Júnior (1944) escreveu 17 artigos publicados nesta revista, dos quais 4 serão analisados. No artigo *Os objetivos da escola primária rural*, ele se apresenta contrário à especialização precoce à que a escola rural profissionalizante conduz as crianças, antes mesmo que tivessem oportunidade de descobrir suas capacidades e suas aptidões individuais, como explica: “Quanto ao rendimento social do indivíduo, será sempre preferível cultivar as capacidades natas de cada um, para delas extrair-se o máximo proveito, a ‘fabricar homens segundo padrões especializados’” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 32).

Os objetivos da escola rural sempre foram ponto de debate nas políticas educacionais brasileiras. Como Almeida Jr. (1944) aponta, o governo tomou como prioridade criar condições para uma vida feliz e satisfatória no campo, para evitar o êxodo rural, e, desde que escolas

foram construídas no campo, a organização da educação primária rural se tornou ponto de discordâncias e tensionamentos.

Dois pólos [sic] marcam as atitudes radicais. De um lado estão os que querem converter a escola primária da zona rural em escola ‘profissional’; de outro, os que entendem mantê-la simples instituto de educação primária. Segundo aqueles, o objetivo essencial do mestre da roça consistirá em fazer da criança um trabalhador agrícola, desde cedo especializado nas fainas rurais, e definitivamente vinculado ao campo. Segundo a corrente oposta, a escola primária da zona rural, idêntica nos objetivos à da zona urbana, não poderá ter (como esta não tem) qualquer caráter vocacional, pois visará dar à criança a indispensável base de educação comum que, assimilando-a socialmente à coletividade humana, lhe permitirá, conforme os seus interesses futuros, circular livremente do campo para a cidade, ou vice-versa, e sem excessivo esforço, adaptar-se a esses dois ambientes. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 30).

Almeida Jr. (1944, p. 31-32) defende uma certa universalidade na educação, argumentando que a especialização da escola primária “fere o espírito democrático por que combatemos; contraria a psicologia humana; prejudica o próprio bem social”. Segundo o autor, o espírito democrático está pautado na igualdade de oportunidades educacionais e no respeito às diferenças individuais, princípios estadunidenses que deveriam ser adotados pelo Brasil, como ele defende neste excerto:

O princípio democrático, em matéria de educação, se expressa na fórmula dos estadistas e educadores norte-americanos: igual oportunidade para todos. Que ninguém seja constrangido, pela condição social, a seguir caminho que repugne à sua natureza. Que a todos se abram todos os caminhos. Do ponto de vista psicológico, lembremos, com Binet, que “pode haver inconveniente muito grande em especializar desde cedo as crianças, em lhes dar um ensino adaptado a aptidões que talvez não possuam, ou que podem mudar com a idade”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 32).

Ele acrescenta uma crítica social à educação que pretende formar trabalhadores passivos, que, não tendo vivido seu potencial de desenvolvimento, terão dificuldades de se tornar cidadãos aptos a julgar ativamente e a tomar as decisões que uma democracia exige. Argumenta que,

Num país que se propusesse fabricar operários agrícolas em massa, a criança seria desde cedo submetida à coação especializadora – através de escolas primárias profissionalizadas – graças às quais se transformaria, fossem quais fossem as suas aptidões, em instrumento passivo de produção. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 32).

Como exemplo de escolas ligadas diretamente ao trabalho, Almeida Jr. cita as escolas sociais da URSS, as quais, afirma, se opõem às renovações pedagógicas ocidentais e ao cientificismo. No entanto, afirma Almeida (1944) que até os pedagogos russos, dos quais discorda em muitos aspectos, defensores de uma escola do trabalho, sabem que a especialização precoce mata a alma infantil. Em suas palavras:

Mas a ideia se reveste de tamanho absurdo, que os próprios educadores simpáticos à pedagogia do comunismo leniniano se opõem à inovação. “Deverá a aprendizagem começar desde a mais tenra idade?” – pergunta o camarada Lopes, num congresso de educação marxista. “Parece-me que seria erro (responde). Eu creio que a escola primária não deve preparar para nenhum trabalho especial. Porque (conclui ele) isso levaria a matar prematuramente a alma infantil”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33).

No artigo *A educação higiênica do lar*, Almeida Jr. (1946) discute as mudanças da modernidade nas famílias brasileiras e a forma como a criança e a família foram ajustando-se ao novo momento. A criança tomou centralidade na organização familiar, o número de filhos por família diminuiu, aumentando a atenção sobre os filhos existentes, os lares diminuíram de tamanho e todas as formas de autoritarismo começaram a ser repudiadas, tanto pelos novos conhecimentos sobre a criança como pelos resultados dos regimes autoritários que conduziram à Segunda Guerra Mundial (ALMEIDA JR., 1946). Segundo o autor, tais mudanças teriam imprimido possibilidades de renovação educativa ao lar, novas práticas, se já não lhe adentraram, devem ser colocadas

para dentro de casa, para garantir a higiene na vida de todos os integrantes da família. São suas palavras:

O volume da família se reduziu – como também se reduziram de tamanho, para ganhar em capacidade de adaptação, os seres animais de hoje em relação aos da era secundária. A tirania do chefe – do rancoroso e até sanguinário “*pater famílias*” – deu lugar a um regime democrático, em que a mulher e os filhos compartilham do governo do lar. E o eixo central dos interesses se deslocou: se a família antiga labutava para servir ao chefe, a família moderna luta e trabalha para servir à prole. Vivemos o século da criança. Neste sentido, o deslocamento foi até excessivo, e já se nota, entre os observadores da educação no lar, um movimento em sentido retrógrado. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 89).

O autor explica, neste artigo, que a escola passava por mudanças nos novos tempos e que as novas tarefas incluíam a higiene social, baseada em pressupostos científicos; portanto, as famílias também deveriam mudar suas tarefas, a fim de preparar seus filhos para a vida escolar. Aproveitando as possibilidades da criança, desde seu nascimento, de aprender comportamentos e aptidões básicas para a vida escolar por meio dos hábitos, a família deve intencionalmente ensinar-lhe hábitos bons, justamente porque a criança não tem capacidade de julgar moralmente as ações, mas tem total capacidade de agir de acordo com os hábitos da família, e assim o fará, mesmo que ninguém a esteja intencionalmente ensinando. Almeida Jr. (1946) apresenta uma articulada argumentação para afirmar que são as pessoas que a educam que devem incorporar os bons hábitos de higiene e, assim, ajudar a criança a adotá-los também.

A rigor, em matéria de educação higiênica pelo lar, poderíamos ficar na formação de hábitos. A explicação racional, por meio do ensino, exige da parte da criança um desenvolvimento intelectual que ela ainda não possui, e ao qual não atinge nem mesmo nos graus elementares da escola primária. Fará o lar, realmente, muito, se conseguir enriquecer a conduta infantil, entre o nascimento e o sétimo ano de vida, com um feixe de reações habituais que, além de haverem protegido e continuarem a proteger a saúde da criança,

facilitarão, depois, a tarefa propriamente escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 82).

Almeida Jr. (1946) defende que não só a família é capaz de assumir a educação dos hábitos na criança, mas que ela é o melhor espaço para realizar essa tarefa do ponto de vista afetivo e intelectual. Argumenta que

Para o desenvolvimento da criança, a atmosfera do lar, rica de estímulos e aquecida pelas cambiantes afetivas, favorece muito mais o amadurecimento intelectual do que o ambiente frio, rígido e uniforme das instituições. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 90).

O autor estabelece uma relação de causalidade entre estímulos afetivos e desenvolvimento da inteligência, tendo como referência os experimentos de Sturm, que priorizam a educação higiênica pela família em detrimento da institucionalização. Conclui que, mesmo em lares que tenham dificuldade de operar suas funções educativas, pela importância do afeto nestes ensinamentos, as famílias se saem melhor que as instituições:

Um estudo especial de Sturm mostra, por exemplo, que enquanto a criança de um ano de idade tem, na instituição, em média, 25 contatos psicológicos diários, a da família tem 131; enquanto que o menino de dois anos tem, na instituição, poucas oportunidades para perguntar e ouvir, por dia, apenas 10 respostas, o da família faz, no dia, 68 perguntas, geralmente respondidas. Inversamente, se na família a criança de cinco anos recebe 21 ordens diárias, a criança da instituição recebe a média de 85. Na instituição há, portanto, pouco estímulo para a iniciativa e a atividade da inteligência, em contraste com poderosos fatores para o automatismo e a subordinação: sua educação será ideal para os regimes totalitários, mas contraindicada nas democracias e onde quer que se considere um bem o livre desenvolvimento do espírito humano. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 91).

Almeida Jr. (1946) defende a educação no lar até os 7 anos, idade de ingresso escolar, que considera um consenso entre os educadores. Ele também se posiciona sobre uma questão que nos pareceu estar em

debate nos meios educacionais da época, sobre quais os limites devem ser impostos à criança. Considerando que a família educa de forma não sistemática e sem métodos preestabelecidos, por isso tem dificuldade em decidir o que a criança deve ser autorizada a fazer e do que deve ser privada. A este impasse, Almeida Jr. (1946) acusa-o de falsa polêmica, que sempre será facilmente resolvida se preservar aquilo que é melhor para a criança, como explica:

Pouco importa. O justo equilíbrio entre as privações e as compensações em que a criança deve viver no lar, para educar-se sadiamente, é problema que a experiência irá indicando, tanto quanto indicará a linha demarcatória melhor, no mesmo assunto, entre o poder da família e o poder do Estado. (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 89).

No artigo *Repetência ou promoção automática?*, Almeida Jr. (1957) faz uma comparação entre os sistemas de avaliação e reprovação brasileiros e o sistema de educação inglês, em que teve a oportunidade de estudar, este último com sistema de promoção automática. Aponta que a educação brasileira, com seus rígidos sistemas avaliativos baseados em provas, leva às mesmas consequências negativas que levaram os ingleses a abandonar a reprovação no Ensino Primário: o evidente prejuízo financeiro, a exclusão das crianças reprovadas e a seletividade do sistema. Em suas palavras:

Temos atribuído a essa educação, até agora, uma função “seletiva”, análoga à que têm a escola secundária clássica e os cursos universitários. Estabelecidos padrões rígidos para cada grau de ensino, ou a criança se alça até esses padrões, ou é reprovada. Num grande Estado brasileiro, vi há poucos anos que as autoridades escolares se comportavam exatamente como os inspetores ingleses do começo do século: em novembro de cada ano saíam de escola em escola, armados de ‘tests’ de conhecimentos; e, submetidos os alunos à prova, os que não alcançassem determinados mínimos deviam repetir o ano. A hecatombe era grande; tão grande que cheguei a perguntar a mim mesmo se, em vez de reprovar os alunos, não conviria reprovar os ‘tests’. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 14).

Além da seletividade excludente do sistema, Almeida Jr. (1957) aponta os sérios problemas da reprovação na formação de classes heterogêneas quanto à idade, compostas por crianças de idades diferentes, o que prejudica o andamento do programa. Além disso, destaca “[...] o desgosto da família, a humilhação da criança, a pouca ou nenhuma vantagem para o aluno” (ALMEIDA JÚNIOR, A. 1957, p. 6). O aluno que fica na posição de vencido, de displicente, estigmatizado, tende ou a evadir-se da escola, ou a estagnar na mesma série, o que comprova, em sua opinião, a influência negativa da reprovação e seu forte prejuízo na adaptação social e pessoal da criança.

Constata o autor que tais consequências foram comprovadas em vários países, por pesquisas da Unesco, e no Brasil os dados não foram diferentes. Apesar de a reprovação não ser a única causa da evasão escolar, ele identifica uma alta correlação entre os dois fenômenos:

Seu Estado (Minas Gerais) gastara em 1943 cerca de 120 cruzeiros por aluno. Como reprovou 186.223 crianças, o prejuízo subiu a 22 milhões de cruzeiros. No mesmo ano, o prejuízo do Brasil, por causa das reprovações primárias, totalizou 160 milhões de cruzeiros. (ALMEIDA JÚNIOR, A. 1957, p. 8).

Nesse cenário, o Estado tem prejuízo, e as crianças enchem as ruas; Almeida Jr. (1957) adverte: “Não nos esqueçamos, quanto a isso, que uma das principais funções da escola primária é ocupar o dia inteiro da criança, entre os sete e os onze anos de idade, protegendo-a contra os males da rua e os do trabalho precoce.” (ALMEIDA JÚNIOR, A. 1957, p. 2).

O autor argumenta que a promoção automática não só oferece as vantagens de eliminar as consequências apontadas como também está em sintonia com os princípios do respeito às diferenças individuais, com a atenção que o professor deve dedicar ao processo de cada criança, segundo seu ritmo próprio e seus interesses. O sistema de promoção automática inglês tem apresentado várias vantagens às crianças, que permanecem na escola e não têm que lidar com barreiras e insucessos na trajetória escolar. Ainda que sejam constantemente avaliadas, as provas e testes não limitam suas possibilidades de futuro. Em geral, nesta argumentação Almeida Jr. (1957) defende um olhar para a estrutura escolar menos homogeneizador e mais individualizante, como argumenta:

Se, porém, encararmos o fenômeno “educação” de um ponto-de-vista [*sic*] mais individualizador, como sendo o desenvolvimento de cada criança sob o influxo de fatores propiciados pelo meio, o critério de promoção deverá mudar. O essencial é que a criança se submeta, durante o curso primário, a um conjunto de estímulos favoráveis, abrangendo a boa atuação do professor, a satisfatória assiduidade do aluno, os influxos positivos, materiais e espirituais, do ambiente escolar; todos os fatores, enfim, que possam beneficiá-la. Isto presente, deve-se presumir que a criança aproveitou o ano, na medida de suas possibilidades, e que, portanto, está em condições de ser promovida. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 14).

Na sua concepção, os conhecimentos da Psicologia comprovaram que a educação depende das condições da criança de aprender e que é o programa que deve adaptar-se as necessidades das crianças, porque o contrário não é possível. Almeida Jr. (1957) afirma que foi exatamente assim que aconteceu na Inglaterra, como ele explica neste excerto:

Pouco a pouco (diz-nos ainda Henry Wilson) as escolas foram estruturando seu trabalho de acordo com a estimativa das possibilidades e necessidades das várias crianças, pertencentes a grupos diferentes, ajustando o ritmo e a complexidade do ensino das matérias escolares ao aluno médio e ao aluno atrasado. E assim, não só as crianças bem-dotadas, mas também as de mediana e as de modesta inteligência “podiam ser promovidas ano após ano, mesmo quando suas mentes se revelassem mais vagarosas”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 14).

Dessa forma, a escola pode avaliar a criança segundo aquilo que ela é capaz de desempenhar:

Visto que a escola de educação geral só exige do aluno aquilo que ele pode fazer, e se, de seu lado, o aluno faz o que está ao seu alcance, por que reprovar? Por que aplicar à criança uma sanção desmoralizadora, se ela cumpriu o seu dever? (ALMEIDA JÚNIOR, A. 1957, p. 10).

Almeida Júnior reconhece, no entanto, várias diferenças existentes nos recursos e na legislação educacional entre a Inglaterra e o Brasil. Lá o Estado exige a compulsoriedade das matrículas na primeira série, com vagas gratuitas e garantidas, além dos altos investimentos na formação dos professores, nos recursos pedagógicos e nos salários. Por isso, Almeida Jr. (1957) não defende uma mudança imediata para o sistema de promoção automática, mas coloca a questão para debate entre os educadores, questionando a rigidez das provas e testes. Para que fosse possível implantar a promoção automática no Brasil, seria preciso começar com a ampliação da rede primária e da abertura de vagas para todas as crianças, com matrículas compulsórias em todo território nacional:

Seriam todas, em fevereiro, matriculadas *ex officio* e convocadas para a escola, assim como os jovens de dezoito anos são convocados para o serviço militar. Que o façam, e o mais cedo possível, os nossos municípios, e com isso prestarão à educação popular muito melhor serviço do que o que esperam prestar trazendo para a cidade, escolas normais ou faculdades. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 12).

Com relação às principais referências utilizadas pelo autor, observa-se que suas informações acerca da Psicologia sobre a criança vêm de estudos experimentais, que concordam com uma concepção de criança como indivíduo detentor de direito à liberdade. Para defender sua posição liberal em relação à criança, ele recorre à citação de sociólogos, educadores, higienistas, psicólogos e psicanalistas, desde os norte-americanos até os soviéticos.

Para falar de higiene no lar, cita vários estudiosos da higiene no Brasil, que realizaram pesquisas sobre as condições das moradias populares no país: Joseph Folsom, Horace Davis, Samuel Lowrie, Oscar Egídio de Araújo, Guiomar Urbina Telles e Donald Pierson. Já nas análises sociológicas sobre a família, aborda Schmoeller, F. Azevedo e Muller-Lyer. Apesar de não debater muito a inteligência, nos seus escritos o conceito é muito semelhante ao de Anísio Teixeira: a inteligência do indivíduo é resultado das condições favoráveis às experiências educativas. Já a aprendizagem é o resultado desta interação, que deve ser garantida pelos educadores. Do ponto de vista filosófico humanista, fundamenta-se em Lombardo Radice, Findlay, Russel Hoffer e T. Lynn Smith para defender a prevalência da liberdade

humana e o direito à diferença de cada indivíduo acima dos programas escolares, corroborando sua posição liberal em relação à Educação e à Psicologia.

O autor parece recolher estudos com bases epistemológicas diversas, mas não conflitantes, para defender sua ideia fundamental e vai tentando mostrar que sua defesa é quase um consenso nos meios intelectuais da época que estudavam a constituição das sociedades humanas. Fundamenta-se em abordagens sociológicas e também da Psicologia da criança, dialogando com perceptivas funcionalistas, psicanalíticas, humanista e até a Pedagogia soviética. Em geral, nestes artigos ele faz uma defesa da liberdade do indivíduo, nos marcos de uma Psicologia liberal.

O intelectual estudou as experiências educacionais russas e certamente acompanhou publicações sobre os congressos de educação da União Soviética, o que fica claro quando cita Lenine (Lênin) e o discurso do ‘camarada’ Lopes no artigo sobre escola rural. Apresenta essa posição para se contrapor a ela, mas não sem reivindicar elementos da educação socialista que lhe parecem coerentes, como a não alfabetização imediata das crianças Na Educação Infantil e o objetivo universal humanista da educação socialista. Ao debater a higiene infantil, mais uma vez cita os estudos sobre a educação soviética dos educadores Lee e Gindl & Hetzer, a respeito da psicologia de crianças institucionalizada, novamente para ‘aprender’ com os erros e acertos da URSS.

Das referências psicológicas de Almeida Júnior, destaca-se a referência a Binet, cuja teoria sustenta seus argumentos contrários a ‘forçar’ uma inteligência que ainda não está preparada, no caso da especialização primária, para o trabalho. São apresentados estudos experimentais de Psicologia: Loosli-usteri, com estudos da Psicologia de crianças institucionalizadas em Viena a partir do Teste de Rorschach; Flugel, que desenvolve uma teoria psicanalítica da família; e Gleyze, pedagoga especializada na Educação Infantil.

No último artigo sobre promoção automática, temos menos referências, porque a argumentação se dá pela experiência do sistema de ensino inglês, fundamentada nos estudos de H. Martin Wilson, sobre o respeito à natureza da criança enquanto indivíduo. Mostrando-se um defensor da escola pública, o autor cita educadores brasileiros que defenderam a educação primária, base do sistema educacional brasileiro, e advertiram que as crianças deveriam ter prioridade nos investimentos dos governos, exemplo de Fleury, Sampaio Dória, Prof. Rossello e Pandiá Calógeras.

4.2.3 Betti Katzenstein

“As crianças de 4, 5 e 6 anos desenvolvem-se através da atividade lúdica. Brincando com papel e com blocos, fazem as suas primeiras experiências físicas, e equilíbrio e gravidade elas descobrem e utilizam no seu jogo.” (KATZENSTEIN, 1945a, p. 55).

Betti Katzenstein nasceu na cidade de Hamburgo, Alemanha, em 1906. Formou-se em filosofia em 1929 e em 1931 tornou-se doutora de Filosofia com uma tese sobre Psicologia. Nos seus primeiros trabalhos foi assistente de Willian Stern, depois tornou-se professora e especializou-se no estudo da vocação. Betti era judia e, em 1933, quando a perseguição nazista começou, ela foi proibida de lecionar. Chegou a ser presa por três semanas pela Gestapo, acusada de ser comunista, porque continuou dando aulas particulares. Sua família e amigos conseguiram tirá-la da prisão na época de Natal, levando-a para a Suíça. Em 1936, veio ao Brasil trabalhar no Bairro de Vila Mariana e no Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação da USP. Pesquisou as condutas das crianças nas Bibliotecas públicas infantis, à época recentemente inauguradas em São Paulo, e trabalhou na Cruzada Pró-Infância, uma instituição de assistência a crianças e mães que organizava Jardins de Infância nos bairros; nesta instituição, criou o Departamento de Psicologia.

No período considerado pela pesquisa, Betti Katzenstein escreveu três artigos na RBEP, e os três foram selecionados para análise.

No primeiro artigo, *Observação de pré-escolares*, Betti Katzenstein (1945a) apresenta uma série de relatos sobre as falas e os comportamentos de crianças em idade pré-escolar, coletados pela equipe do Departamento Infantil da Cruzada Pró-Infância. Destaca que o universo adulto está muito distante do infantil e que, para compreender a criança, teremos que integrar a interpretação que construímos sobre ela ao mundo infantil:

Quão longe estamos, nós, os adultos, às vezes, com as nossas interpretações, do que se passa na criança, “mas que bom, Julieta já saber falar! Então, entendê-la-ei melhor”. Melhor, sim, mas muitos fenômenos psíquicos observados nas crianças ainda requerem integração no seu mundo infantil. A linguagem no seu mundo tem, em grande parte, outra função. Não é como na nossa, verbalizada: faz parte do jogo do movimento, não

vive a sua vida separada, isolada como num telefonema de uma colegial que informa ao colega o ponto para a sabatina de amanhã. A linguagem revela-nos o pensar de Julieta, o seu nível de desenvolvimento, mostra-nos as diferenças entre ela e seus irmãos de outras idades. (KATZENSTEIN, 1945a, p. 55).

Katzenstein (1945a) argumenta que os problemas enfrentados pelas crianças, principalmente nas formas de se expressar como a fala, devem ser entendidos a partir das próprias crianças; esta é a lógica que se opera no atendimento clínico dos pequenos. Em inúmeros casos descritos pela autora, a intervenção clínica foi suficiente para resolver pequenos problemas na relação da criança com a escola:

Há, todos os anos, um grupinho que nada fala, nem no 1.º nem no 2.º dia, embora a jardineira o tente por todos os meios. Pede então o auxílio da família, do médico, da psicologia. Lá havia duas irmãzinhas de 4 a 5 anos. Pareceram tímidas, querendo brincar só uma com a outra ou bordar sozinhas. Entendiam-se brincando sem falar. A visita domiciliar nas conversas com a mãe revelaram que a dureza e austeridade da educação dada pelo pai tinham sufocado todas as manifestações das crianças. Dois meses foram necessários para fazê-las participar da atividade das outras, não se calando mais. (KATZENSTEIN, 1945a, p. 57).

Não tão simples, mas igualmente tratáveis, eram os considerados taciturnos. Atrasados, são foco de estudo e atenção na pré-escola, porque a intervenção clínica pode levar à superação do atraso, beneficiando a criança, a escola, a família e a sociedade. Em suas palavras:

Os taciturnos não são numerosos, mas reclamam estudo e tratamento. Estudo porque as causas da taciturnidade podem ser diferentes, como por exemplo em nossos casos: angústia, abandono ou protesto. E sendo os motivos diferentes, os tratamentos devem variar a tempo e ser ministrados a fim de não prejudicar seriamente o desenvolvimento de uma personalidade e com isso o equilíbrio de um grupo social, como a família, uma classe ou a sociedade. (KATZENSTEIN, 1945a, p. 58).

Neste artigo, Betti Katzenstein (1945a) está defendendo os benefícios do atendimento clínico para responder a uma questão de seu tempo: os problemas de aprendizagem que levam a diversos problemas no sistema escolar. E sua resposta é a atenção individualizada dos atendimentos clínicos, indicando que esses obtêm resultados positivos. Ela afirma que não existe motivo para que a Psicologia Clínica seja negada às crianças, tampouco para que as orientações que proporciona à equipe escolar não sejam realizadas:

Não devíamos ajudar a estas crianças melhorar a sua fala, orientando as mães, as professoras, proporcionando-lhes um treino especializado para não adquirirem uma atitude negativa na vida devido a um defeito pequeno, facilmente extingüível, nos tempos de Jardim da Infância? Assim, a linguagem infantil pode revelar-nos como a criança pensa e vive no seu mundo, pode nos mostrar o nível de seu desenvolvimento, permite-nos reconhecer obstáculos que não sabe vencer sozinha e chama a nossa atenção para as deficiências que dificultarão um dia o seu adiantamento escolar, a sua convivência com os companheiros. E é a interpretação dessa fala infantil que nos leva a compreender melhor a criança e dirigir mais eficientemente a sua educação. (KATZENSTEIN, 1945a, p. 59).

Já no artigo *Concepção e expressão na criança*, Katzenstein (1945b) apresenta os resultados obtidos na aplicação do Teste de Kohs, um instrumento organizado por cartões, com modelos de imagens de blocos coloridos que a criança deve reproduzir, usando seus próprios cartões de blocos disponíveis. O objetivo do teste seria determinar a idade mental da criança: “Relacionando-se a idade mental, assim obtida, com a idade cronológica da criança, obteremos o seu nível mental, expresso por um quociente de inteligência.” (KATZENSTEIN, 1945b, p. 353). No entanto, a autora adverte que os resultados encontrados não correspondem aos apresentados por outros testes, principalmente quando aplicado em crianças de 5 e 6 anos, que vivem em meios pobres:

O teste continuou a não discriminar, no que se referia ao nível mental. De fato, de 31 crianças, 17 apresentaram resultados negativos. Mas notamos, ao mesmo tempo, que o teste constituía um instrumento valioso para revelar-nos algo da

concepção infantil. (KATZENSTEIN, 1945b, p. 354).

Pela inconsistência dos resultados, Katzenstein e sua equipe resolveram abrir mão do teste de Kohs, mas apresentam uma análise com base nas respostas das crianças que supostamente erraram no teste.

a) apareceram repetidas vêzes, as mesmas construções “curiosas”, incompreensíveis, em diferentes crianças cujo nível mental fora calculado tanto no quartílio superior, como no médio ou no inferior; b) as crianças apresentaram, em modelos diferentes, tipos de reconstruções que tinham certa semelhança entre si. (KATZENSTEIN, 1945b, p. 354).

Com base na análise das respostas ‘erradas’ das crianças, Betti Katzenstein (1945b) afirma que elas interpretam os desenhos a partir da sensação que lhes causa, e não necessariamente na sua forma exata. Por isso, se as cores aparecem em uma distribuição no modelo, a criança geralmente reproduz a sequência de cores, mas não necessariamente a mesma forma da imagem. Se os blocos parecem estar se movimentando, a criança fará uma construção que sugira o mesmo movimento, assim como a sua proporção ou desproporção, mas de forma imprecisa em relação ao modelo. As crianças, curiosamente, também atribuem peso às cores mais vivas e leveza às mais claras. Ela descreve:

Encontraremos construções fantásticas: cubos balançando na sua ponta, apoiada num outro; formas de V sôbre [*sic passim*] uma base, etc. Elas serão realizações compreensíveis, se conseguirmos sentir nelas a concepção dinâmica da criança. Ela sente uma côr “pesar” sôbre outra, e impressiona-se como um cubo mantém o equilíbrio em cima de uma base estreita. (KATZENSTEIN, 1945b, p. 357).

Por fim, Katzenstein (1945b) apresenta as impressões da pesquisa, fazendo afirmações sobre a psicologia da criança, compondo uma interpretação teórica original. Conclui que o ato de responder ao teste não é realizado pela criança como cópia, mas como ato de criação; a criança concebe as imagens de modo dinâmico e “com tôda sua personalidade”; sente as figuras com noções de peso e equilíbrio, aberto e fechado; a partir dos modelos, cria novas formas para dar conta da atitude espacial que ainda não domina. Cada criança tem uma resposta

variada a apresentar; em cada criança prevalece uma ou outra característica, em razão dos seus diferentes níveis mental ou das diferenças individuais.

No último artigo analisado, *Relações humanas num congresso infanto-juvenil*, Katzenstein (1947) faz um apaixonado relato dos comportamentos das crianças e jovens no II Congresso de Literatura Infanto-Juvenil, realizado no Rio de Janeiro, no mesmo ano. Os congressistas, com idade entre 7 e 17 anos, discutiram teses sobre a literatura direcionada às crianças e aos jovens e definiram posições quanto aos rumos da literatura no país. A autora narra a dinâmica geral do congresso, enquanto analisa as crianças e a eficiência dos mecanismos de autorregulação do grupo:

Aos adultos que assistiram pela primeira vez a um Congresso Juvenil impressionou a seriedade com que crianças e adolescentes apresentam e defendem os seus pontos de vista, e nós não podemos deixar de sublinhar bastante a importância de dar aos jovens mais possibilidades para a sua auto-educação [*sic*] do que as já existentes. Eles aceitam responsabilidades e sabem corresponder à confiança neles depositada, se adultos não interferem. Se isto acontece, porém, começam a relaxar. Crianças e jovens se submetem ao autogoverno. Por exemplo: as ordens da mesa eram, em geral, acatadas. Assim, o presidente fez parar discussões “estéreis” ou “repetidas”. Foi ainda atendido quando pediu aos congressistas que falassem de pé e deixassem de bater palmas continuamente. Os mais imperiosos dos jovens esperavam a sua vez de falar e deixavam de fazê-lo no seu prazo de cinco minutos. O respeito e o reconhecimento do autogoverno exprimiu-se nas formas verbais adotadas pelos jovens que se dirigiam à mesa, chamando o colega de “Sr. Presidente”. Raras vezes se enganavam e, nesse caso, corrigiam-se depressa. (KATZENSTEIN, 1947, p. 246).

A autora observou que, em geral, percebeu-se no congresso uma indisposição por parte dos congressistas com as intromissões dos adultos e uma dificuldade por parte das crianças em perdoar os conflitos havidos com os adultos. Mas não entre eles, que facilmente faziam as pazes e voltavam a andar juntos nas sessões do congresso.

Katzenstein (1947) destaca ainda que havia apenas uma ou duas crianças negras participando; que os jovens que trabalhavam, mesmo em escolas profissionalizantes, não foram liberados para comparecer; e que mesmo com a presença de muitas crianças menores, poucas participavam, destacando-se aquelas que se arriscaram, como no caso relatado:

Poucas crianças menores se destacaram como personalidades, contribuindo nas discussões. Havia, entretanto, uma menina de onze anos que vibrou em todos os debates, participou ativamente deles, lutou para que os estatutos fossem modificados diariamente, explicou que “São Paulo deve ter orgulho de ter um escritor como Monteiro Lobato, que compreende tão bem as crianças”, e defendeu-o quando atacado: “Qual a criança que compreenderá a teoria de Darwin? Eu sou criança e não a compreendo.” Depois de três dias a menina não apareceu mais, por ter sido ofendida por um adulto numa interferência educacional. Ela, que não fora ao Rio, em férias, com a família, só para poder assistir ao congresso em Belo Horizonte, desistiu afinal de assisti-lo. (KATZENSTEIN, 1947, p. 244).

Com relação às referências bibliográficas utilizadas por Betti Katzenstein, destacam-se os estudos sobre sua atuação clínica em Psicologia Educacional. Embora apresente os argumentos sobre a constituição do psiquismo da criança, Katzenstein não fez referências a autores específicos nestes textos. Considerando o carácter das publicações, em que ela apresenta relatos de suas observações e pesquisas com minúcias, parece-nos que o mais importante foi mostrar o conteúdo encontrado em sua clínica, mais do que compará-lo a pressupostos teóricos.

Ao descrever as observações de casos que acompanhou na Cruzada com crianças pré-escolares, ela cita Heloísa Marinho e seus estudos sobre a criança desta idade, agradecendo a Elisabeth Forcheimer, que também trabalha com Psicologia Clínica, por ceder alguns casos para análise e publicação. Até quando relata e analisa os resultados do Teste de KHOS, na verdade explica que abandonou sua aplicação, recorrendo a outros testes que não nomeia.

Dos relatos de pesquisa aqui apresentados, tem-se a impressão de que Katzenstein se esforça para construir elementos teóricos próprios a

partir dos dados que encontra, focada nas crianças brasileiras e apresentando análises autorais. De forma geral, o que podemos observar é que Katzenstein recorre à clínica psicológica, com elementos de diagnóstico desenvolvidos para mensuração pela Psicologia Experimental. Mas seu método é diverso, já que a atuação que descreve é de uma clínica também pedagógica, voltada aos objetivos educacionais da Educação Infantil.

4.2.4 Helena Antipoff

“Para garantir um bom regime democrático na sociedade adulta, a escola tem obrigação de exercitá-lo ampla e sistematicamente no seu seio, acostumando desde cedo a criança à prática cotidiana de atitudes democráticas.” (ANTIPOFF, 1945, p. 258).

Helena Antipoff nasceu em Grodno, na Rússia, em 1892. Em 1909, tornou-se normalista em São Petersburgo, depois cursou Bacharelado em Ciências na cidade de Paris, onde estagiou no Laboratório Binet-Simon, formando-se em 1910. Em 1916, diplomou-se psicóloga no Institut des Sciences de l'Éducation da Universidade de Genebra, onde estagiou sob orientação de Édouard Claparède. Depois de formar-se, voltou à Rússia, onde trabalhou como psicóloga observadora nas escolas da recém-criada URSS, quando conheceu a Teoria do Realismo Experimental, de Lazoursk. Em 1924, deixou a Rússia e juntou-se ao marido Viktor, que fora exilado pelo regime comunista. De 1926 até 1928, trabalhou como professora de Psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau e, finalmente, em 1929, veio para o Brasil a convite do governo estadual de Minas Gerais. Aqui, foi professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, fundou uma clínica em 1929, que mais tarde se tornaria o Instituto Pestalozzi, onde trabalhou por muitos anos. Em 1944, mudou-se para o Rio de Janeiro, para trabalhar no Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (CAMPOS, 2003).

Concretizando seu projeto inicial, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil. No período de 1944 a 1964, escreveu quatro artigos na RBEP, e todos foram selecionados para análise.

No primeiro artigo analisado, intitulado *Como pode a escola formar para atitudes democráticas?*, Antipoff (1944) questiona os métodos pedagógicos e os objetivos da Educação diante dos horrores da Segunda Guerra Mundial. Compreende que a criança tem uma natureza

própria, plena condições de aprender atitudes democráticas e possui inteligência para resolver problemas a partir da nova ética do regime político-democrático. A condição para que aprenda segundo sua capacidade é acessar a verdade. Fazendo referência à psicanálise, argumenta que a Educação deve pautar-se no ensino da realidade. Afirma que a verdade evita o desenvolvimento da neurose infantil, principalmente quanto à compreensão dos objetos complexos da interação humana. Para corroborar tal argumento, lança mão dos estudos de Piaget e Claparède, demonstrando a concordância da literatura psicológica da época sobre as dificuldades encontradas pelas crianças para aprender a distinguir a verdade sobre os objetos da realidade. A pesquisadora afirma que ambos os autores recorreram ao saneamento do meio em que a criança vive como medida necessária para desfazer as confusões infantis; no caso, saneamento moral das mentiras e falseamentos para não incentivar os equívocos e mentiras. Apesar de considerar que as mentiras infantis não têm a mesma função que as do adulto, os esforços educativos devem ser para eliminar os falseamentos da conduta da criança. Em suas palavras:

As mentiras infantis possuem uma ampla bibliografia, e as pesquisas permitem compreender o porquê dessas mentiras. São poucas, porém, as indicações sobre os processos educativos especiais, em relação ao que, muito justamente, é indicado: saneamento geral do meio em que vive a criança. (ANTIPOFF, 1944, p. 39).

Por considerar a literatura sobre a criança deficitária em relação aos procedimentos de saneamento do meio, Antipoff (1944) descreve uma experiência elaborada com inspiração nos testes de Piaget, realizada com uma turma de crianças. As crianças foram encarregadas de preencher coletivamente dois cadernos, um com histórias verdadeiras e outro com histórias inventadas ou mentirosas, com o objetivo de reproduzir uma experiência relacionada à vida cotidiana no tocante ao julgamento das histórias. Esse tipo de experimento não só permitiu aos pesquisadores conhecer a interpretação das crianças sobre os fatos mas também se constituiu uma ação educativa: ensinar a turma a conferir a veracidade da informação ao decidir em qual caderno anotar a informação. A autora parte da premissa de que, quando nós adultos mentimos para a criança, ela não aprende a confiar, não aprende a lealdade e não compartilha os ideais democráticos. Por isso, devemos ensinar a realidade às crianças, para que possam identificar por elas

mesmas atitudes que são ou não justas, autoritárias ou democráticas. Qualidades estas que Antipoff (1944) reclama à escola, como no excerto abaixo:

Que faz a escola para insuflar na criança o respeito à lealdade? De que processos pedagógicos lança mãos para incutir no seu espírito o amor à verdade, o interesse pelo real? Como ajuda à criança a distinguir o falso do errado, e a discriminar o imaginário do real? [...] Não sei se haverá nas escolas esta preocupação de aproximar a criança diretamente dos fatos para acostumar seus sentidos, suas mãos, sua inteligência a refletir com fidelidade a natureza, tal como ela é, nas suas aparências palpáveis; de formar-lhe hábitos de ver com seus próprios olhos e verificar os conhecimentos com o manejo, cada vez mais ativo, das coisas e dos fenômenos. Haverá no ensino das ciências naturais, por exemplo, esta intenção de pôr a criança em contato com os fatos, como Jesus Cristo o fêz [*sic*] quando convidou o apóstolo Tome a resolver, com as próprias mãos, as dúvidas que o assaltavam? (ANTIPOFF, 1944, p.37).

Como acreditava não ser tarefa fácil ensinar a diferença entre a verdade e a mentira, definiu este como o mais importante papel da docência e defendeu que os professores deveriam lançar mão de todas as técnicas que contribuíssem com a tarefa. Das técnicas propostas por Antipoff (1944), além dos experimentos realistas, o desenho é apresentado neste artigo como instrumento acessível a todas as crianças e que lhes possibilitaria aprender a olhar e a pensar objetivamente os objetos. No ato de desenhar um objeto que existe na realidade, vai se revelar o seu detalhamento e a sua complexidade, suas várias perspectivas e nuances, o que permite à criança se desfazer das impressões distorcidas. A autora faz um paralelo entre os objetos físicos, que podem ser desenhados, e objetos de conhecimento complexos, como análise de narrativas históricas, políticas, sociológicas e científicas. O estímulo à objetividade pode educar as crianças a identificar a verdade, estimular a confiança nos mestres e na escola, estimular a lealdade e ensinar-lhes atitudes democráticas. Por isso, em sua opinião, os professores deveriam estar sempre comprometidos com a verdade,

mesmo que ela fosse complexa e difícil e tivessem que usar e ensinar as formas experimentais de pensamento para sabê-la.

Já no artigo *As duas atitudes...*, Antipoff (1947) questiona as atitudes dos educadores e familiares pela forma como reagem diante da criança, quando lhe retiram a possibilidade de resolver os problemas cotidianos sozinhas. Acredita que existem duas atitudes possíveis dos professores diante das situações difíceis para as crianças ou de qualquer situação que lhes cause frustrações. Uma atitude seria resolver os problemas pela criança, passando-lhe uma mensagem de que ela não é capaz de resolver sozinha, postura que estimula a criança a demandar ajuda dos outros quando fracassa. Já a outra atitude, de não resolver por ela, pode estimular a autonomia da criança, ensinar-lhe a superar a frustração e a tentar novamente até obter sucesso com suas próprias ações. Para Antipoff (1947), a autonomia é um caminho do desenvolvimento da personalidade e não deve ser prejudicada com atitudes muito consoladoras e acolhedoras. Explica tal posição, lançando mão da teoria piagetiana:

“A educação deve começar no berço: habituar a criança a satisfazer sozinha suas necessidades ou acalmá-la nos braços, constitui o ponto de partida de um bom ou de um mau caráter”, assim escreve Piaget, um conhecedor do assunto, pois além de ser um genial psicólogo da infância, nele encontramos também um ótimo educador dos seus filhos. (ANTIPOFF, 1947, p. 208).

Neste artigo, Antipoff (1947) desenvolve um experimento, mais uma vez embasado nos experimentos de Piaget, desta vez com várias turmas de crianças, criando uma situação-problema para elas resolverem. A situação problemática é que a professora não vai poder comparecer a aula em um dia da semana subsequente, e as crianças terão de resolver a situação de sua ausência sem recorrer a outros profissionais da escola ou aos pais. A partir deste problema, as crianças discutiam coletivamente e acabavam por escolher alguém da classe para substituir a professora e, por vezes, essa escolha recaía sobre a criança preferida da professora. Porém, geralmente se tratava de uma criança tímida, que não queria ou não se sentia segura de exercer o papel da professora e acabava abrindo mão da função. Diante dos resultados, sua equipe se questionava sobre que tipo de criança está se conformando como o ‘bom aluno’, aquele que obedece, mas não consegue agir com autonomia numa situação em que suas habilidades são demandadas?

Tais afirmações são as mesmas que fundamentam o teste intitulado *Minhas Mãos*, apresentado por Antipoff (1948) no artigo *Teste de redação*, em que explica os fundamentos das experiências educativas no âmbito da vida. A autora e sua equipe do Departamento Nacional da Criança desenvolveram o teste, aprimoraram sua aplicação e, desde sua criação, em 1943, até a publicação deste artigo, em 1948, já tinham conduzido seu uso na rede escolar primária de Belo Horizonte, bem como disseminado seu uso por todo o país.

Minhas mãos foi considerado pela equipe um teste mental, fundamentado nas reflexões de Binet, nos testes de redação que realizara com suas filhas, cujos textos foram por ele analisado, a fim de traçar perfis de inteligência. Nas palavras de Antipoff (1948):

Pois bem, se a redação pode servir de chave para a carreira acadêmica ou de trabalho, deve ela, certamente, possuir valores significativos para refletir além dos conhecimentos da língua, qualidades psíquicas do seu autor. Para Alfred Binet, de fato, a redação é um dos melhores meios para se pesquisar o indivíduo e conhecer seu "fond d'esprit". Nas experiências clássicas sobre a inteligência, as diversas espécies de redações de Armande et Marguerite – filhas do psicólogo – foram o ponto de partida na discriminação tão fecunda dos tipos psicológicos e de atitudes mentais. (ANTIPOFF, 1948, p. 148).

O teste também foi desenvolvido segundo o princípio de Lasurski, da experimentação natural²⁹, no qual as experiências proporcionadas às crianças por sua educação devem ser conduzidas na

²⁹ “A observação colocava dificuldades ao pesquisador por sua falta de precisão, tendo em vista a grande complexidade das situações a serem investigadas, o tempo de trabalho extenso que demandava, ou mesmo a situação de passividade em que ficava o pesquisador. Já a experimentação oferecia a possibilidade de maior rigor, mas pecava pela artificialidade. O método da experimentação natural parecia superar essas limitações por introduzir uma maior precisão nas observações, forçando o observador a anotações contínuas. Além disso, partia do pressuposto de que a observação do sujeito em atividade, escolhendo ativamente modos de ação, tornaria mais visíveis as suas inclinações psicológicas.” (CAMPOS, 2003, p. 214-215).

vida, e não em ambientes controlados, com contingências preparadas fora da realidade vivida. Nas palavras de Antipoff (1948, p. 148):

O método da experimentação natural, aplicada à redação, repousa num estudo preliminar de condutas individuais, que leva à descoberta de elementos característicos para a análise da prova. [...] O confronto dos resultados individuais, com as normas obtidas, oferece ao psicólogo meios mais objetivos para o julgamento da redação e, portanto, de seu autor.

Neste teste, as crianças devem elaborar uma redação sobre as próprias mãos em vinte minutos, escrevendo tudo que lhe ocorre ser interessante à redação, sem possibilidades de rascunhos ou de apagar e corrigir. Devem apenas escrever e, a partir deste conteúdo, em uma experiência de redação escolar, como muitas outras que as crianças elaboram no Ensino Primário, torna-se possível obter dados objetivos. O controle experimental é garantido na medida em que se aplicam as mesmas regras e condições a todos os casos, para todas as crianças. A análise de redação inclui desde os aspectos de quantidade de palavras, fluência na escrita, fração de palavras por minuto, número de ideias apresentadas, até o sentido das ideias, seus componentes afetivos, imaginativos, emocionais, autocentrados e de lógica.

Por fim, no artigo intitulado *Dois perfis caraterológicos como elementos de uma educação democrática*, Antipoff (1945) vai argumentar sobre a necessidade de ensinar Psicologia nas escolas, desde o Ensino Primário. Para ela, a criança aprende a entender o mundo segundo uma série de fantasias e confusões, que vão se tornando, nas suas vivências e contato direto com os objetos, pensamento objetivo; assim, ela se torna capaz de se desfazer de confusões e conhecer a verdade. Essa ideia é a base de sua proposta pedagógica: estimular o conhecimento da verdade, para que se possa decidir coerentemente sobre a vida, usando o poder que a democracia confere a cada um. O ensino de Psicologia seria, então, objeto necessário ao processo de conhecer o mundo, os outros e a si. Portanto, conteúdo obrigatório na escola, já que “[...] é ela uma disciplina viva, que, em cada um, tem amostras inesgotáveis, e às quais se poderá aplicar o método direto de estudo” (ANTIPOFF, 1945, p. 246).

Nesse artigo, a autora tece uma crítica à produção de conhecimento da época, aos seus pares intelectuais que desenvolvem suas pesquisas em busca de reconhecimento, e não de conhecimento

verdadeiro. Considera que muitos pesquisadores se distraem com alegorias e premiações da comunidade científica, mesmo sabendo que seu trabalho ainda não foi exaustivamente testado e pode estar equivocado. Interessante destacar a comparação que faz entre os comportamentos que considera inadequados nos adultos e os comportamentos infantis. Na criança, diferentemente dos adultos, ações narcisistas e autocentradas, típicas da condição infantil, são esperadas, sendo a educação o processo responsável por ensinar a julgar o que realmente importa para conhecer a realidade. Atribui tais comportamentos à falta de conhecimento de si e à falta de comprometimento com a verdade, ou seja, conhecimentos de Psicologia que a criança não tem obrigação de conhecer ao entrar na escola, mas o adulto deveria ter aprendido ao sair dela. Sobre o aprendizado do julgamento humano, escreve:

O julgamento humano, como as percepções da criança, são cheios daquela visão confusa que, por assinalarem vago contorno das coisas, ou apenas algumas de suas minúcias, o tornam irreal. Impregnado de pensamento afetivo, fortemente egocêntrico e precipitado, êsse [*sic*] julgamento elabora, ao invés de retratos fiéis de nós mesmos e dos outros, caricaturas tendenciosas, crivadas de erros, e, por isso, nefastas ao entendimento mútuo. (ANTIPOFF, 1945, p. 245).

Antipoff entende que é função da escola, portanto, evitar que os cidadãos cheguem à idade adulta sem saber criar opiniões judiciosas e ainda exercendo comportamentos infantis. Ela aponta os equívocos de uma educação meramente disciplinadora:

Não se compenetraram ainda a escola de nossos dias de seu papel de formadora de “opiniões judiciosas”. Não tomou bastante a sério o valor do método experimental na educação do pensamento. Os alunos continuam a diplomar-se sem treinar seus olhos na observação direta do mundo físico ou social. (ANTIPOFF, 1945, p. 245)

Ainda que não tenhamos toda a complexidade da sua obra nestes quatro artigos, podemos perceber que Antipoff fundamenta-se em diversas referências, desde a Psicologia Histórico-Cultural russa, que estava iniciando, até o funcionalismo e o experimentalismo europeus. Evidencia-se também sua ampla formação política e filosófica e a

preocupação de discutir as grandes questões de sua época, entre as quais se destaca seu evidente comprometimento com a ciência psicológica para a democratização da sociedade. Quando defende a educação para as atitudes democráticas, cita Wells e Huxley, referenciais da Biologia, e Freud, Claparède e Piaget, da Psicologia. Ao debater as melhores formas de a escola agir diante da criança e das suas especificidades, ela aborda vários estudos e conclusões de pesquisadores da área da Psicologia, cujos mais conhecidos e citados nesta pesquisa são: Piaget, Claparède, Freud e Mira y Lopez. Além de outros, que atuaram com Psicologia Experimental: Adler e Kunkel (Psicologia Individual); Max Freyd (traços de personalidade); Krassusky (personalidade infantil); Melle Descoedres (Psicologa Experimental com crianças); Hetzer (Instituto de Psicologia de Viena); Lehmann (Psicologia Infântil); Witty, Furfey e Chebulher. É uma novidade que ela cite Yüing e Kunkel nas suas teorias de grupos para contrapor o conceito de egocentrismo de Piaget, trazendo uma percepção da importância do meio social, não numa perspectiva ambiental, como de costume na época, mas sim sobre a formação dos grupos humanos na relação com o psiquismo da criança.

Para argumentar sobre os perfis de sujeitos que a educação pode produzir, ela cita seu principal autor de referência, Schiller Lazoursk, especialmente o conceito de realismo educacional e experimental, que também vai fundamentar os princípios do Teste de Redação elaborado por sua equipe no Departamento da Criança. Para auxiliar o entendimento do realismo, Antipoff ainda reivindica Claparède, Alfred Binet e seu discípulo François Luís Bertrand.

A obra de Helena Antipoff é extensa e se caracteriza pelo pioneirismo na orientação socioconstrutivista no Brasil. Segundo Campos (2012), foi influenciada por intelectuais e instituições motrizes dos processos de renovação educacional do início do século XX. No entanto, apesar de compartilhar a defesa do espírito democrático e o sentimento de otimismo pedagógico, Antipoff não articula as teorizações sobre a educação em torno da teoria de John Dewey. Ela compartilha das referências de Claparède, Binet e Piaget quanto aos métodos experimentais para conhecer a criança, mas inclui outras perspectivas do realismo russo de Lazoursk e da psicanálise freudiana, o que torna sua interpretação da criança original.

4.2.5 Heloísa Marinho

“O obrigar a criança a ‘progredir’ antes do tempo pode prejudicar a sua vida social e emocional. Estudos experimentais comprovam o valor da

atividade lúdica espontânea, como é realizada no jardim de infância, não somente para o desenvolvimento intelectual mas artístico. Brincando, a criança aprende a trabalhar e compensa tensões emocionais, tão frequentes na vida social moderna.” (MARINHO, 1959, p. 7).

Heloísa Marinho nasceu em 1903, na cidade de São Paulo. Graduou-se em Psicologia e Pedagogia na Universidade de Chicago em 1932 e em 1934 começou a trabalhar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tornando-se pesquisadora no Centro de Pesquisa da Criança do Instituto. Trabalhou boa parte de sua vida no Colégio Benedict, onde já havia estudado na infância. Segundo Leite Filho (2002), tornou-se referência entre a intelectualidade brasileira pela riqueza das referências que trazia e pela objetividade dos estudos que realizou na Educação Infantil.

Heloísa Marinho publicou quatro artigos na RBEP, que foram selecionados nesta pesquisa.

No artigo *A linguagem do pré-escolar*, Marinho (1944) apresenta os resultados de pesquisas com crianças brasileiras sobre a progressão da apropriação da linguagem falada, desde zero até 36 meses de idade. Ela observa a ocorrência dos sons ou balbucios, das primeiras palavras, da diferenciação entre seus tipos – substantivos, verbos, advérbios, adjetivos –, da complexificação das frases, do aparecimento do imperativo e da negação. A autora observa a progressão da linguagem ao longo dos meses de vida da criança, pela frequência de novas palavras incorporadas ao seu vocabulário. Ela apresenta tabelas com os resultados e os compara aos estudos de mesma função, realizados por Stern. Sobre a natureza afetiva da linguagem no bebê, Marinho (1944a) afirma que

O choro exprime mal-estar; o balbucio, satisfação. A linguagem é, assim, de início, manifestação puramente emocional. Aliás, dos três meses em diante, a criança repete sílabas, como que exercitando os sons necessários à futura linguagem significativa. (MARINHO, 1944a, p. 46).

Para Heloísa Marinho (1944a), os estímulos do meio e os aspectos do desenvolvimento têm uma influência mútua na aprendizagem da linguagem. Ela afirma que “[...] é claro, o valor significativo da linguagem dependerá do grau de desenvolvimento geral da criança, decorrente também das influências do ambiente familiar”

(MARINHO, H. 1944a, p. 53). Isto porque o sentido de intercomunicação da linguagem vai sendo percebido pela criança aos poucos, pela atuação daqueles que estão a sua volta, como explica:

A linguagem com significação, ou própria da intercomunicação, aparece por influência do meio familiar. Ainda que pronunciada sem qualquer intenção, a sílaba dá-dá não deixa de produzir efeito social. Tantas vezes recebe a criança, ao enunciá-la, algum objeto que, um dia, relaciona a palavra e esse objeto, ou essa palavra e uma situação determinada, relacionada com o objeto. No momento em que dá-dá adquire o sentido da expressão de uma necessidade ou de desejo da criança para o adulto, a expressão e os gestos da criança claramente revelam como que o nascer do entendimento. Distingue-se esta primeira fase da linguagem oral, já significativa, do balbucio, pelo fato de os sons indicarem atividades, pessoas, animais, objetos, e, depois, gradativamente, suas relações. (MARINHO, 1944a, p. 47).

Na comparação dos resultados encontrados no Brasil com os resultados apresentados por Stern, Marinho (1944a) afirma que a frequência e variedade de palavras apresentadas pelas crianças brasileiras é menor; no entanto, o sentido das construções infantis é semelhante, como no caso da negação. Em suas palavras:

[...] quanto aos advérbios de negação ultrapassarem em frequência [*sic*] os de afirmação; e também a respeito da intenção voluntariosa do não, e do sim, que não têm, como no adulto, caráter informativo de existência e de não existência. Indicam apenas o querer e o não querer. (MARINHO, H. 1944a, p. 53).

No artigo *Assuntos predominantes na linguagem do pré-escolar*, Marinho (1944b) apresenta a investigação realizada sobre os assuntos que interessam às crianças e como elas vão incorporando diferentes temas na linguagem. Nesta publicação, apresenta também desenhos feitos pelas crianças, com diversos temas. Considera que os desenhos são boas fontes para investigar os assuntos predominantes na linguagem da criança, porque “Reúnem-se no desenho os vários assuntos do interesse infantil num todo harmonioso.” (MARINHO, 1944b, p. 385).

Os primeiros assuntos de interesse da criança são aqueles relativos à vida doméstica, já que quem introduz o universo da linguagem é a família, que responde às manifestações da criança, como Marinho (1944) descreve:

Por meio dessa atividade, aprende a interpretar atitudes alheias. Todas as formas da comunicabilidade social requerem o entendimento de reações recíprocas. Quem pergunta, espera a resposta; quem pede, espera receber. Na capacidade de antecipar as reações de outrem é que se fundamenta a compreensão social. Sem o entendimento por meio de gestos e palavras não seria possível a cooperação, e sem a cooperação não seria possível a intercomunicação social. No brinquedo dramatizado, repete a criança expressões de atividade e sentimentos aprendidos. (MARINHO, 1944b, p. 377).

Dos assuntos domésticos, como vestuário, nomes das pessoas, comidas e objetos da casa, aos assuntos da rua, como animais, plantas, paisagens, meios de transporte, as crianças vão mostrando interesses mais complexos. Isto acontece à medida que, no seu desenvolvimento geral, ela avança na sua compreensão da realidade e põe-se a investigar objetos do mundo que antes não percebia, assim, progressivamente. Ela afirma: “Aos seis anos, uma criança normal já procura observar com exatidão fatos da natureza pelos quais tenha especial interesse. Também se manifesta o progresso na descrição das minúcias.” (MARINHO, 1944b, p. 379).

Considera que os fatos fantasiosos e imaginativos vão dando lugar a interesses da realidade, a um olhar mais lógico e a uma linguagem mais objetiva:

Não só pela significação dos termos, como pela meiguice do diminutivo, descreve a criança o amor a seus patinhos. Apesar do lirismo das suas palavras, não foge à realidade. Pinta com exatidão, descendo a pormenores do colorido das penas. Caracteriza esta fase de transição o misto de lógica naturalista e inspiração poética. Já na idade escolar quase desaparece essa poesia espontânea da criança. (MARINHO, 1944b, p. 379).

Sobre a forma de ensinar e estimular a criança nesta transição para o pensamento racional, Marinho (1944b) afirma que:

O prazer do menino em descobrir por si a folha composta está a indicar o método de ensino da história natural no jardim de infância e na escola primária. Serve de fundamento a toda aprendizagem o interesse genuíno, desenvolvido no contato direto com a natureza. (MARINHO, 1944b, p. 382).

No artigo *O vocabulário ativo na criança pré-escolar*, Marinho (1945), mais uma vez, apresenta os resultados encontrados em uma pesquisa realizada com crianças brasileiras. Desta vez, trata-se de uma pesquisa sobre as palavras que as crianças conhecem a cada idade, que são apresentadas em listas de palavras, desde os 2 até os 6 anos, incorporando progressivamente as novas palavras nas listas, a cada ano, como ela explica:

A medida que a idade avança, aumentada a experiência, por brinquedos, livros de gravuras, passeios e viagens, o vocabulário tende a apresentar expressões médias relativas a cada ano de vida. Poder-se-á falar, então, de um vocabulário próprio de cada idade. Claro que, muitas vezes, por influência do adulto, surgem na linguagem de determinada idade vocábulos normalmente acima do desenvolvimento natural dessa idade. (MARINHO, 1945, p. 211).

Marinho (1945) salienta o necessário cuidado metodológico na pesquisa com as crianças do meio rural, pela especificidade do seu vocabulário. Afinal, por considerar que o meio tem influência direta no desenvolvimento da linguagem, a particularidade das vivências do campo deve ser considerada metodologicamente:

O meio rural impele, por natural interesse, à fixação dos nomes de certos animais, plantas e frutos, que a criança da cidade só em idade mais avançada vem a conhecer e a utilizar. Ao contrário, a criança da cidade emprega nomes de veículos e certas expressões típicas, que a criança da roça não pode conhecer. Mesmo numa grande cidade, com aspectos naturais variados, como o Rio de Janeiro, o vocabulário infantil pode variar de um bairro a outro. (MARINHO, 1945, p. 210).

No artigo *Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série*, Marinho (1959) apresenta resultados das Pesquisas Educacionais realizadas pela Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, em que foram analisados grupos de crianças que frequentaram e não frequentaram o jardim de infância em relação aos índices de aprovação na primeira série. Dos resultados encontrados, Marinho (1959) afirma:

A conclusão é evidente. A estatística demonstra que a percentagem de promoções de crianças com experiência de jardim de infância alcança 80,32% e desce a 57,89% no grupo que não passou pelo jardim. Acentua-se o contraste ao compararmos o grupo experimental com resultados gerais da cidade do Rio de Janeiro. (MARINHO, 1959, p. 5).

As explicações para os resultados envolvem a qualidade das experiências pré-escolares das crianças, tanto no Jardim de Infância como no convívio com a família. Os grupos também foram submetidos a outros testes em relação à prontidão para a leitura e a escrita. Um grupo passou por experiências de alfabetização na fase pré-escolar, e os outros grupos passaram pelo programa normal da Educação Infantil, sem tentativas de adiantar as aprendizagens do Ensino Primário. A autora apresenta os resultados, corroborando outras pesquisas de mesma base, realizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo:

Um grupo de três jardins de infância continuou a desenvolver, no terceiro período, programa exclusivamente pré-escolar, outro grupo, de igual número de jardins, incluiu no último ano noções de leitura e escrita, quando a maturidade, medida pelo Teste ABC, atingiu o nível médio ou superior. A tabela n.º 2 demonstra a superioridade do grupo que NÃO foi submetido à iniciação da leitura e da escrita no jardim de infância. (MARINHO, 1959, p. 6).

Os motivos pelos quais os resultados apresentados por crianças de programa exclusivamente pré-escolar terem obtidos melhores índices, mesmo demonstrando bons resultados de maturidade nos Testes ABC, segundo a autora, tem relação direta com as características do desenvolvimento da criança, que tem ritmo próprio, o qual as ações educativas devem respeitar. Em suas palavras:

As atividades do jardim de infância devem evoluir de acordo com o desenvolvimento. Aproveitando a natural expansão dos interesses infantis a professora do terceiro período deverá enriquecer o seu programa com estudos da natureza, excursões, maior variedade de músicas, histórias, pequenas dramatizações, e apresentação de livros ilustrados que incentivam a compreensão literária. Estas atividades serão mais úteis à vida escolar futura do que noções mal acabadas de leitura e escrita que a criança poderá levar do Jardim. (MARINHO, 1959, p. 8).

A autora destaca que, mesmo com a pressão das famílias para que os ensinamentos de leitura e escrita sejam adiantados, os educadores dos Jardins de Infância devem compreender que antecipar o programa sem que a criança tenha vivido as experiências anteriores do desenvolvimento não traz benefícios aos seus aprendizados ou mais sucesso à vida escolar; ao contrário, pode ser prejudicial, como expressado na epígrafe deste item.

As concepções de criança e infância defendidas por Marinho (1959) apresentam uma criança que brinca, que interpreta e age sobre o mundo com espontaneidade, que realiza atividades muito próprias, necessárias ao seu desenvolvimento, principalmente nas questões da linguagem. A ludicidade, a liberdade e espontaneidade da criança não são importantes apenas pelo exercício das habilidades artísticas, como muitos defendem, mas essenciais para o desenvolvimento da inteligência e para alcançar a maturação necessária à apropriação da linguagem escrita:

O programa das classes “pré-primárias” diminui ou de todo elimina as atividades espontâneas, essenciais ao bom desenvolvimento da criança. Pela estatística acima apresentada, verificamos que restrição das atividades lúdicas a favor de um programa de alfabetização, diminui, em vez de aumentar, a taxa de promoção ao fim da primeira série escolar (vide Tabela 2). A criança de 6 anos que no Teste ABC atinge mais de 12 pontos pode adquirir noções de leitura e escrita, mas ela aproveita melhor o tempo brincando do que estudando. (MARINHO, 1959, p. 7-8).

As referências utilizadas por Heloísa Marinho no primeiro artigo sobre a linguagem do pré-escolar são os estudos sobre desenvolvimento da criança do alemão Stern e dos estadunidenses Gesell e Amatruda & Jeesild. No artigo sobre os assuntos predominantes na linguagem da criança, cita os estudos e testes sobre desenvolvimento da linguagem de Buhler, Binet & Simon e Lourenço Filho. No artigo relativo à promoção na primeira série e à alfabetização na escola pré-primária, cita vários estudos estatísticos brasileiros e internacionais que corroboram sua posição contra a alfabetização precoce, cita novamente Lourenço Filho e, desta vez, inclui V. M. Axline nos seus estudos sobre tensões, afetos e emoções das crianças na brincadeira, evocando seu livro *Play Therapy*. Marinho preocupa-se em apresentar suas próprias pesquisas com rigor científico e experimental e, apesar de não explicitar muito seus métodos nestes artigos, apresenta os resultados para apreciação dos educadores, para que conheçam a psicologia da criança brasileira desvendada pela pesquisa.

4.2.6 José Faria Góes Sobrinho

“Por essa forma é contingente a existência humana dessa educação, vale dizer, a necessidade de ter a adaptação orientada, experimentada, aprendida; tão pouco parece ela possível sem uma aquisição de normas estabelecidas em experiência anterior, que bem pode afirmar que a educação é a forma humana da adaptação. O animal adapta-se, o homem educa-se.” (GÓIS SOBRINHO, 1961, p. 27).

João Faria Góis Sobrinho³⁰ nasceu em 1900, na Bahia, foi professor, escritor e médico. Também foi membro da ABE e escreveu quatro artigos na RBEP que foram selecionados na análise.

No artigo intitulado *O conceito biológico da educação*, Góes Sobrinho (1945a) expõe sua concepção de educação, entendida como adaptação em um sentido amplo, não só ambiental, mas cultural, justificando porque, para ele, a cultura e a educação, por consequência, são processos derivados de conceitos biológicos. Lançando mão das bases teóricas e experimentais do Behaviorismo de Pavlov e Watson, Góis Sobrinho (1945a) explica a relação entre o organismo e o meio, os comportamentos aprendidos e o acúmulo de cultura humana pela via da

³⁰ Foi encontrada pouca informação sistematizada da biografia de Faria Góes Sobrinho.

adaptação. Com base nessa lógica, justifica a necessidade de ensinar os mecanismos adaptativos acumulados na cultura, demonstrando que a educação, além de ter finalidade adaptativa, é em si adaptação:

A adaptação do homem no curso do desenvolvimento é assim conduzida e exercitada, e assim ensinada, isto é, constitui-se em educação, no seu conceito mais puro. E, por tal forma é contingente essa necessidade humana de ter a adaptação orientada, experimentada, aprendida, tampouco parece ela possível sem tal aquisição de normas, estabelecidas em experiência anterior, que bem se pode afirmar que a educação é a forma humana da adaptação. O animal adapta-se, o homem se educa. Educa-o seu semelhante, por tendência que se acentua na família, célula imperativa de nossa vida gregária. (GÓES SOBRINHO, 1945a, p. 45).

Na teoria de Sobrinho (1945a), o psiquismo deve ser considerado o fator evolutivo que permitiu que a humanidade não só reagisse ao meio mas também o interpretasse e o transformasse para conseguir os resultados pretendidos, construindo relações novas. O psiquismo garantiu a sobrevivência do homem, porque permitiu que ele tivesse uma leitura cada mais fiel do ambiente e das suas possibilidades:

Nesse sentido, o ser humano se aparelhou de todo um sistema de órgãos e delicados sistemas de regulação do meio interno, que, agindo em perfeita sinergia, asseguram as condições propícias à efetuação de seu metabolismo nas condições flutuantes e mesmo, não raro, adversas do meio ecológico. E como tudo ao caso não bastasse, foi mister houvesse o psiquismo apostado em reagir sobre as condições propostas ao homem pelo meio exterior, discernindo-as, modificando-as, contornando as dificuldades insuperáveis de vida, neutralizando a ação das inclemências do meio. Foi mister ainda a elaboração de uma cultura, que é a totalização, na história, do exercício desse psiquismo. (GÓES SOBRINHO, 1945a, p. 46).

Góes Sobrinho (1945) afirmava que as novas aprendizagens e a evolução da cultura proporcionam diferenciação nas estruturas cerebrais,

em modalidades cada vez mais funcionais, que podem ser transmitidas por herança social e pela herança biológica, “no sentido mendeliano”. O psiquismo e a inteligência são uma expressão individual e do grupo ao mesmo tempo, e seu funcionamento proporciona estímulos ao desenvolvimento mental, como vemos nas palavras do autor: a inteligência é

[...] expressão eminentemente dinâmica, plasmável no indivíduo através de um processo de diferenciação das estruturas vivas que lhe servem de substrato físico, através de um crescimento de ordem biológica, efetuado embora com o exercício da aprendizagem do acervo cultural. (GÓES SOBRINHO, 1945a, p. 49).

Góes Sobrinho (1945a) acreditava que a lei do exercício se aplicava aos fenômenos psíquicos para a diferenciação das estruturas cerebrais de forma mais preponderante do que para qualquer outro setor do indivíduo:

Como em nenhum outro setor particular do todo orgânico, aplica-se, no terreno da inteligência a famosa lei do exercício, expressa no tão vulgarizado aforisma lamarckiano “a função faz o órgão”. E não deixa, até certo ponto, de justificar-se – admitimo-lo – a debatida tese de Buffon: “o gênio é uma longa paciência”, ou seja, uma longa e bem cuidada aprendizagem, tomada aqui a expressão gênio na mera acepção do portador de quociente intelectual grandemente elevado. Admitimos também, *ipso facto*, que a inteligência seja eminentemente funcional, passível mesmo de especializar-se, pelo exercício unilateral, em um ou em outro campo do conhecimento. (GÓES SOBRINHO, 1945a, p. 50).

Pelas ideias apresentadas por Góes Sobrinho (1945a), sua concepção de educação biológica desdobra-se em uma concepção de ação educativa, que deve criar condições para a emergência do potencial nativo, genotípico,

[...] o patrimônio hereditário, afeiçoando essas virtualidades a uma expansão plena do espírito, e crescendo-as das incorporações de conhecimentos e formas de conduta consideradas úteis à boa ambientação do indivíduo como

socius, como participante do agregado social. (GÓES SOBRINHO, 1945a, p. 50).

Assim, o crescimento de cada indivíduo é a realização do potencial dos atributos das células-ovo, na sua relação e injunções com o meio ambiente, que, se condicionada por uma boa aprendizagem, resulta na melhor diferenciação estrutural do psiquismo. Por isso, o crescimento depende da aprendizagem e está ao processo educativo subordinado, como Góes Sobrinho (1945a, p. 53) explica:

Ademais, também o crescimento geral se subordina à aprendizagem, pelo que esta proporciona, para maior e mais adequada incorporação da matéria viva, através da aquisição, pelo educando, de noções e hábitos favoráveis de vida – hábitos de boa alimentação e abrigo, de boas normas de trabalho, de recreação e exercício, defesa contra a doença, e em geral tôda a conduta favorável do homem, em face dos vários aspectos de seu meio. Acrescentemos ainda que a extensão da aprendizagem depende das possibilidades facultadas pela fase e extensão do desenvolvimento físico já alcançando pelo educado, e que ela mesma, a aprendizagem, favoreceu e apressou.

Nas teorizações do biólogo, a proposição escolanovista de experiência condiz com a concepção biológica de educação, porque a experiência é o que proporciona ao ser humano agir e transformar o mundo, bem como avaliar, pelas consequências, se determinada resposta alcança ou não os objetivos adaptativos. Dessa forma, pode-se dizer que a boa educação educa para a experiência. Mesmo que seja uma experiência que já faz parte da cultura e será reproduzida, ela é necessária para proporcionar a diferenciação estrutural no psiquismo de cada indivíduo e assim proporcionar-lhe melhor qualidade na adaptação. Dewey propõe a educação pela experiência para a adaptação, o que retoma o conceito fiel de educação. Nas palavras de Sobrinho (1945a, p. 45):

A nosso ver, o exato significado do termo educação, significado fiel às suas raízes etimológicas e de preciso caráter biológico e social, contém-se, no conceito deweyano, exarado de princípio, que proposto com o sentido de uma definição assim resumiríamos: Educação é o

processo de crescimento baseado na experiência e condicionado pela aprendizagem, no sentido da integração do indivíduo e sua melhor adaptação ao meio físico, ao vício vivo e ao meio social, e que, por sua devida generalização, conduz a um contínuo aperfeiçoamento do grupo.

No artigo *Aspectos biológicos do crescimento*, Góes Sobrinho (1945b) reivindica o modelo explicativo do behaviorismo de aprendizagem, que resulta em um novo modo de ser físico. Nesse modelo,

[...] o indivíduo, que aprende, assume, em conseqüência [*sic passim*], nova expressão funcional da inteligência, com base em estruturas adquiridas e apropriadas a seu novo e mais destro modo de conduzir-se, em face de experiência similar a que constituiu o objeto da aprendizagem. (GÓES SOBRINHO, 1945b, p. 361).

Já naquela época existiam críticas a concepções mecanicistas do condicionamento, às quais Góes Sobrinho (1945b) responde com ponderações quanto aos argumentos do behaviorismo que já se provaram equivocados na atualidade, tais como atribuir uma localização orgânica precisa para as novas estruturas resultantes da aprendizagem. Para Sobrinho (1945b), as novas descobertas têm mostrado que essa diferenciação estrutural é mais dinâmica, difusa e inespecífica do que Pavlov poderia supor; acredita que são de natureza coloidal.

[...] agregações ou dispersões diversas dos micélios, nos coloides protoplasmáticos, ativados em suas cargas elétricas e em suas manifestações de movimento, por influxos nervosos centrípetos e conectados em conseqüência, segundo novas relações especiais. (GÓES SOBRINHO, 1945b, p. 361).

Góes Sobrinho (1945b) propõe, então, que as modificações estruturais podem se traduzir como uma sensibilidade às situações idênticas àquelas que a determinaram, que provocaram as reações já aprendidas. Ele não acredita que a explicação de Watson, baseada na memória sináptica, seja suficiente para explicar a enorme variedade de aprendizagens possíveis para o ser humano. Não é, pois, o conjunto de

sinapses que se modifica, sustentando uma estrutura psíquica nova, mas modificações estruturais coloidais. Em suas palavras:

As sensações de tais indivíduos, ante um mesmo fato, podem mesmo variar e variarão, por certo, imensamente. Contudo, as respostas guardarão essa identidade que foi aprendida. E nisto consiste, efetivamente, a educação: no condicionamento de uma conduta, à qual o organismo tende a afeiçoar-se, como recurso de melhor adaptação ao seu meio – no caso do ato educativo, uma adaptação longamente procurada e comprovada por experiências anteriormente vividas por outros homens. (GÓES SOBRINHO, 1945b, p. 363).

O autor (1945b) faz afirmações sobre a existência de uma instância superior de inteligência, a espiritual, que teria uma interferência na intuição criadora, na vontade, na constituição de julgamentos e na responsabilidade moral. Afirma também a grande variabilidade entre os organismos diante das situações vividas, mesmo que apresentem um aprendizado idêntico, destacando, mais uma vez, a importância da educação para a experiência. Em suas palavras:

A hipótese conduz, logicamente, à suposição de que é inoperante o ensino que, sob o pretexto de uma preparação para a vida, e buscando programar-se segundo presumidas necessidades futuras, não se inspire em motivos, objetos e interesses que tenham participação possível na própria vida presente do educando. É óbvio que somente esses objetos e interesses serão passíveis de facultar ao indivíduo a oportunidade, a intervalos próximos, de pronta e continuada renovação da experiência e de pronta e continuada renovação das estruturas que compõem o substrato orgânico da aprendizagem a que essa experiência dera lugar. (GÓES SOBRINHO, 1945b, p. 369).

No artigo *A dinâmica nervosa da aprendizagem*, Góes Sobrinho (1961) explica quais os elementos orgânicos que devem ser considerados para a aprendizagem. Diante de muitas situações em que a aprendizagem não se efetua, o autor explica qual a dinâmica nervosa do aprender e o que poderia interferir de forma a impedir tal dinâmica. Por

acreditar que os elementos físico-químicos têm influência direta nesta dinâmica, Góes Sobrinho aponta de forma resumida alguns conceitos-chave para o entendimento dos processos do psiquismo. São eles: o processo de aprendizagem é condicionado e resulta em variações estruturais citoplasmáticas; o desenvolvimento da mente humana depende de um fator cultural; a estrutura nervosa se relaciona diretamente com o comportamento; as situações de experiência criam estímulos para o organismo, que se torna sensível às novas e repetidas experimentações; a substância nervosa apresenta-se com plasticidade, por isso pode assimilar novos aprendizados; a contínua reconstrução da experiência é um imperativo para a educação.

Nas palavras de Góes Sobrinho (1961, p. 30), três situações permitem a explicação da dinâmica nervosa da aprendizagem:

Uma situação de experiência – determinada conjuntura de estímulos, com a qual o indivíduo se encontra em relação; Uma situação de estrutura – variação físico-química (coloidal) da substancia nervosa, verificada em consequência dêsse relacionamento entre o indivíduo e a condição ambiente; Uma situação de sensibilidade – o estado sensorial que decorreu da aludida variação de estrutura.

Pela definição da situação de sensibilidade, Góes Sobrinho (1961) inclui no seu modelo explicativo o conceito de maturação, que ganha destaque na explicação dos impeditivos da boa dinâmica nervosa. Ele afirma:

Acrescenta-se a estas supostas estruturas nervosas, efetuadas no ato da aprendizagem, dependerão, preliminarmente, do grau de maturidade do neurônio, na oportunidade mesma em que a aprendizagem em questão comece a efetuar-se. (GÓIS SOBRINHO, 1961, p. 33).

Com o conceito de maturidade, as reflexões de Góes Sobrinho sobre a experiência se convertem em uma mesma defesa da ação educativa para a experiência progressiva, ligada a outras, gerando uma sucessão de experiências e, conseqüente, aprendizado.

Em um dos poucos momentos em que Góes Sobrinho (1961) refere-se à criança como criança, e não como educando, ele argumenta contra os conteúdos abstratos e sem aplicação imediata da escola. A maturação que a criança ainda não alcançou não pode ser dela exigida,

porque ela não apresenta ainda situação de sensibilidade para aquelas experiências que não têm nenhuma relação com suas vivências cotidianas. Ele explica: “Não tem sentido, por isso mesmo, nenhuma aprendizagem que só responda a um interesse longínquo de aplicação; ensinar, por exemplo, as crianças o que só tenha cabimento e utilidade em sua vida adulta.” (GÓES SOBRINHO, 1961, p. 35)

As referências bibliográficas citadas nos textos de Góes Sobrinho para definir os conceitos biológicos apresentados são Mendel, Lamarck, Buffon e Spencer; Watson e Pavlov, para definir as teorias de constituição psíquica pelo comportamento em interação com o ambiente; e Dewey, para apresentar uma teoria da educação. Podemos ver que suas referências são quase todas da Biologia, a maioria vem das bases do behaviorismo, mas também cita Wundt, para apresentar uma perspectiva de Psicologia Experimental. De forma geral, reivindica a teoria da Educação Nova, já que todos os elementos, segundo ele, corroboram a mesma concepção biológica de educação. Mas sua principal referência sobre a constituição da psicologia humana é a base ambientalista proposta por Watson, da relação entre estímulos e respostas do ambiente.

4.2.7 Lúcia M. Pinheiro

“Estaremos fazendo pouco, mas indiscutivelmente já algo de valioso, se conseguirmos fazer compreender que a criança é um ser profundamente sensível, receptível, confiado à nossa guarda para que o protejamos, e, não, para que criemos nele uma reação de pavor básico, num mundo já de si tão complexo e cheio de dificuldades reais.” (PINHEIRO, 1951, p. 74).

Lúcia Marques Pinheiro nasceu em 1916, no Distrito Federal, onde se formou professora primária em 1936. Dedicou-se à Universidade de Brasília em diferentes cursos, como Filosofia, Pedagogia e Psicologia, e, em 1944, tornou-se Técnica do Inep (REIS, 2015).

Pinheiro publicou três artigos na RBEP no período estudado, o maior deles, *Homogeneização das classes escolares*, tinha 34 páginas, o dobro apresentado pela média dos artigos regulares da revista, por ser um resumo de um trabalho monográfico já publicado pela autora.

Pinheiro (1948) faz um apanhado geral do avanço da Psicologia Diferencial e Experimental, que embasou a demanda de homogeneização na educação primária. Ela reúne os principais

argumentos contra e a favor da organização escolar pela homogeneização das classes, segundo programas diferentes, para grupos de alunos com capacidades diferentes, avaliadas por testes de maturação e histórico de desempenho da criança. Ela também apresenta a base lógica proposta por mais de seis planos de homogeneização escolar, dentre os quais cinco internacionais e um nacional, este último proposto por Anísio Teixeira. Entre os instrumentos brasileiros, a autora cita o uso dos Testes ABC.

Os planos respondem à necessidade do ensino simultâneo, seriado e com programa único para o grupo de alunos. Com base na premissa da diferença individual de capacidades e ritmos de aprendizagem, os programas identificam que a capacidade máxima da criança de aprender pode ser superior à média, na condição de superdotado, manter-se na média, para crianças regulares e normais, e inferiores à média, para crianças de aprendizagem fraca.

As crianças diferem quanto à capacidade de aprender; há crianças muito lentas nesse particular. Deverá haver mestres incumbidos desses alunos, dos quais não se pode esperar o trabalho comum. São, acima de tudo, os anormais que, opondo sérias dificuldades ao ensino comum, requerem uma solução urgente do problema. (PINHEIRO, 1948, p. 90).

Naturalizando a ideia de que existem crianças cuja capacidade de aprendizagem é fraca, com vista a preservá-las de decepções, propõe que elas devam ser reunidas com crianças que compartilhem mais ou menos de seu potencial. Justifica que, por mais cuidado que se tenha com as crianças mais fracas, em uma turma não selecionada – de crianças reunidas pela idade, e não pelas capacidades – “eles próprios sentem patente sua inferioridade, e daí poderão advir conseqüências bem graves.” (PINHEIRO, 1948, p. 103) Em sua opinião, seria mais consequente a seleção, porque, “Reunidos em classes especiais, eles já não terão, dia a dia, a consciência patente de sua inferioridade.” (PINHEIRO, 1948, p. 105) Assim, os alunos fracos se beneficiariam muito da homogeneização e diferenciação de programas entre turmas fortes, médias e fracas. Pinheiro (1948) ainda apresenta resultados de diversas pesquisas, afirmando que os alunos médios e superiores não encontrariam muitos benefícios na diferenciação de programas, porque, geralmente, o programa foi pensado para o caso deles; os superiores até saíam prejudicados, já que em turmas não

selecionadas recebiam atenção especial do professor, por demandarem mais do programa, e, em uma turma com programa avançado, apenas acompanhariam a capacidade do grupo. Dessa forma, conclui que a homogeneização vem a beneficiar mais o aluno fraco.

Pinheiro (1948) apresenta os argumentos daqueles que eram contra a homogeneização por capacidade e a diferenciação de programas, rebatendo cada um deles. As críticas afirmavam que a homogeneização não era democrática; que era rígida e fixava alunos em turmas fracas, mesmo que eles tivessem superado suas limitações; que não considerava a aptidão melhor em uma ou outra matéria, apenas fazia uma média; e que não dava atenção individualizada às crianças absolutamente singulares. Pinheiro (1948) respondia que as bases desses argumentos eram falsas, destacando que “[...] É preciso que se pense muito apaixonadamente para acreditar que os testes ou a classificação venham ‘criar’ distinções. As distinções já existem – na vida elas se manifestarão a cada passo, como nas classes não selecionadas elas se fazem sentir a cada momento.” (PINHEIRO, 1948, p. 108).

Na defesa de que a homogeneização era a garantia da democracia verdadeira, argumenta:

O sistema democrático precisa aproveitar as diferenças nativas e servir-se delas. Como muitos autores têm assinalado, a sociedade democrática requer diferença de inteligência, de habilidades, tanto quanto lhe são indispensáveis certas idéias e expressões comuns a todos os seus membros. Ora, os indivíduos são diferentes, e a sociedade necessita justamente que sejam diversos para se adaptarem a trabalhos vários. Por que, então, em nome de um direito mal-entendido, pretender que se dê um treino igual a todos? (PINHEIRO, 1948, p. 109).

Os argumentos principais da autora na defesa da homogeneização das classes estavam relacionados à eficácia científica comprovada dos resultados estatísticos da aplicação dos planos apresentados quanto à evasão escolar e à reprovação massiva. Pinheiro (1948) argumenta que “Um rendimento satisfatório das escolas primárias em geral só poderá resultar de uma organização científica que seja o fruto de pesquisas devidamente controladas.” (PINHEIRO, 1948, p. 109). Afirma ainda que aqueles que argumentam contra a homogeneização partem “de uma concepção falha da aprendizagem”, pois não compreendem o que os

avanços científicos têm demonstrado sobre a criança, especialmente quanto à sua natureza de maturação e diferenciação. São suas palavras:

As vantagens decorrentes de sua aplicação [dos planos de homogeneização], por outro lado, se têm revelado apreciáveis. Entre nós não temos ainda experiências cujas condições permitam muitas conclusões a respeito, a não ser no caso dos testes A. B. C. (PINHEIRO, 1948, p. 124).

Para concluir, os meios para realizar a homogeneização das classes defendidos por Pinheiro (1948) são os testes e exames combinados:

Cumpre, principalmente, que se considerem os testes educacionais de que se lança mão para a homogeneização de classes. Dentre os tipos de testes educacionais podemos destacar: 1.) os testes de aproveitamento, que medem um produto educacional – é o caso das provas para promoção em que se busca medir o aproveitamento sem considerar a aptidão inicial do indivíduo para aquele trabalho; 2.) os testes de prognóstico educacional – prognóstico significando conjectura sobre o que vai suceder, a finalidade do teste de prognóstico será estimar, de antemão, o resultado provável de um aluno numa determinada matéria, por exemplo; 3.) os testes de diagnóstico (como o nome indica, destinam-se a verificar as deficiências ou fraquezas do aluno). (PINHEIRO, 1948, p. 127).

A menção aos testes ABC vem da necessidade, identificada pela autora, de estabelecer critérios de homogeneização que possam medir com objetividade as capacidades da criança, para prosseguir com os planos de homogeneização e os programas de ensino diferenciados. No seu entendimento, seguindo o pressuposto maturacional e os testes de inteligência, poder-se-ia aferir a idade educacional da criança, que é semelhante à idade mental, estabelecendo um valor a partir do índice de maturação e do coeficiente de inteligência. A idade mental deveria, então, ser o critério de composição de turmas homogêneas e mais eficientes.

No artigo *Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia*, Pinheiro (1951) apresenta uma discussão sobre a psicologia da criança. Baseia-se nas teorias de K.

Horney, que considera superiores às teorizações de Freud, por serem mais rigorosas cientificamente e por caracterizarem a neurose com base em processos internos, e não vinculados à sexualidade, superestimada pela psicanálise, em sua opinião. O objetivo de Pinheiro (1951) ao escrever o texto é ilustrar aos adultos seus equívocos ao educarem a criança sem compreender sua natureza, conduzindo-a para situações traumáticas, angustiantes e ansiogênicas. Ela afirma que, mesmo que os adultos também vivam situações de angústia e ansiedade,

Muito mais séria é a situação da criança, que não tem elementos para introduzir luz racional na questão, e cuja emocionalidade é facilmente perturbável, porque ela ainda não é uma personalidade com suficiente solidez para separar-se do mundo e opor-se a ele, como já notamos. (PINHEIRO, 1951, p. 64).

A psicologia da criança de Horney é reivindicada como instrumento para os adultos compreenderem a natureza das neuroses infantis, e evitá-las. Não impondo à criança situações desfavoráveis, que ela não compreende por não ser capaz ainda de distinguir o que é subjetivo ou objetivo. Em suas palavras:

Se nos lembrarmos de que a criança não faz, para a compreensão das cousas, a distinção entre o que é subjetivo e o objetivo (como tão bem nos revelam os trabalhos de Piaget), que ela se sente “soldada” por assim dizer, ao mundo a que atribui as mesmas intenções e modos de ser que sente em si (a lua, o sol, os seres naturais têm pensamentos e afetos, desejos, e sentimentos hostis), teremos, desde logo, um elemento para compreensão do que se passa no psiquismo infantil. Um fator valioso para essa compreensão nos virá do estudo do desenvolvimento emocional e intelectual da criança. (PINHEIRO, 1951, p. 61).

A autora chama a atenção para a forma como a hereditariedade foi superestimada na explicação dos distúrbios de caráter infantil. Pinheiro (1951) destaca que já era do conhecimento geral na época que o ambiente tinha mais influência na deformação da criança do que os fatores hereditários, e, justamente por isso, quando os pais tinham problemas de caráter, tendiam a tratar a criança de forma desfavorável e provocavam traumas infantis, prejudicando a personalidade da criança da mesma forma que sua personalidade foi antes prejudicada. Entendia

que a criança era vulnerável e permeável aos que estavam à sua volta, visto que não conseguia ficar sozinha e ainda não havia desenvolvido a capacidade de saber que os que não estavam a sua vista não deixaram de existir. Por isso dependia do adulto e, se ele a abandonava, ela ficava angustiada; da mesma forma isso acontecia diante de demonstrações afetivas exageradas. Pinheiro (1951) aponta, na citação abaixo, como o zelo excessivo poderia deixar a criança com medos desnecessários e muito ansiosa, com consequências para o resto da vida:

As demonstrações exageradas de carinho, determinadas muitas vezes por descontrolo emocional, bem como a falta deste e as constantes restrições à expansão natural da criança sem base num convencimento racional (muito comum nos pais que, presas da angústia eles próprios, imaginam mil e um perigos para a criança e lhe impedem toda ação independente, amedrontando-a a propósito de tudo) são, todas, experiências que têm os efeitos os mais perigosos sobre o desenvolvimento afetivo do ser, que deixam repercussão pela vida inteira nos descontroles emocionais, na insegurança, na hipersensibilidade, ou nas inibições e temores sem aparente explicação. (PINHEIRO, 1951, p. 62).

A preocupação de Pinheiro (1951) ao descrever situações em que o adulto provoca consequências traumáticas era contribuir para a educação das crianças, oferecendo conhecimentos e orientações sobre a sua natureza psicológica para pais e professores. Por isso, são muitas experiências desfavoráveis descritas, de situações comuns, às quais a pesquisadora imprime consequências dramáticas. A autora explica que do excesso de proteção ou do excesso de reação diante das peripécias das crianças, dos padrões de exigência altos demais, do tolhimento da liberdade de movimento e das habilidades artísticas da criança, em todos estes casos, produzia-se um trauma, uma criança medrosa e emotiva, com consequências duradouras para sua psique:

É assim que se forma o que Horney denomina o núcleo básico de angústia, difícil de remover porque profundamente enraizado na psiquê infantil. Assim analisa a autora citada o mecanismo que então tem lugar – “Intimidada, não se atreve (a criança) a expressar ressentimento, nem a pensar que os pais possam

estar errados”. Nem por isso, deixa, porém, de sentir que algo está, e, se os pais têm razão, é ela então que tem a culpa. (PINHEIRO, 1951, p. 67).

Segundo Pinheiro (1951), os pais eram os maiores responsáveis pelas angustias infantis, e os educadores deveriam estar atentos para reconhecer os sinais de traumas infantis, porque as crianças, na impossibilidade de recuperar os pais, deveriam ser afastadas destes, que as prejudicavam. A autora chama a atenção para a mentalidade que deveria orientar a ação dos pais e professores:

Precisamos difundir a mentalidade de que a criança não é um sêr nascido para aumentar nossa condição de gozo, nas exibições mais absurdas; que ela nos acarreta, mais do que direitos, deveres. Especialmente, não devemos esquecer-nos que a criança precisa ser levada pela razão, e sentir-se amada, de amor autêntico. Façamos que ela o experimente de algum modo, por intermédio de um sêr qualquer. Este será o baluarte que a tornará segura de si, formando uma personalidade capaz de afrontar o mundo, para assumir o seu lugar e gozar de seus bens. Sobretudo, evitemos interferir nos interesses legítimos das crianças, no seu desenvolvimento, na realização do que ela ama – um tipo de atividade, o cultivo de uma arte, uma tendência qualquer. Deixemos que se desenvolvam livremente as inclinações legítimas das crianças – nisto estará a verdadeira felicidade. (PINHEIRO, 1951, p. 73).

Ainda estabelecendo uma crítica à interpretação da afetividade em Freud, Pinheiro (1951) reivindica o apontamento de Horney de que os traumas infantis têm manifestações emocionais intensas, mas são na verdade de ordem intelectual, ainda que as confusões da criança ocorram na ordem do pensamento, como ela explica: “Supérfluo é dizer que geralmente esse processo não é intelectual, mas afetivo, e que é determinado pela angústia, não pelo pensamento.” (PINHEIRO, 1951, p. 68). Estabelece, assim, a relação que, em sua opinião, os educadores precisariam conhecer entre os traumas e as dificuldades intelectuais da criança.

No último artigo, *Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança*, Pinheiro (1954) apresenta a novidade que as filmagens representavam para os estudos sobre a

criança; relata vários experimentos em que filmagens contribuíam para o avanço da psicologia da criança, materiais estes que lhe foram cedidos pelo Instituto de Filmologia da Universidade de Paris. Ela comenta sobre a novidade e o avanço que as imagens trariam à Psicologia Experimental, ao descrever a cena que assistiu no Instituto:

Tratava este de um novo método de recuperação de crianças que sofreram longamente a influência desfavorável de uma vida sem assistência afetiva, em asilos e instituições do gênero. Nenhuma palavra nos poderia ter produzido o efeito desse documentário, no sentido de fazer compreender o problema e, mais, de criar interesse por êle [*sic passim*]. Foi impressionante seguir o grupo de crianças estudadas, desde quando foram pela primeira vez fixadas pelo psicólogo, até o momento em que puderam ser integradas numa vida normal de criança, num Jardim da Infância. (PINHEIRO, 1954, p. 73).

Além de possibilitar estudos sobre o comportamento infantil em diversas situações, o cinema poderia contribuir para a educação das crianças. Pinheiro (1954) relata experimentos em que se produziam imagens das crianças assistindo filmes, com o objetivo de selecionar o tipo de cinema que seria mais interessante para conhecer as reações infantis. Sobre isso, comenta:

Assim, o estudo das condições de inteligibilidade de filmes para crianças de várias idades (possibilidade de identificação dos personagens, graças à redução do seu número e à caracterização precisa; respeito à seqüência temporal, expresso na preocupação de apresentar ações completas e, não, subentendidas; fixação clara dos locais, numa emolduração exata da ação), é rico de ensinamentos sobre as características do psiquismo infantil. (PINHEIRO, 1954, p. 74).

O entusiasmo de Pinheiro (1954) representava bem as várias possibilidades teórico-metodológicas que as filmagens traziam para os experimentos, uma nova tecnologia a serviço da ciência. Segundo ela, tornou-se possível identificar que tipo de histórias era inteligível para as crianças; quais seriam suas reações normais diante de imagens emocionantes, de tensão, de comédia e drama; como se caracterizavam os problemas de emotividade excessiva na criança. Mais uma vez,

Pinheiro (1954) destaca os problemas de personalidade na criança angustiada e ansiosa, afirmando que:

O cinema nos poderá permitir, cremos, realizar uma sondagem rápida das crianças especialmente emotivas, que se poderiam fixar desde o início do ano, com grande vantagem para o trabalho educativo, bem como das deficitárias da emotividade. (PINHEIRO, 1954, p. 77).

Lúcia Marques Pinheiro escreveu três artigos com temas e abordagens bem diferentes para a RBEP. Um sobre o princípio organizativo da homogeneização escolar, outro sobre a atuação clínica com crianças na identificação de problemas cognitivos, e o último sobre técnicas e instrumentos de observação de crianças por filmagens. De fato, sua atuação como técnica do Inep levou-a a investigações variadas, com as quais buscou responder às demandas encomendadas pelo Instituto. Cabe destacar que o primeiro artigo foi uma monografia financiada e encomendada por demanda do próprio Inep.

As referências bibliográficas utilizadas por Pinheiro são bastante extensas, principalmente no artigo sobre homogeneização das classes, em que apresenta uma espécie de estado da arte do tema. Ela organiza uma compilação bem completa dos estudos sobre homogeneização, com base em experiências conhecidas no Brasil, na Europa e nos EUA. Tomando como ponto de partida a concepção de pesquisa educacional de Good, Pinheiro (1948) apresenta os primeiros estudos sobre o tema das diferenças individuais e as bases teóricas que permitem atribuir medida às características psicológicas e biológicas dos indivíduos. São citados: Freeman, Bessel, Hebart, Gall, Darwin, Wundt, Galton & Pearson, Cattell, Binet, Stern, Goddard e Terman. Ela apresenta também a progressão das ideias sobre a seriação e homogeneização de agrupamentos humanos por capacidade semelhante, referenciando os estudos em: Melanchton & Strum, Greard, Dottrens, Sickinger & Decroly, Claparède, Symonds, Mc Cullough, Burnhan, Noemi Silveira, Worlton, Alice Keliher, Feingold, Shields e Billett, com destaque para Shearer, precursor dos agrupamentos homogêneos, e Dr. Sickinger, que propôs o uso de programas diferenciados segundo a capacidade do grupo. Todas estas referências corroboram a defesa da autora pela homogeneização das classes.

Nessa lista também se destacam as referências a três teóricos que defendem os testes de inteligência como instrumentos de organização escolar, são eles: Spearman & Thorndike, Stern e Thurstone. Em meio a

tantas referências reivindicadas, o behaviorismo de Colvin e de Buckingham figuram no estudo como teorias que contrariam o uso dos testes, porque interpretam que a plasticidade da inteligência não pode ser medida de forma tão simples. Os testes defendidos pela autora como bons instrumentos de homogeneização das classes são: Escala Binet-Simom, Escala de Temam, Testes ABC, Teste de Winckler, Teste do Limiar e o Teste de Leipzig. São apresentados teóricos que defendem o uso de testes que medem outras habilidades (que não a inteligência), a saber: Keener, Binet, Yerkes & Louise Wood, Pieron, Stanley Hall, Vaney, Hollingshead e Backheuser, com destaque para Lourenço Filho.

Pinheiro também apresenta onze sistemas de organização de seriação e homogeneização de classes que considera boas referências: Plano de Dalton, Sistema de Winnetka, Sistema Santa Barbara, Planos de Elisabeth, Plano de Cambridge, Plano de Portland, Plano e Sistema de Mannheim, Sistema Platoon, Plano de Van Sickle e Sistema de Batávia, com destaque para o Plano Anísio Teixeira, desenvolvido pelo intelectual e voltado para a realidade escolar brasileira. Por fim, apresenta as referências dos educadores que defendem a homogeneização por instrumentos combinados (testes, entrevistas, desempenho nas séries anteriores e idade). São eles: Brooks & Hooks, Corrigan & Kenny, Kefaufer, Marsoff, Ryan e Crecelius e Mc Cali.

Neste artigo, Pinheiro (1948) também apresenta os argumentos daqueles que são contrários à homogeneização das turmas: Miss Keliher, porque propõe um plano organizativo não seriado; Bagley, porque considera a homogeneização antidemocrática; Dickson e Layton, por que fizeram estudos com questionários e entrevistas que mostram os prejuízos da homogeneização das classes para a autoestima e o rendimento das crianças, mas que foram desconsiderados pela autora porque não tinham grupo-controle.

No estudo sobre a origem do sentimento de angustia, Pinheiro (1951) apresenta uma crítica à psicanálise de Freud e apresenta seu principal referencial teórico: a psicanalista Karen Horney. Horney desenvolveu uma psicologia voltada às explicações internas, aos processos endógenos, em que a inteligência tem papel preponderante nas emoções. Também apresenta casos comentados, estabelecendo comparação com os casos do Dr. Theodor Reik, um psiquiatra clínico com quem tinha muitas concordâncias. Ela cita as descobertas de Piaget para corroborar as afirmações de Horney sobre a Psicologia Infantil.

No estudo sobre as contribuições do cinema à Psicologia, referencia-se em Gesell, para discutir os métodos experimentais de observação do indivíduo; em Rene Zazzo e Gadeão, que realizaram

observação experimental com crianças em filmagens; e nos estudos de Mall, Jacob e Wodsworthre sobre o efeito que o cinema tem nas emoções humanas.

O panorama das referências de Pinheiro nos artigos analisados permite-nos identificar a Psicologia Experimental como proposta pedagógica, e a Psicanálise Clínica como proposta para o atendimento de crianças com dificuldades escolares das mais diversas naturezas. Destaca-se também a preocupação em orientar pais e professores na relação que estabeleciam com as crianças, com base no conhecimento da Psicologia. Na publicação sobre o processo organizativo da homogeneização escolar, Pinheiro teve como foco os instrumentos para identificar os limites das capacidades intelectuais das crianças. Já na publicação baseada na teoria da neurose de Horney, ela demonstra uma perspectiva mais otimista, relatando casos em que a atenção individualizada às situações ansiogênicas reverteu quadros de crianças com problemas intelectuais.

4.2.8 M. B. Lourenço Filho

“Brincar, portanto, é uma das coisas mais sérias da vida ou, ao menos, assim deverá ser admitida por nós educadores.” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 90).

Lourenço Filho nasceu em 1897, em Vila Porto Ferreira, São Paulo. Em 1914, formou-se normalista e, em 1915, tornou-se professor. Em 1920, foi nomeado professor substituto da Escola Normal Secundária de São Paulo, foi professor em Piracicaba, diretor de instrução pública no Ceará e realizou extensa reforma educacional em Fortaleza. Também foi Diretor-geral de instrução pública em São Paulo e, em 1934, tornou-se presidente da ABE. Em 1937, tornou-se membro do Conselho Nacional de Educação e, em 1938, aceitou a tarefa de implementar o Inep, do qual foi diretor até 1946 (GANDINI; RISCAL, 2002).

Lourenço Filho escreveu 30 artigos no período pesquisado, dos quais 5 foram selecionados. O primeiro artigo selecionado foi uma discussão sobre arte moderna com Celso Kelly (1944), disposta em duas colunas, cujos autores respondiam “SIM!” e “NÃO!” à pergunta: A arte moderna educa? Lourenço Filho (1944) defende que não, que a arte segue um sentido evolutivo, para formas mais técnicas e menos espontâneas, mais controladas e menos primitivas, de sentido menos individual, para um sentido compartilhado com o grupo e, nessa

perspectiva, a arte moderna não apresenta as mesmas características da evolução que a arte deve apresentar. São suas palavras:

Seja como fôr, a chamada “arte moderna”. entendida como expressão “marginal”, não educa. Não educa ao “consumidor” da arte, ao que a contemple. Não educa à criança, ou ao jovem, que em seus processos se exercite, pois do ponto de vista da disciplina espiritual representa “regressão”, ou “fixação” em estádios inferiores de evolução, natural ou intencionalmente frustrada. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 82).

Para o autor, ela é primitiva, regressiva e individualista, remete às fases da criança em que suas capacidades de adaptação eram reduzidas, única justificativa para apresentar tal comportamento desorganizado, e, por isso, era de opinião que ela deseducava as crianças.

Não confundamos a alegria de criar, na arte, com a livre expressão de tendências e impulsos. Nesse caso, toda manifestação de comportamento infantil ou do homem primitivo seria arte... A psicologia genética claramente nos mostra que, já na evolução normal do indivíduo, já na dos grupos sociais, as fases de criação livre e com significação puramente individual (jogo espontâneo, pensamento autístico da criança, dança e canto selvagem) são logo seguidas por outras, dominadas por natural procura de disciplina coletiva. As expressões de arte, para que cumpram seu fim normal, não escapam, quer no indivíduo, quer no grupo, às mesmas linhas de evolução. (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 81).

O artigo mais significativo, entre os publicados nesta revista, para o entendimento de como Lourenço Filho compreendia a criança e seu processo de desenvolvimento intitula-se *Estudos e avaliação dos níveis de maturação*. Ainda que o artigo não trate de outros aspectos da concepção de Educação do autor, descreve o desenvolvimento do conceito de maturação e a importância que atribuía à Psicologia Infantil e à Pedagogia no momento.

O conceito de maturação descrito por Lourenço Filho (1952) revolucionou a forma como se interpretava a capacidade de aprendizagem das crianças, tendo como referência estudos experimentais com crianças de nascimento prematuro e a termo, gêmeos

entre si, além de crianças e chimpanzés. Os estudos concluíram que a base orgânica dos organismos determina os limites e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, assim como o curso da evolução de comportamentos humanos. Sendo assim, a partir de uma base orgânica sem problemas estruturais, considera que é possível prever um caminho para a adaptação, com algumas variações, atribuídas às características da personalidade individual. Sobre o experimento realizado pelo Sr. e a Sra. Kellog, publicado em 1933, que comparou o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com os de um chimpanzé, que fora criado junto da criança e submetido às mesmas condições, Lourenço (1952) conclui:

Só a pouco e pouco, no decurso da evolução, ou seja, do crescimento e desenvolvimento, é que os comportamentos se diferenciam, se especificam, ou se discriminam, e o fazem, segundo correspondência muito clara não só com as diferentes fases de organogênese, mas, assim também, como as de capacidade funcional, por maturação. É ainda o mesmo processo que virá permitir novas estruturas, ou novas sínteses. Até certo ponto, pelo menos, a ação do exercício, por si só, (como se verifica em mais adiantados estágios), menos influirá que as condições do ambiente intracelular e extracelular. Cada momento na variação dessas condições projeta-se como características de ciclo vital ulterior, e, assim progressivamente, até a consumação das capacidades gerais do organismo (10). (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 66).

Outra questão abordada por Lourenço Filho com base no conceito de maturação é a influência do ambiente nesse processo de desenvolvimento: para ele o organismo é a base de qualquer aprendizagem, e o meio, apesar de influenciar no desenvolvimento, responde ao caminho maturacional orgânico. Assim explica:

[Estudos recentes...] que nos mostram como o processo evolutivo, embora se passe sempre numa situação “organismo-ambiente”, resulta do organismo, e se procede no organismo, antes de tudo. O ambiente oferece condições ou elementos convenientes para que as manifestações do desenvolvimento se operem. Mas estas provêm de uma compulsão interna, e aparecem relacionadas

por mecanismos inerentes ao organismo. A grande plasticidade de desenvolvimento dos animais mais adiantados, e, assim, do homem, requerem mecanismos reguladores e limitadores, a existência de fatores estabilizadores, que são de natureza interna. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 68).

Nesse artigo, Lourenço Filho (1952) explica que é possível medir o nível de maturação, ideia que será o fundamento principal dos Testes ABC, que, apesar de não terem sido citados nominalmente no texto, têm seus resultados citados para argumentação do conceito. Os Testes ABC tinham por objetivo medir os níveis de maturação das crianças relacionado à sua capacidade de aprender a ler e escrever, considerando a prontidão física, motora e psicológica fundamental para iniciar os estudos na educação primária. Foram aplicados mais de 22.115 testes em crianças de 7 a 12 anos durante a fase experimental do instrumento, e, na opinião do autor, os resultados confirmavam o fundamento baseado na maturação, como argumenta a seguir:

Tem-se confirmado, assim, que a aprendizagem depende dos níveis de maturação, ou de maturidade; e que esses níveis podem ser apurados, mediante provas relativamente simples. Em resumo, pode-se dizer que a avaliação desses níveis, para aprendizagem específica, na infância, depende: da análise do processo físico-psicológico do objeto da aprendizagem considerada; da organização e aferição estatística de provas que diagnostiquem seus pontos críticos; e enfim, da verificação do grau de validade das provas, ou seja, da comprovação de que elas medem realmente o que se pretende com elas medir (7). (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 64).

A forma como Lourenço Filho (1959) interpretava as atividades próprias da infância, tais como o desenho, o jogo espontâneo e as brincadeiras infantis, é apresentada no artigo *Aspectos da educação pré-primária*, uma transcrição de uma conferência proferida na Escola Nacional de Belas-Artes, em 6 de julho de 1959, na abertura da II Semana de Estudos, promovida pelo Comitê Nacional da Organização Mundial de Educação Pré-escolar. Lourenço Filho (1959) discute a necessidade de educação pré-primária na época, defendendo como avançadas as concepções de Kindergarten, de jardim de crianças, em

substituição à denominação escola, por entender que ‘jardim’ mantém em seu significado movimento, que seria uma expressão mais coerente para definir a vida ativa das crianças menores.

Na argumentação em que o autor se contrapõe às teorias que consideravam a criança como miniadulto ou como tábula rasa, ele apresenta sua própria conclusão, afirmando que as duas estariam equivocadas por desconsiderar o processo de maturação. Entende que, ainda que a criança já nasça com um curso evolutivo mais ou menos demarcado pelas características do seu organismo, ela ainda precisa de experiências na realidade para que seu organismo tenha capacidade de seguir o processo maturacional, com vistas à adaptação. Afirma que a criança não nasce uma tábula rasa, nem nasce um adulto em miniatura, mas nasce um ser que deve atingir suas capacidades, de alguma maneira já delimitadas; as particularidades deste processo construiriam uma experiência única, e o conjunto de sínteses operada na maturação formariam a personalidade. Lourenço Filho (1959) destaca que a evolução do conceito de maturação foi essencial para esclarecer a inoperância do conceito de instinto e redimensionar os potenciais da hereditariedade, ressaltando que esta última, que não se desenvolve naturalmente, deveria também ser desencadeada, na relação com o meio, pelos processos maturacionais.

O conceito de jogo e seu desenvolvimento na história da humanidade é o esqueleto da argumentação do autor na sua defesa de um Jardim de Infância descomprometido com qualquer conteúdo escolar. Chegando inclusive a criticar de forma respeitosa os materiais desenvolvidos pelo ensino intuitivo proposto por Comenius e Pestalozzi, que objetivavam coordenar de alguma forma os jogos infantis. Nesse sentido, Lourenço (1959) argumenta que Froebel vai além: “De fato, êle queria que a educação se fizesse não só por impressões, mas através de ocupações, e, tanto quanto possível, em situações de jogo ou brinquedo.”(LOURENÇO, 1959, p. 49). Em sua opinião, Froebel pretendia orientar a formação de jardineiras, para que elas trabalhassem inicialmente o tato, sentido que une todos os outros sentidos; assim como para que a educação promovesse ocupações para as crianças, desde que todas elas estivessem relacionadas a brincadeiras, desenhos livres e jogos espontâneos, recomendando a utilização de materiais específicos como novelos de lã e manipulação de papel com texturas. No entanto, seus princípios acabaram sendo reduzidos a dons de fabricação de tirinhas intermináveis por parte das crianças.

Lourenço Filho (1959) desenvolve crítica à crença das jardineiras, tanto no mundo como no Brasil, a respeito da importância de

materiais específicos para a educação de crianças em idade pré-primária, inclusive referindo-se aos materiais montessorianos, que foram propostos no mesmo sentido. Nos casos citados por ele, julga que a orientação metodológica se perdeu e que o foco ficou centrado nos materiais, equivocadamente.

O que Montessori defendeu, sobretudo nos seus últimos escritos, era uma perfeita formação genético-funcional. Genética, no sentido de que há uma progressão geral nas atividades do pré-escolar, reguladas por maturação ou pelo desenvolvimento natural das capacidades de fazer, desfazer, compreender, comunicar, associar, inventar, criticar. E funcional, no sentido de que só pelas atividades que exercitem chegam as crianças a novas condições evolutivas, formando e expandindo a própria personalidade. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 82).

Mas é nas teorias de ‘Evolução de interesses’, de Ovídio Decroly, e de ‘Análise da afetividade’, de Claparède que se encontram as reflexões que vão ao encontro das concepções de Lourenço Filho (1949), de uma criança que não se molda segundo os estímulos externos, mas sim é ativa no desenvolvimento de suas formas de adaptação, como vemos em suas palavras:

O ponto comum é que ambos não encaram a criança, ou o educando, de fora para dentro. Não eram as impressões externas que os atraíam para explicação do processo educativo, mas as atividades mesmas, de fundamental importância no processo, e, em consequência, as forças de impulsão e equilíbrio emocional. Por isso também não deram importância especial ao emprego de um material-tipo, por mais engenhoso que possa ser. Por outras palavras, ao invés de considerarem a criança como um ser moldável por impressões externas, ambos a tomaram como um ser ativo, submetido a um contínuo processo de adaptação. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 86).

Por esse motivo, as concepções de criança tomadas de fora para dentro desconsiderariam o processo de ação da criança no mundo segundo seus próprios interesses, sem ter sua espontaneidade coordenada pelas ações estimuladoras das jardineiras, porque tais

estímulos seriam inúteis se não respondessem aos interesses e às necessidades afetivas daquela criança naquele momento e porque prejudicariam sua interação ativa com a realidade. Isto não significava dizer que não deveria existir orientação educacional e pedagógica para as jardineiras, já que considerava que em qualquer espaço em que a criança estivesse os adultos deveriam ser preparados com uma orientação acerca dos conhecimentos sobre as novas teorias da Biologia, da Psicologia e da vida social.

Nessa nova compreensão, afirmava-se uma psicologia dinâmica, sobre a velha psicologia de elementos estáticos, e, ademais, de elementos isolados uns dos outros. A elaboração das teorias passou então a receber contribuição de muitas fontes: da biologia, da psicanálise, da psicologia clínica em geral, dos próprios estudos da vida social. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 86).

Para Lourenço Filho (1959), a educação pré-primária deveria respeitar “o valor funcional da infância”, em uma compreensão dinâmica da infância, na qual o que importa é a criança, ela mesma, modificando-se de uma forma original para assumir comportamentos e modos específicos, modos estes que deveriam ser conhecidos. Em referência a Freud, Lourenço Filho (1959) afirma a necessidade de observar o processo maturacional, estabelecendo um paralelo entre os conceitos de ‘Princípio do Prazer’ e ‘Princípio da Realidade’, comparando a necessidade de seguir os interesses da criança e acompanhar sua adaptação à medida em que ela for reagindo às pressões do meio social. Ao analisar a problemática que Froebel chamara de contradição entre os interesses da natureza do indivíduo em contraposição à coerção social para forçar a maturação, Lourenço Filho (1959) afirma que Gesell resolve a questão, adotando uma via pela busca do equilíbrio:

Uma terceira posição à qual Gesell chama de filosofia do desenvolvimento, restabelece o equilíbrio entre as duas primeiras já referidas. Eis o que êle afirma: “A auto-atividade [*sic*] e a sociabilidade respondem, até certo ponto, a tendências opostas. Compete à natureza, pela maturação, e pela cultura, por conveniente orientação da vida social, restabelecer o equilíbrio ou a justa proporção entre as duas concepções opostas.” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 88).

Nesse processo de busca de equilíbrio vivido pela criança em ação, as atividades lúdicas em geral devem passar por uma interpretação funcional, como o momento de a criança espontaneamente viver sua natureza e, ao mesmo tempo, colocar-se sob a pressão social da adaptação. Por isso, considera que os educadores deveriam permitir que os jogos infantis fossem espontâneos, tão espontâneos que, se as famílias ainda vivessem em grandes casas, com quintais, árvores e espaço para brincar livremente, a necessidade da educação pré-primária estaria suspensa; se as mães recebessem um mínimo de instrução seriam as melhores jardineiras. Em sua opinião, o que define o jogo é sua despreensão de qualquer objetivo que não seja a própria satisfação; uma atividade que o homem sempre exerceu e que representa sua força criativa.

A província natal da criança é o país do sonho e da fantasia. Com as suas próprias criações, procura elidir os desencontros de sua vida, ainda incerta, num mundo de seres adultos que mal podem compreender. O bom emprego do jogo e das atividades livres, que a conduzam ao entendimento dêste nosso estranho mundo, representará sempre um recurso de valor educativo, quando atenda a resultados, imediatos ou mediatos, de equilíbrio da personalidade. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 90).

A vida moderna, a restrição dos espaços em caixas-apartamentos, máquinas de morar, era a restrição material que, segundo o teórico, impôs a necessidade de existirem Jardins de Infância. Os Jardins de Infância, além de garantir espaço para a criança, deveriam auxiliar na educação materna e familiar, ajudando a implementar uma cultura de instrução para as mães na educação dos filhos.

Casos de lares normais para as crianças já não são, infelizmente, acessíveis a todos. Daí a necessidade das instituições pré-escolares que representem sucedâneo adequado. E não só um sucedâneo para as crianças, mas também de contato das mães com educadoras competentes que as possam fazer compreender as novas condições da vida de hoje. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 92).

Depois de três anos, Lourenço Filho (1962) publicou na RBEP mais um artigo sobre a educação nos Jardins de Infância, intitulado *Os*

jardins de infância e a organização escolar, em que mantém as posições defendidas anteriormente, mas acrescenta elementos novos à sua análise. No novo artigo, passa a fazer a defesa da idade de 7 anos para o ingresso da criança na vida escolar. Considera que os 7 anos idade têm-se mostrado ponto de maturação da prontidão à leitura e escrita pelos resultados dos Testes ABC, somado ao bom desempenho das crianças na entrada da educação primária. Lourenço Filho (1962) retoma argumentos da literatura que consideram a idade de 7 anos como ideal e afirma que a escolha da idade não se guia por critérios arbitrários, mais sim científicos.

Outra defesa que apresenta no novo artigo diz respeito ao conceito de profilaxia social: a educação pré-primária deve garantir às crianças um ambiente em que a higiene ambiental e mental esteja garantida.

Em qualquer hipótese, além dos fins gerais de defesa da criança, ou de profilaxia social, nessas classes agregadas às escolas primárias, como também nas das unidades à parte – jardins ou casas maternais –, existe a preocupação de levar a educação pré-escolar a servir como transição entre a família e a escola. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 14).

Lourenço Filho (1962) defende que, pela necessidade de garantir ambiente organizado para as crianças em todos os aspectos, a organização da educação e do Jardim de Infância deveria se submeter a outros departamentos administrativos de saúde e trabalho. Ele ainda tece uma série de críticas às mães que, sem instrução, não conseguem garantir orientações educativas aos seus filhos e, por isso, não deveriam ser as responsáveis elas mesmas por garantir o rigor que a produção de um ambiente higiênico necessita, devendo as crianças então ser educadas pelos órgãos públicos:

Esses dois ramos de estudos representam como que um desdobramento do que tradicionalmente se tem chamado higiene mental, o primeiro na forma preventiva e curativa, e o segundo especialmente na forma preventiva, que se apoie em programas de formação educativa. (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 19).

As referências bibliográficas utilizadas por Lourenço Filho nos artigos são extensas, principalmente no artigo em que apresenta o

conceito de maturação. Para definição desse conceito, ele faz um apanhado das principais teorias do evolucionismo, do crescimento, das possibilidades de mensuração das qualidades do desenvolvimento, da natureza da biologia humana, dos aspectos gerais da mente e da psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da reflexologia, da psicologia da criança, da variabilidade psicológica humana, da biotipologia e da experimentação. São citados autores que compartilham estudos da Biologia e paradigmas biológicos que sustentam o conceito de maturação apresentado pelo autor, a saber: Coghill, Godin, Gesell, Jennings, Milles, Minkows, Murchis, Piéron, Peregrino Júnior, Sheldon, Pende & Viola, Sheldon, Kretschmer, Jennings Monakow, Minkowski & Wintrebert, Tilney & Langworthy, J. Needham, Goghill & Charmichael, Strayer, Lawrence Cole, Kellog, Gates, Jersild, Hildgard & Wheeler, Munn, Koffka e Darwin.

No artigo sobre a educação pré-primária, Lourenço Filho cita Froebel (Teoria do Jardim de Infância), Roberto Owen (primeiro Jardim de Infância), Stanley Hall (estudos da criança), Medeiros e Albuquerque (cursos sobre a criança no Pedagogium), Maria Guilhermina Loureiro (primeiro Jardim de Infância no Brasil) Pestalozzi, Froebel e Montessori (materiais de ensino para criança), Decroly e Claparede (funcionalismo da inteligência infantil), Freud (sobre o princípio do prazer), Gessel (infância), Kant (teoria do jogo), Huizinga, Schiler e Wieland (teoria dos jogos).

No artigo sobre Educação Física, fundamenta as discussões em Herbart (Pedagogia geral, Didática), Stoy (Pedagogia e higiene) Spencer, Elyot, Locke (ideias inglesas sobre Educação Física), Basedow, Pestalozzi, Salzmann, Walke, Rochow, Guts, Muts (cultura de Educação Física), Dewey (Educação), Ernerto Nelson, Platão, Tomaz de Aquino, Montaigne, Frederik Rogers e Spranger (teorias de Educação Física).

O exposto até aqui permite identificar a formação ampla do autor, com referências variadas, em teóricos funcionalistas, pragmáticos e experimentais que defendiam a renovação pedagógica. Sua base teórica mais marcante era a Psicologia de John Dewey, da criança ativa, e sua Filosofia para uma educação baseada nas experiências que conduzam ao desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. O paradigma biológico tinha forte influência nas formulações de Lourenço Filho, evidenciado nos conceitos de hereditariedade e de maturação, o último utilizado como conceito base dos já referidos Testes ABC. O funcionalismo adaptacionista de Dewey teve influência direta nas teorizações de renovação pedagógica de Lourenço Filho. O intelectual acreditava que o professor tem papel preponderante na condução da

educação, compreendendo a aprendizagem como um processo de sucessivas experiências coordenadas para a adaptação social.

4.2.9 Maurício de Medeiros

“A infância tem um significado que não corresponde a uma miniatura do adulto, mas que importa em uma sucessão de fases evolutivas, cada qual com suas características próprias de acordo com as necessidades e possibilidades vitais do momento. Vejamos qual o significado biológico da infância. Há duas formas de reagir aos estímulos externos : as herdadas e as adquiridas.” (MEDEIROS, 1949, p. 67).

Maurício Campos de Medeiros nasceu no Rio de Janeiro, em 1895, foi médico, jornalista e político brasileiro. Esteve ligado ao Pedagogium por inspirar-se na história de Manoel Bonfim. Foi professor de Psicologia na Escola Normal do Distrito Federal e redator-chefe do Diário de Medicina, e em 1946 assumiu a direção do Instituto de Psiquiatria da mesma faculdade. Nessa época, publicou três artigos na RBEP, que foram analisados nesta pesquisa.

No artigo intitulado *Desajustamentos infantis*, Maurício de Medeiros (1947) preocupa-se em definir o psiquismo humano para apresentar os principais motivos recentemente descobertos pela ciência para os problemas de ajustamento infantil à aprendizagem e à escola. Destaca que as atividades psíquicas têm sede no sistema nervoso central e possuem duas modalidades de ação, uma fisiológica e outra psicológica, que atuam como um todo no organismo, sinergicamente. A diferença entre as duas modalidades, segundo o autor, é que “[...] por intermédio da atividade psíquica; fazemos mais do que nos adaptarmos às condições do meio: agimos sobre esse meio para adaptá-lo às nossas conveniências” (MEDEIROS, 1947, p. 394).

Empenha-se em esclarecer as diferenças entre o ato fisiológico e psicológico: o primeiro apresenta sempre a mesma reação, o psicológico cria novas respostas. Para isso,

Basta, porém, que as condições externas que suscitam a reação psíquica, se modifiquem, para que o ato perca esse caráter automático, e exija a intervenção mais nítida da consciência para uma rápida reforma. É o que acontece, por exemplo, na

marcha, na escrita, etc. Ora, toda essa atividade psíquica formada em seu conjunto por atos voluntários, atos habituais e atos automáticos – exige uma sede. Ela se inicia por uma ação do meio sobre o indivíduo e se resolve por uma ação do indivíduo sobre o meio. (MEDEIROS, 1947, p. 395).

Medeiros (1947) considera que o desenvolvimento do sistema nervoso acompanha as fases de desenvolvimento de todo o organismo e, portanto, qualquer interferência no desenvolvimento do organismo também influencia o sistema nervoso. Considera que os problemas de ajustamento poderiam ser resultado de problemas genéticos, má formação morfológica e alterações bioquímicas, cujas consequências não eram visíveis. Em suas palavras:

Podem, entretanto, essas alterações ser de natureza bioquímica, sem uma consequência propriamente morfológica do tipo dos monstros ou das malformações, mas criando um ‘déficit’ de aproveitamento, e teremos então em grau decrescente: – os idiotas – os imbecis – os débeis mentais. (MEDEIROS, M. 1947, p. 395)

Destaca que essas alterações bioquímicas poderiam ser ocasionadas pelas deficiências nutritivas, com base no entendimento compartilhado pela comunidade científica de que qualquer problema nutritivo poderia ocasionar um déficit de aproveitamento. Referencia-se em dados coletados em escolas brasileiras, com grupos de controle que comprovariam tal hipótese, como na pesquisa realizada por Lintz:

Em 1940 estavam matriculados em nossas escolas públicas 108.997 alunos, dos quais foram promovidos 73.287, o que significa 32,82% de reprovações. A percentagem de aproveitamento foi de 67,18%. O prof. Lintz demonstrou que um dos fatores mais importantes nessa falta de aproveitamento é o estado de saúde física dos escolares. Em uma escola – a Escola Bárbara Otoni – com os mesmos métodos pedagógicos, mas com uma assistência médica perfeita, essa média de aproveitamento se elevou a 95%! (MEDEIROS, M. 1947, p. 397).

Medeiros (1947) compartilhava da crença, corrente na época, de que o fator hereditário tinha uma influência direta no processo de

desenvolvimento psíquico; no entanto, considerava que a ação (des)educativa tinha mais influência nesse processo do que a genética: “A ação do meio é, por vezes, de um valor tão grande, senão maior, que a do fator hereditário.” (MEDEIROS, M. 1947, p. 397). O autor apresenta o estudo de Neumann, Freeman e Holzinger, realizado com pares de gêmeos uní e bivitelinos dos 8 aos 18 anos, cujos resultados, em sua opinião, corroboravam a importância do ambiente no ajustamento escolar:

Ora, se há condições hereditárias as mais aproximadamente idênticas serão as de gêmeos que provêm do mesmo ovo. Entretanto, criados separadamente, o meio diferente agiu sobre eles dando em resultado sensível diferença intelectual. Logo, se há que contar com o fator hereditário, cumpre contar igualmente com a ação do meio e esta se faz sentir desde os primeiros meses da vida. Não se pode, entretanto, estabelecer regras fixas para essa ação do meio. Há diferenças individuais, às quais se deve adaptar o educador, qualquer que seja sua função – mãe, puericultor, governante, professor. Tais diferenças se revelam até no sexo. Há qualidades de inteligência, temperamento, interesse, tipos, em suma de personalidade, que são tipicamente femininas. (MEDEIROS, 1947, p. 398).

A imitação na aprendizagem da conduta tinha um papel fundamental em suas formulações, como, por exemplo, na explicação da apropriação da linguagem falada: a criança imita o som que corresponde ao seu pensamento, imita o som que ouve dos que estão ao redor. O autor relaciona a linguagem à função da inteligência, já que os pensamentos poderiam ser avaliados pela desenvoltura da linguagem, e o processo de seu desenvolvimento dependeria do ambiente. A ação do ambiente é reforçada pelo autor: a conduta, da mesma forma que a linguagem, evolui a partir da imitação, inicialmente é instintiva, orienta-se pelas necessidades de sobrevivência, com fatores hereditários, mas aos poucos vai perdendo seu caráter instintual, em nome da ação social e dos freios morais resultantes da vida em comunidade. Assim, a imitação, a influência e a ação educativa tinham papel definidor. A partir da evolução da conduta e segundo os critérios da vida em sociedade, poder-se-ia avaliar se a conduta é ajustada ou não (MEDEIROS, 1947).

Medeiros (1947) define desajustamento nestes termos:

Quando a conduta se afasta do normal, ou não se adapta às condições ambientes, nós dizemos que há um desajustamento. “Desajustamento” é, pois, uma incapacidade de adaptação das formas de reação, ou das normas de conduta, estabelecidas pelo meio social. (MEDEIROS, 1947, p. 401).

As causas destes desajustamentos, segundo o autor, variariam infinitamente: alguns problemas seriam facilmente reconhecidos e corrigidos, como o caso da desnutrição, dos defeitos sensitivos ou do aluno de QI adiantado ou atrasado, que ficava entediado em uma turma média; já outros problemas teriam causas ocultas, e Medeiros (1947) usa a classificação das causas ocultas (*background*) dos desajustamentos infantis proposta por B. Snyder e W. Snyder, em que o baixo QI figurava entre os motivos comuns para os desajustamentos.

Para Medeiros (1947), as “Crianças somaticamente normais tendem normalmente a se ajustarem facilmente a qualquer situação, pois que o característico da infância é a sua plasticidade.” (MEDEIROS, 1947, p. 409). Já “As crianças de baixo nível intelectual mostram tendência a distúrbios da linguagem e da leitura.” (MEDEIROS, 1947, p. 403). Aponta, no entanto, que a ausência de ações educativas leva a desajustamentos emocionais, independentemente do QI:

Há, porém, que contar também com os distúrbios que se instalam, independentemente do Q.I., por motivos emocionais. Notaram ainda os autores que é mais freqüente em tais crianças o sentimento de inadaptabilidade, o que é fácil de se aceitar. São crianças que, pela dificuldade de compreensão, tendem ao isolamento. Mas eu creio antes que a adaptabilidade não é função apenas do nível intelectual. Ela pode ser encontrada precisamente como consequência da necessidade de receber formas de reação impostas pelo meio, isto é, a criança aceita, adapta-se, obedece, porque sua pouca inteligência a impossibilita de inventar outras formas de reação. (MEDEIROS, 1947, p. 404).

Medeiros (1947) faz ainda algumas afirmações sobre as crianças pobres: o baixo nível econômico

[...] por um lado, favorece a luta pela vida precocemente, multiplicando as formas de reação em padrões superiores aos da idade da criança,

por outro lado, desenvolve os vícios sexuais, rebaixa a linguagem, avilta as atitudes morais pela promiscuidade com adultos da mesma categoria. (MEDEIROS, 1947, p. 408).

Outro fator para a inadaptação, segundo o autor, consistiria no sentimento de inferioridade de crianças que, em meios desfavoráveis, perceberiam o baixo intelectual dos pais e, sentindo-se inseguras, acabariam por se isolar. Diante das causas dos desajustamentos, Medeiros (1947) propõe uma concepção de educação identificada com a correção e a substituição das condutas erradas: “O ideal da escola não é apenas instruir. É educar. Educar é corrigir formas de reação imprópria, substituindo-as por formas adequadas a cada circunstância. É, em suma, ajustar.” (MEDEIROS, M. 1947, p. 409).

No artigo intitulado *Aspectos da psicologia infantil*, Medeiros (1948) apresenta a evolução das tradições familiares na educação das crianças e destaca como os conhecimentos científicos sobre a condição infantil mudaram essas tradições, independentemente das particularidades e regionalidades: “A tradição foi, pois, rota nesse particular e hoje qualquer mãe aceita as regras formuladas pela higiene infantil. Novos hábitos se instalaram.” (MEDEIROS, M. 1948, p. 66).

O autor chama a atenção para o fato de que as mães já saberiam que, quando entregassem seus filhos a uma escola maternal, a partir dos 3 anos, estariam lhes proporcionando o desenvolvimento de sua inteligência em grupos humanos em que se tem um objetivo não apenas pedagógico, mas sobretudo educativo. Medeiros entende que, até os três anos, a criança se beneficiaria mais dos cuidados da mãe do que de qualquer outra atividade; os laços afetivos da família e a mãe, como figura central e insubstituível, são prioridades nessa fase, no que tange às ações de instrução. Tais ações deveriam começar após três anos, primeiramente no Jardim de Infância e depois na idade de instrução, quando a criança já teria acumulado aprendizados no convívio com outras crianças.

O argumento de Medeiros (1948) se desenvolve com base nos resultados de ações educativas associadas aos cuidados médicos, já comprovados, e na reivindicação de que esse entendimento se estenda aos cuidados psicológicos na fase da infância. Medeiros (1948) usa o termo infância para articular seus argumentos sobre as crianças, definindo-a como fase de aprendizado da espécie humana, momento anterior à apropriação da linguagem falada, já que a palavra é a forma de reação mais automática: “[...] a infância seria, pois, o período da vida

humana anterior à possibilidade de falar. Por extensão, é ampliado o vocábulo para designar todo o período de aquisição experimental de formas de reação.” (MEDEIROS, 1948, p. 68). Como fase da vida, a infância é considerada um período intenso de aprendizagem, como evidenciam suas palavras:

Por ser assim longa, a infância é um período de experiência no qual se estruturam tipos de reação que se fixarão como modelos ou padrões para os demais períodos da existência, formando o que em psicologia nós chamamos: o estilo de vida. Esse longo período experimental de aquisição de formas de reação é precisamente o que condiciona o desenvolvimento da inteligência do novo ser. Por esse motivo, o homem é o mais inteligente dos mamíferos. (MEDEIROS, 1948, p. 68).

Medeiros (1948) elenca várias características específicas da infância, tais como a importância das brincadeiras, a necessidade de destruir apenas por curiosidade de descobrir as consequências, a impaciência na espera entre o tempo do desejo e a satisfação, ações importantes no processo de aprendizagem intensa pelo qual passam as crianças. Considera que, mesmo antes de falar, as atividades psíquicas da criança são intensas, e a expressão da criança pela falta da palavra é visceral, cheia de emoções e afetos, o que exigiria do adulto entender que a criança imita e aprende com suas reações.

Quanto à forma com que o adulto deveria reagir diante dos desejos e vontades infantis, Medeiros (1948) afirma que não se pode nem acudir imediatamente as crianças, para que elas não se acostumem a ter suas necessidades satisfeitas de imediato, nem agir com desespero ou recriminação, para não criar inibições nocivas ao seu desenvolvimento. O comportamento ideal seria atender depois de um tempo, sem muito alarde, e com certa indiferença, mas nunca deixar de atender, porque o objetivo é ensinar a criança a substituir uma conduta imprópria por outra mais adequada, conforme indica a seguir:

A psicologia nos ensina que corrigir é substituir uma forma de reação imprópria ou inadequada por uma que seja conveniente. Toda a arte da educação deve inspirar-se nessa compreensão. Se a criança está fazendo alguma coisa inconveniente ou perigosa, o que cumpre ao educador é sugerir, sem alarde, uma outra ação que lhe desperte o interesse e não tenha os inconvenientes da

primeira. Alarmar-se com o perigo da ação inconveniente pode ser uma atitude emocional inevitável. Mas nunca deve ser exteriorizada para não vincular na memória da criança o ato perigoso a uma emoção violenta, que o tornaria muito mais desejável e conduziria a criança à curiosidade da repetição talvez em condições em que a vigilância oportuna não pudesse ser proporcionada. (MEDEIROS, 1948, p. 71).

No artigo *O mundo imaginário das crianças*, Medeiros (1951) explica a imaginação pela relação com a lei biológica de que a ontogênese reproduz a filogênese, comparando a imaginação da criança com uma fase pré-lógica que pode ser observada em povos primitivos, em que a criança atribui vida às coisas:

Mas além desse poder de projeção vital às coisas, dispõe a criança de um mecanismo psicológico graças ao qual o mundo em que ela vive se amplia extraordinariamente e se povoa de seres e coisas imaginárias. E é precisamente por intermédio desse mecanismo que ela empresta vida às coisas materiais. (MEDEIROS, M. 1951, p. 8).

Dessa forma, a capacidade imaginativa seria, segundo o autor, substrato do pensamento em frente de situações que não estão sendo imediatamente vividas, e também uma das bases da linguagem falada, na interpretação do que se ouve, assim como da linguagem escrita, principalmente da decodificação da escrita no ato da leitura. O autor aponta que a imaginação cumpre muitas funções na decodificação do mundo:

1.º) atender ao seu pensamento mágico segundo o qual o mundo, que a cerca, é dotado de vida e animado como o próprio homem; 2.º) multiplicar os efeitos de sua experiência sensorial, repetindo pelas imagens criadas, dados das percepções que ela acumulou; 3.º) finalmente, servir à sua necessidade de ação, recompondo com formas novas as imagens que a sua experiência sensorial lhe fornece. (MEDEIROS, 1951, p. 10).

Na defesa do ato imaginativo, Medeiros (1951) desmistifica a ideia de que a imaginação seria uma forma de mentira, de falseamento da realidade. A imaginação, em sua opinião, seria mais uma resposta da

ânsia pela ação psíquica, que, por vezes, não pode concretizar-se em atos de experiência, o desejo de agir sobre o ambiente, e não uma inverdade. Considera que, nos casos dos excessos de imaginação, tal reação significaria que as ações poderiam estar sendo impedidas em um grau maior do que o do impedimento intrínseco às limitações de um ser em crescimento. Nas palavras do autor: as “Aventuras imaginárias demonstram apenas que o verdadeiro lar é triste e aborrecido demais para uma criança, que é excessivamente sensível e imaginativa.” (MEDEIROS, 1951, p. 17).

De qualquer forma, considera não ser necessário atuar contra a imaginação:

Mas tampouco me parece que seja necessário despovoar esse mundo, racionalizando todas as inspirações imaginárias com a correção do nosso pensamento lógico. Eliminaríamos desnecessariamente uma fonte inesgotável de alegrias e de emoções da vida da criança. Limitaríamos a sua vida mental futura a uma realidade por demais rígida, sem os recursos para os quais tantas vezes apelamos em nossa vida de adultos para envolvê-la do véu da “fantasia” e suavizar as emoções de aspereza que ela pode causar-nos. (MEDEIROS, 1951, p. 12).

Por fim, Medeiros entende a imaginação como parte do desenvolvimento da inteligência, do pensamento abstrato, da capacidade de descrever e interpretar, bem como de aliviar os tensionamentos da realidade. Afirma que “O ‘mundo imaginário das crianças’ lhes é tão necessário quanto o próprio mundo real. Suprimi-lo seria amputar de uma fase importante o ciclo evolutivo da própria inteligência.” (MEDEIROS, 1951, p. 18).

Com relação às referências bibliográficas utilizadas pelo autor em seus artigos, podemos destacar que, ao discutir os desajustamentos infantis, faz alusão a Bueno, Alcides Lintz, Neumann, Freeman e Holzinger, Arlindo Vieira Ramos, Freud, B. J. Snyder & W. U. Snyder e Weill. Nos artigos analisados, Medeiros posiciona-se como behaviorista, embora apresente questionamentos em relação a esta teoria, pois, apesar de sua concepção de educação enfatizar a relação do organismo com o ambiente, atribui um papel fundamental para a ação do indivíduo nesta relação. Nos artigos sobre Psicologia Infantil, cita a Dr.^a Susan Isaac, escritora de *Anos de Infância*, obra em que se inspirara para formular os dez mandamentos da Educação Infantil; e também a Dr.^a Blanche Weil,

autora de um livro chamado *Através dos olhos das crianças*, referência que ele usa para falar da imaginação infantil.

4.2.10 Ofélia Boisson Cardoso

“O que importa ressaltar é que, seja qual fôr o tipo escolhido, ao professor compete dirigir, orientar, estimular, atender nas dificuldades; a iniciativa, porém, pertence à criança que se deve mover, com a maior liberdade possível, entre os conhecimentos adquiridos, para evocar, comparar, selecionar, organizar o pensamento e exprimir, em linguagem oral ou escrita, o resultado dessa atividade mental.”
(CARDOSO, O. 1956, p. 50).

Ofélia Boisson Cardoso nasceu em 1894, no Rio de Janeiro, cidade em que se formou normalista e Orientadora Escolar, em 1934. Foi técnica de educação da Secretária de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, lecionou Psicotécnica na Faculdade de Serviço Social, chefiou o Serviço de Ostofrenia e Psicologia do Centro de Pesquisas Educacionais e a Seção de Pesquisas Pedagógico-Sociais do Serviço de Assistência ao menor, na mesma cidade. Essas experiências, somadas ao fato de Ofélia Cardoso ter tido um filho com deficiência, levaram-na a dedicar-se à Psicologia Clínica. Na mesma época, começou a publicar na RBEP, onde escreveu quatro artigos, que foram selecionados para análise.

No primeiro artigo, intitulado *Alguns problemas de perturbação de caráter*, Cardoso (1945) trata da identificação dos desajustamentos pontuais, ações da criança para chamar atenção, e daqueles que significariam um problema de mais difícil solução, motivados por causas mais difíceis de encontrar. A maioria dos casos de fichas individuais para avaliação que chegavam ao Serviço de Psicologia que chefiava relacionava-se a situações de furto e agressividade. A autora reconhece que identificar as causas por detrás desses desajustamentos de conduta exigiria uma investigação que considerasse várias fontes e variáveis. Ofélia Cardoso (1945) explora, primeiramente, os métodos de investigação, que dependiam de uma coleta de informações com a família, com a escola e com outras fontes capazes de contar a história da criança. Em suas palavras:

Assim, um “caso” em que a criança é acusada de furto, fato devidamente comprovado, pode ter suas origens em diversas fontes que respondam por tal desajustamento, prendendo-se essas origens ora a manifestações epilépticas ou

epiletiformes, ora a desejos de domínio, por um mecanismo bem marcado de compensação, ora a fatos outros de espécie diferente. Assim, os casos de agressividade, fugas etc. encontram causas determinantes em vários fatores, às vezes de complicada localização, sobretudo quando se considera a deficiência que representam, como dados positivos, as testemunhas, das quais não pode o pesquisador prescindir. (CARDOSO, 1945, p. 176).

A autora julga que no ambiente familiar encontraríamos as pessoas que melhor conhecem a criança, onde ela age espontaneamente. Dessa forma, a identificação do diagnóstico dependeria, inicialmente, de informações advindas da família. No entanto, como a carga afetiva dos familiares poderia deformar a situação real, seria necessário separar as informações e obter fontes secundárias que auxiliassem no entendimento mais preciso, papel que atribuía aos testes psicológicos. No artigo em pauta, Cardoso cita vários testes, ressaltando que cada qual seria responsável por analisar um aspecto do psiquismo, razão porque deveriam ser combinados entre si e com outras fontes, para efetuar-se um diagnóstico mais preciso. Os testes citados são: Testes de Dearborn, Labirintos de Porteus, Provas de Gales, Provas de Ozeretzki, Escala de Binet-Simon, Revisão de Terman e os Testes ABC.

Das causas que levariam a criança a demonstrar comportamentos de furto e agressividade, considera possível apontar uma muito comum: a tentativa de compensação, por parte da criança, de algum furto ou agressão à que ela acredite que esteja sendo submetida. A ida para a escola poderia representar momento de revolta para a criança, que, em casa, estava acostumada a um grupo que não exigia tantas habilidades sociais; na escola, as demandas de socialização, disciplina e desempenho se fazem presentes no momento em que alcançou a prontidão para a leitura e a escrita. Segundo a autora, a lei externa e as regras do grupo já representariam em si uma dificuldade para a criança, além da cobrança de desempenho, todas novas exigências com as quais não estaria acostumada. Assim, entende que a saída do meio familiar poderia inculcar na criança o sentimento de ter sido furtada da família ou de estar indo a um ambiente agressivo, principalmente se os professores tiverem uma postura preguiçosa, de má-vontade, levando-a a furto e a tornar-se agressiva, entre outras reações. Explica a autora:

As causas do fato não podem ser facilmente apreendidas e, na maioria das vezes, nem a família

as conhece; julgando-se espoliada, atingida pela má vontade dos mestres, ela se revolta e reage, ou pela agressão, ou pelo furto, ou, nos casos em que é profundamente tímida e introvertida, pela “evasão”; evade-se daquele cenário que a confrange e aborrece e começa a divagar; há como que um desdobramento da personalidade – uma parte presente, na classe; outra caminhando por lugares mais aprazíveis e que correspondem melhor às necessidades do momento; é então, que vários complexos, alguns dos quais já bem estudados pela escola de Freud, se instalam. (CARDOSO, 1945, p. 178).

Já no artigo *O problema da repetência na escola primária*, Cardoso (1949) discute as prováveis causas da reprovação primária, explorando diferentes fatores que, na sua investigação, explicariam a repetência. Começando pela condição do professor, Cardoso (1949) apresenta um estudo realizado na cidade de São Paulo, que considerou as séries em que os professores atuavam e a possibilidade de escolherem os postos de docência das primeiras séries. Nos resultados, fica evidenciado que menos de 10% dos professores primários não escolheriam aquela função, não ocupavam o cargo porque desejaram, levando a autora a apontar a falta de vontade do professor como provável causa de reprovação. Para Cardoso (1949), “[...] quando ‘o homem não está no lugar certo’, como é, aqui, o caso da maioria, o ânimo esmorece, foge o entusiasmo; o trabalho é executado como se fora tarefa a cumprir, não há participação ativa.” (CARDOSO, 1949, p. 81).

Para a pesquisadora,

Um verdadeiro professor de analfabetos não é obra de cultura nem de formação, nem se improvisa; nasce com essa capacidade, como nascem os poetas e os grandes oradores. O resto é fácil: é bastante cultivar os dons naturais, estudar e aplicar as ciências educacionais, ilustrar-se, para, com mais segura base, exercer a profissão. (CARDOSO, 1949, p. 80).

Em sua concepção educacional, a missão do professor seria ensinar a criança a aprender, processo que, reconhece, não ocorre naturalmente e dependeria de ações educativas, principalmente para as crianças mais novas, dos primeiros anos, e nos momentos em que a

criança encontra dificuldades. Em face disso, o professor deveria querer ensinar, deveria dedicar-se a essa tarefa como uma missão.

A autora identifica que outro fator muito relevante para a reprovação escolar estaria no ambiente em que a criança vive. Mesmo entendendo que a aprendizagem não era resultado direto do ambiente, considerava que, muitas vezes, a tendência do meio levaria a criança a aprender hábitos e condutas pouco funcionais em sociedade, embora funcionais naquele meio, como o caso das crianças que passam fome. Destaca que a criança aprende pelas contingências com as quais se acostuma, que nem sequer percebe ou questiona. Cardoso (1949) afirma não ser possível condenar o uso da força na fila do pão, ao mesmo tempo em que julgava necessário considerar que esses aprendizados concorreriam com aqueles da escola, como explica:

Em casos como esses, o meio familiar, em que a criança passa a maior parte do tempo, é, em tudo, a antítese do meio escolar. O que a escola procura construir a família destrói, num momento reduz a pó. Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais. A influência é tanto mais perniciosa quanto mais baixa é a idade cronológica e o nível de maturidade social; quando não podem ainda discernir, julgar, ajuizar, porque não adquiriram, ainda, os padrões indispensáveis a esse julgamento. (CARDOSO, 1949, p. 82).

Assim, a escola concorreria com a moralidade das ruas, onde as necessidades materiais são muito basilares e vence o mais forte. A moralidade escolar, então, apresentava-se com artificialidade, para uso particular do ambiente escolar, que em nada correspondia ao cotidiano dos alunos populares.

Desta forma [as ações educativas na escola], não chegam a transferir para a vida quotidiana os hábitos e atitudes que pareciam apreendidos, porque são como trajes adequados a certos lugares e a certos momentos. A escola preconiza normas de higiene. (CARDOSO, 1949, p. 82).

Para Cardoso (1949), alguns problemas econômicos que não foram resolvidos levariam a criança à situação de repetência. Em suas palavras:

Apesar dos esforços feitos por alguns administradores e por particulares, o problema, que é, no fundo, um problema econômico, permanece sem solução e a escola ainda não conseguiu falar a mesma língua da comunidade, cuja ação educativa deve reforçar. (CARDOSO, O. 1949, p. 83).

Ou seja, a autora reconhece que existiam tendências e imperativos no meio social que não poderiam ser ignorados no ambiente escolar.

Cardoso (1949) também apresenta os problemas orgânicos e médicos capazes de levar ao fracasso nas primeiras séries, destacando que a influência da debilidade orgânica no rendimento do trabalho escolar era fato experimentalmente comprovado na literatura da área. Parecia a ela muito injusto que as crianças sofressem as consequências da falta de assistência médica básica, levando problemas simples, mas não resolvidos, a causar sérios empecilhos à criança. Em vista disso, apresenta sua indignação quanto à condição de sofrimento das crianças doentes:

Parece-nos uma injustiça e bem sabemos, nós que temos vivido, dia a dia, no trato com esses infelizes, as consequências desastrosas da sífilis, das anemias, verminoses, raquitismos, adenopatias, pré-tuberculose e todos os lastimáveis efeitos da desnutrição; bem conhecemos o ar dorido e ausente, a expressão vaga e estereotipada dos que não se podem interessar pelas atividades de classe; dão-nos ideia de já terem vivido uma existência de sofrimentos. (CARDOSO, 1949, p. 85).

Por fim, considera os problemas relativos à inteligência, apresentando o que, para ela, fundamentaria o conceito de medida: tudo o que existe em quantidade pode ser mensurado, pressuposto dos testes que utilizava para identificar problemas de aprendizagem relacionados à inteligência. Mais uma vez, pondera ser fundamental ter clareza de que cada teste media um aspecto da inteligência, e que nenhum poderia, até aquele momento, analisar a totalidade deste fenômeno psíquico. Por isso, alertava:

[...] não podemos considerar o resultado obtido no teste como última palavra no julgamento da criança, ou melhor, não a consideramos uma

imbecil, débil profunda, ou mesmo retardada em qualquer grau, somente porque o número que indica a situação na tabela (em geral estrangeira, porquanto poucas brasileiras existem) assim o determina. (CARDOSO, 1949, p. 86).

Ela também defendia o uso de várias outras provas de inteligência, como entrevistas, observações e inquéritos, para corroborar ou não o resultado dos testes, não só para constatar o nível de inteligência mas também para encontrar as razões dos comportamentos anormais da criança. Para Cardoso (1949), não se poderia também negar a inteligência das crianças desajustadas, porque, por vezes, as dificuldades da criança não estavam relacionadas à incapacidade de aprender ou ao nível de inteligência, mas sim à instabilidade afetiva no momento do aprendizado ou a deficiências simples. Nesse sentido, afirmava:

[...] uma criança desajustada não aprende, não tem reações normais nem equilíbrio psíquico, e as causas do desajustamento infantil são múltiplas, vão numa escala crescente de gravidade, que começa em simples deficiências (má visão, má audição, dislexia simples, etc.) até neuroses de maior ou menor/gravidade. (CARDOSO, 1949, p. 87).

Os dois últimos artigos analisados referem-se à monografia de Ofélia Cardoso (1955), que foi publicada em duas partes nos números 59 (1955) e 61 (1956), com o título *Alguns problemas do ensino da linguagem*. Cardoso (1955) define a linguagem como instrumento máximo de organização da intercomunicação social e do pensamento. Com base na interpretação vitalista dos processos de aprendizado da linguagem, critica a perspectiva mecanicista da fórmula estímulo-resposta (S-R) do behaviorismo clássico, introduzindo o indivíduo na equação: estímulo, indivíduo, resposta (S-I-R). Considera que as respostas não são mecânicas e automáticas, passam pela flexibilidade do indivíduo para atender a situações novas, e os métodos de ensino deveriam ter plasticidade para atender às diferenças individuais:

[...] essas diferenças apresentam-se altamente valorizadas aos olhos do educador, cujo interesse, em última análise, deslocou-se da disciplina, ou matéria de ensino, para o educando. Já não se trata somente de “ensinar” (“fazer sinais”, de acordo

com a etimologia), mas de “levar a aprender”. (CARDOSO, 1955, p. 60).

Ainda pontando os erros dos educadores mecanicistas, a autora afirma que “[...] quando o aluno não aprende, o mecanicista o julga ‘anormal’, obtendo, assim, um falso conceito de normalidade” (CARDOSO, 1955, p. 60).

No primeiro artigo sobre sua monografia, Cardoso (1955) apresenta a situação de uma criança que aprende com a própria vida e com o grupo humano com quem convive, em uma aprendizagem assistemática; também aprende na escola de forma sistematizada, para onde leva suas experiências anteriores, hábitos, vivências e preconceitos, que refletem a própria família. A autora compreende que constituição da linguagem se baseia no princípio da identidade, organizador da capacidade de apropriação do quadro lógico do adulto. Em suas palavras:

Na lógica infantil há a ausência do princípio da identidade; a criança atende à lei da “satisfação imediata”. O educador a orienta para a aquisição do princípio da identidade, no sentido de exigências e necessidades sociais, a fim de que possa atingir os quadros lógicos do adulto; numa segunda fase, quando seu conhecimento já atendeu às coisas isoladas na natureza, passa às coisas coordenadas e, então, adquire o princípio da causalidade decorrente do da causa suficiente. (CARDOSO, 1955, p. 62).

Segundo a autora, o princípio de identidade faz parte de um processo de maturação, que acompanharia a progressiva capacidade da linguagem. A criança que, a princípio, não consegue acompanhar o sistema produzido e imposto pela ciência teria uma natureza predominantemente afetiva, mais egocêntrica, o que exigiria do educador paciência na orientação de deveres à criança.

Com relação à organização do ensino, destaca que a dimensão processual deveria considerar a criança como indivíduo funcional, relativizando os objetivos educacionais segundo a progressão de suas capacidades:

Os fins não são fixados de imediato; eles são, apenas, meios para atingir novos fins (instrumentalismo), ou fins provisórios. Cada estágio de desenvolvimento atingido pela criança

(fim) é um meio para atingir novo estágio (novo fim). Desta forma, a questão pode ser considerada em sua relatividade, quanto ao tempo e ao espaço. Se os valores, no entanto, são relativos, não o são mais depois de fixados e, sob este aspecto, encontram-se as correntes naturalista e idealista. (CARDOSO, 1955. p. 63).

A autora considerava lícito esperar desse processo que a evolução do indivíduo repetisse a evolução da espécie, e a linguagem se desenvolvesse em uma elaboração progressiva, como apontava Stanley Hall. A criança balbucia, imita, encontra ludicidade nas suas expressões e desenvolve a fala e a linguagem, processos que a autora considera diferentes: “Para falar, a criança utiliza a palavra que é uma função motora, de origem bulbar, enquanto que a linguagem, muito mais ampla, é função psíquica complexa, de origem cortical.” (CARDOSO, 1955. p. 64).

Cardoso (1955) considera que a linguagem tem funções sociais diversas, afetivas, lúdicas e práticas, determinadas pelas situações: representativa, determinada pelo processo de aprendizagem, e formal, determinada pela abstração, pelo não contato com os fenômenos reais. Das funções sociais de situação, a de expressão emocional, na criança, segundo Cardoso, seria uma das mais importantes nos primeiros anos de vida, já o uso lúdico acontece quando se torna possível para a criança dirigir sua atenção ao som que lhe interessa ou diverte, levando-a a produzir estruturas sonoras mais complexas. Quando a criança se torna capaz de se comunicar por meio da linguagem, apresenta uma fase perguntadora, uma fase mágica, cheia de animismos, uma fase de negação constante, todas elas características relacionadas ao processo de cada criança e à natureza social da linguagem. Cardoso destaca que ao educador muito interessa conhecer a psicologia por trás dos primeiros momentos de aprendizado da linguagem, fundamental para a vida da criança. Assim explica:

O que, porém, no capítulo da psicologia da linguagem mais valor tem para o que educa, e sobretudo para os que se dedicam ao ensino da língua, é a forma por que a criança passa de uma expressão egocêntrica (aos 3 anos apresenta 60% de coeficiente de egocentrismo, aos 4, 55%, aos 5, 50%, aos 6, 45% e aos 7, 25%) a uma linguagem socializada, adquirida a capacidade de pensar logicamente e, fazendo-o, de participar do

pensamento coletivo; e ainda, o que talvez seja mais importante, a atitude que deve assumir o educador, no sentido de facilitar ao educando a evolução, que o fará passar de uma forma mais fisiológica a um sistema de natureza social, organizado de acordo com a lógica do adulto. (CARDOSO, 1955. p. 80).

Com base nos estudos de Claparede, Cardoso (1955) afirma que a inteligência, compreendida como a capacidade de resolver novos problemas, desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, estabelecendo intrínseca relação entre linguagem e pensamento. Uma vez identificada a incapacidade de falar, a autora alerta que seria possível identificar problemas funcionais de inteligência: a criança poderia ser débil mental ou ter lesões orgânicas, como surdez ou hipocausa. Adverte, no entanto, que nem todas as crianças que não conseguem falar têm problemas.

A autora identifica, nos ambientes de educação assistemática, fatores que poderiam prejudicar a linguagem da criança, tais como: excesso de censura; pessoas com vozes muito estridentes, que poderiam traumatizar a criança; pais que falam errado e ensinam a criança a falar errado; educação bilíngue, que prejudicaria a aprendizagem da criança, confundindo-a, fazendo com que misture línguas todo o tempo, tornando sua comunicação incompreensível; ou ainda o fato de a criança portar uma deficiência simples, como afasia, mas não receber diagnóstico e tratamento adequados. Ao enfatizar o aspecto social da linguagem, afirma que família interfere muito neste particular:

A linguagem não é apenas fenômeno motor e intelectual, mas sobretudo social; prende-se a um determinado tipo de cultura, sofre-lhe as influências e, em seu intenso dinamismo, as formas que utiliza, quer as individuais, sob o aspecto verbal, quer as de unidade de pensamento, variam no tempo e no espaço; a linguagem é fenômeno vivo, que acompanha a evolução da humanidade e lhe dá expressão e memória, já que lhe transmite os fatos e os comenta através da história. (CARDOSO, 1955, p. 93).

Na educação sistemática, reconhece que também poderiam ser cometidos equívocos capazes de comprometer a linguagem, por isso defende que, na escola primária, dever-se-ia

[...] fornecer à criança, até o terceiro ano, uma base de conhecimentos e uma equipe de hábitos que lhe permitem mover-se acertadamente no grupo social, de modo a que as relações estabelecidas sejam eficientes, sobretudo as de ordem verbal. (CARDOSO, O. 1955. p. 97).

Recomenda ao professor não tentar conduzir o entendimento da escrita como se fosse um processo permeado por automatismos, evocando a palavra falada e gráfica de forma literal, já que “a linguagem não é um automatismo, apenas; apresenta, é certo, reações automatizáveis, o que já se viu na primeira parte deste estudo, mas é, acima de tudo, a expressão de uma ideia, de um pensamento.” (CARDOSO, 1955. p. 99). Nesse sentido, considera que os temas das aulas deveriam ser colhidos na vida infantil, nas experiências cotidianas das crianças, e os programas escolares deveriam considerar a funcionalidade das situações vividas pelas crianças. Por isso, na concepção de linguagem de Cardoso (1955), os planos de aula, recursos amplamente usados nas lições de escrita, deveriam destinar-se aos professores, e não às crianças: estas deveriam aprender em situações mais espontâneas, e não com planejamentos, e aqueles deveriam dosar tais situações.

No segundo artigo sobre a sua monografia, Cardoso (1956) descreve uma série de ações docentes disfuncionais para a apropriação da escrita e leitura na escola, exemplificando o que considera uma reprodução mecanicista de estímulos que prescindem da ação da criança no processo. Destaca que é preciso ter em conta que a escrita se distingue da fala em dois aspectos: um deles formal, a caligrafia, e o outro de conteúdo e sintaxe. Por essa razão, considera inútil submeter a criança a formas de treino e verificação de aprendizagem que em nada consideram a própria estrutura da escrita ou da leitura, tais como os ditados, as cópias repetitivas ou a busca de sinônimos no dicionário (CARDOSO, 1956).

No caso da leitura, a autora julgava que a estrutura de aprendizagem envolvia três momentos: a associação da percepção visual com os estímulos auditivos; a interpretação mais intelectualizada; o domínio integral da linguagem escrita. Por isso, alertava que não faz sentido ensinar a ler em silêncio ou cobrar leituras silenciosas, para interpretações *pro forma*.

Com base nessa caracterização geral dos problemas da educação sistemática, Cardoso apresenta outros tipos de problemas de linguagem, como no caso descrito abaixo:

No decorrer dos trabalhos escolares, muitas e muitas vezes se nos depara a situação seguinte: o aluno mostra ter aprendido o assunto; passados alguns dias, nota-se que esqueceu aquilo que julgávamos assimilado. É este um fato comum, do conhecimento de todo o professor que se tenha dedicado a observar reações infantis diante da aprendizagem. Este fenômeno tem, entre outras, a causa seguinte, que nos parece a mais incidente: a criança é inteligente, no sentido em que tem grande capacidade de apreensão imediata, de compreender os dados do problema proposto, mas não o assimila, em virtude de uma certa instabilidade emocional, que não lhe permite fixar e dirigir a atenção, retendo a matéria que, no entanto, foi compreendida; encontra-se comumente esta situação em crianças com perturbações afetivo-emocionais. (CARDOSO, 1956. p. 49).

A autora defendia que as condições emocionais da criança são fundamentais para a aprendizagem da linguagem, tanto falada como escrita. É por esse motivo que deveriam ser estimuladas formas de expressão emocional, como o desenho, que teria papel importante para estimular a criança na assimilação de diferentes formas de linguagem, na constituição do pensamento e na função social da comunicação em formas gráficas. Por fim, Cardoso (1956) aponta seis ações que o professor que ensina linguagem não poderia exigir das crianças: ler palavras e expressões que não conhece, procurar no dicionário sinônimos desconhecidos, ler por obrigação, ler silenciosamente e ser constantemente corrigida enquanto lê.

As referências bibliográficas utilizadas pela autora nos artigos selecionados revelam suas referências humanistas no entendimento da linguagem, ao citar Huxley, para argumentar sobre a natureza da comunicação humana. Também cita Montaigne, Bacon e Descartes, organizando a história da linguagem no humanismo em torno dos marcos que suas obras representaram.

Quanto à apropriação da linguagem, apresenta críticas em relação às concepções de linguagem de revelação sobrenatural, de Bonald e Lammenais, e de instinto natural, de Max Müller e Thomas Reid. Critica o sensualismo de Leibnitz e Condillac e a teoria do reflexo de Locke. Cita o misticismo de Platão, a teoria de ação de Goethe, o mecanicismo de Comte e o espiritualismo de Bergson, para defender que a linguagem

é mecanismo que parte da ação para o pensamento. Compartilha da concepção de elaboração progressiva de Stanley Hall e Bühler & Gesell. Sobre os usos da linguagem, ampara-se nas teorias de A. Ombredane, Pierre Janet, Georges Dumas, Kant e Bobbitt. Para discutir as teorias da constituição da representação da linguagem, cita Hughlings Jackson. Para tratar da natureza fisiológica da fala, ela cita os estudos de Arnold Pick, Jackson e Baillarger, que explicam os problemas da fala a partir de uma base física, como na afasia, e os estudos do Dr. Armando Lacerda sobre capacidade auditiva. Ela sustenta seus argumentos com relação aos esquemas linguísticos nos estudos de Gomperz, Ach, Saussure, William S. Gray e Nogueira.

Das referências psicológicas, chama atenção a sua alusão a Henri Wallon, autor que fundamentou os argumentos sobre o afeto, considerando-o como componentes da linguagem. Não foi possível identificar no texto quais os argumentos da autora tiveram base na teoria do psicólogo francês, mas ao final, em sua bibliografia, ela cita duas de suas obras como referência geral do texto. Ofélia Cardoso também cita os estudos de Wurzbourg e Freud, para tratar da ludicidade dos jogos de linguagem; os de Goldstein, para estabelecer a noção de figura e fundo; os de Claparède, para definir a inteligência; recorre a Ozeretzi, nos estudos de psicotécnica da evolução motora; e a Charlotte Bühler, Descoedres e Stern, para definir as etapas de aprendizagem de linguagem. Aceita em parte a teoria de Watson sobre os elementos condicionantes da linguagem. Com relação às medidas para quantificação dos processos psicológicos, cita Mira & López e Binet & Simon. E também faz referência às teorias educacionais de Dewey e aos estudos de Pedagogia contemporânea de Savard.

No artigo sobre as perturbações de caráter das crianças, Cardoso não cita muitas referências, apenas Freud e a psicanálise, para afirmar que os motivos das perturbações infantis estão por vezes encobertos. Para realizar os diagnósticos das crianças, faz menção a vários testes psicológicos, tais como: Testes de Dearborn, Labirintos de Porteus, Provas de Gales (percepção e fixação visual), Provas de Ozeretzi (controle motor), Escala de Binet-Simon, Revisão de Terman, Teste de Rorschach e Testes ABC.

Já no artigo sobre as causas da repetência nas séries primárias, reafirma a importância da defesa da educação brasileira, citando Lourenço Filho e Ângelo Patri. Para justificar a utilização das medidas psicológicas no diagnóstico das crianças se referencia em Binet & Simon. Os testes utilizados para investigação dos problemas de aprendizado foram: os testes da Escala Binet-Simon, Testes ABC, Escala

de Grace Arthur, cubos de Knox, Pi Diner, Tábuas de Séguin, Perfil de Healy.

Ofélia Boisson Cardoso apresenta referências diversas no campo da Psicologia Experimental estadunidense e alemã, da Psicologia da Escola Nova e também do psicólogo francês Wallon, o que faz com que não se encaixe apenas em uma perspectiva adaptacionista, adicionando elementos sociais à sua análise. Por fim, sua referência na Psicologia Clínica reforça a utilização de instrumentos psicológicos como os testes para o diagnóstico.

Tendo como referência a descrição dos artigos selecionados, na próxima sessão apresentaremos as categorias que sintetizam as tendências teóricas dos intelectuais, que nos permitiram compor um panorama das relações entre criança, infância, Psicologia e Educação presentes na RBEP, no período de 1944 a 1964.

4.3 UM PANORAMA DAS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇA, INFÂNCIA, PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA RBEP

Depois de analisar este riquíssimo material, seguindo a metodologia proposta, apresentamos um panorama organizado segundo algumas categorias que permitem identificar de que forma se estabeleciam as relações entre criança, infância, Psicologia e Educação na RBEP, no período considerado.

A análise dos artigos selecionados evidencia que os intelectuais da educação se esforçavam para responder às questões de seu tempo, especialmente os problemas que identificavam na realidade educacional da época. Os temas tratados e suas abordagens variaram de acordo com a formação e a perspectiva teórica adotada pelos diferentes autores. Em alguns artigos, observa-se que o tema privilegiado era o desenvolvimento da criança; em outros, a preocupação recaía sobre as dificuldades encontradas pelas crianças na escola e na busca pela melhor forma de diagnosticar tais problemas; em outros artigos, o foco estava em como educá-la para atitudes democráticas; outros, ainda, relacionavam a educação da criança aos debates políticos e filosóficos mais amplos, como a questão dos privilégios sociais ou da estabilidade nacional.

O termo ‘categoria’ empregado nesta análise refere-se à reunião das tendências teóricas e investigativas dos autores que podem ser reunidas pelas semelhanças e repetições, bem como separadas pelas diferenças, divergências ou contradições, configurando-se, dentro desta pesquisa bibliográfica, como categorias descritivas de tais tendências.

Dito isto, o exercício de construção de categorias permite visualizar melhor esse panorama, em face da diversidade e riqueza de informações, mesmo reconhecendo-se a heterogeneidade e as contradições presentes nos discursos dos intelectuais e, por consequência, admitindo-se categorias dinâmicas. Assim, os autores podem compor uma mesma categoria por apresentarem posições semelhantes em alguns temas, mas compor outras categorias por argumentos diferentes sobre outras temáticas, ao mesmo tempo em que podem encaixar-se em mais de uma delas. O estabelecimento das categorias não significa buscar a homogeneidade entre os autores, mas justamente uma forma de identificar o movimento existente em cada uma delas.

Foram delineadas três categorias que, em nosso entendimento, permitem compreender o panorama em que se estabeleciam as relações entre criança, infância, Psicologia e Educação, detalhadas nos itens a seguir. As categorias são as seguintes:

- A criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil;
- A criança investigada pelas teorias psicológicas: em foco a inteligência e a aprendizagem;
- A criança diagnosticada pela Psicologia: uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem;

4.3.1 A criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil

Esta categoria fundamentou-se nos debates sobre as questões educacionais apresentadas no terceiro capítulo, tendo por base os editoriais da revista, assim como nos artigos analisados, evidenciando a preocupação com a educação da criança com vistas à democracia e ao desenvolvimento do país. Nosso olhar para a ambiência intelectual da educação, nas décadas analisadas (1940, 1950 e 1960), permitiu acompanhar o movimento das ideias e debates, bem como nos auxiliou na compreensão da existência de posições contraditórias nos discursos dos autores selecionados com relação à educação da criança.

Observa-se que o debate sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país está presente em quase todas as publicações analisadas, como um elemento que dá sentido à construção do aparelho escolar e orienta a busca de métodos melhores para a educação. Nos editoriais do período em pauta, evidencia-se a defesa da perspectiva nacionalista em educação, bem como da democracia liberal, construída

nos marcos do espírito de colaboração entre as nações, marca das discussões internacionais que resultaram da Segunda Guerra Mundial. Assim, a educação se configurava como importante instrumento de formação das novas gerações no desenvolvimento de atitudes democráticas: a criança deveria aprender a amar a nação e também a amar a democracia.

Nessa perspectiva, a educação da criança teve um lugar especial nos discursos dos intelectuais, e sua formação era vista como um elemento-chave na tarefa de formação de um Estado nacional aliado à constituição democrática. A infância brasileira era compreendida como um vir a ser para o desenvolvimento do país, isto é, a esperança de concretização do Brasil enquanto nação moderna. Por isso, alguns debates apresentados nesta categoria convocam a Psicologia a responder qual a melhor forma de estruturar a educação e qual a metodologia mais adequada à educação da criança brasileira, com o objetivo de conduzir sua formação enquanto trabalhadora e cidadã visando ao desenvolvimento nacional.

Se a convergência de ideias pode ser percebida nos editoriais, as divergências são expressas nos artigos analisados. O que podemos identificar enquanto divergência no debate nacional está no nível de liberalismo que os intelectuais acreditavam que o Estado deveria assumir na tarefa educacional, bem como no nível de radicalização democrática que deveria ocorrer na sociedade e, por consequência, na educação. Na educação da criança, tais discussões encontraram expressão nos debates sobre a forma mais liberal ou mais estatal de organização do ensino; na interpretação acerca do indivíduo, da importância das diferenças individuais e da constituição da sua personalidade; da compreensão das questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, em especial o papel do professor e da instituição escolar nesse processo; e, finalmente, no peso atribuído às condições materiais (ou à falta delas) nestes processos.

Dos autores que discutem o desenvolvimento nacional nas publicações selecionadas, destacamos Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Helena Antipoff e Lúcia Marques Pinheiro.

Almeida Júnior propõe menos intervenção educacional na vida das crianças e programas de ensino individualizados, com base em um entendimento de que a criança se desenvolve por si mesma, segundo suas características individuais. Em meio ao contexto de expansão massiva do sistema de ensino, o discurso de Almeida Júnior, recomendava que as crianças pré-escolares ficassem casa, mesmo em condições precárias de moradia. Afinal, seu princípio educativo de

respeito às diferenças individuais era tão radical que, ao invés de as crianças estarem em uma instituição com objetivos orientados de ensino, mas com recursos insuficientes, julgava que o melhor seria que elas estivessem em casa, onde sua singularidade é prioridade da família o tempo todo.

Por considerar que a criança estigmatizada pela reprovação foi forçada a adequar-se à escola, quando deveria acontecer o contrário, Almeida Jr. defendia o sistema de promoção automática para o Ensino Primário. Para o autor, a adequação da escola à criança, por sua vez, dar-se-ia pelos programas de ensino individualizados, a exemplo da educação inglesa. Nem turmas homogêneas, nem programas diferentes para turmas com diferentes capacidades identificadas pelo diagnóstico individual, mas programas de ensino que seriam elaborados para cada criança, segundo suas características próprias.

Nesses artigos, podemos identificar que a expectativa de Almeida Jr., sobre a contribuição da educação para a democracia atribuía mais responsabilidade ao indivíduo no processo de adaptação à sociedade e menos responsabilidade à escola. Nesse discurso, a finalidade adaptativa da escola não leva a um questionamento sobre à que sociedade a criança está se adaptando, mas apresenta uma fórmula que levaria a criança a adaptar-se melhor: a da liberdade de aprendizagem e de desenvolvimento individual, que não poderia ser comprometida pela escola de classes homogêneas, com sistema de progressão com reprovação. Este foi o posicionamento mais liberal encontrado entre os discursos sobre a criança analisados, já que a democracia brasileira, na forma com que se apresentava, parecia ser suficiente para o autor. A estrutura social não era por ele questionada, a não ser a estrutura da escola, que, por sua organização, suprimia a defesa da liberdade individual. No discurso de Almeida Jr., observa-se a defesa radical da ordem do Estado democrático liberal, em que o processo histórico ajustaria naturalmente as arestas, sem modificar a estrutura meritocrática estabelecida, pelo contrário, radicalizando suas bases.

A princípio, pode parecer que Almeida Jr. apresentava uma defesa da estigmatização da criança; no entanto, uma análise mais cuidadosa indica que o que estava em jogo era a defesa de uma posição contrária ao estigma da reprovação, e não necessariamente sobre a criança que não encontra as condições para a aprovação. Por defender o aprofundamento da meritocracia sem questionar as condições que a criança tem de superar, nem os estigmas sociais da pobreza, Almeida Jr. tentava suprimir somente a existência dos estigmas da reprovação, como se estes fossem os únicos que recaem sobre a criança. Subjaz ao seu

discurso a ideia de que bastava à escola não reprovar a criança, que, de uma maneira mágica, seria ela então capaz de eliminar todas as outras dificuldades materiais e históricas de ser pobre. No entanto, as estatísticas apresentadas pelo próprio Inep demonstram o contrário, como vemos a seguir. Na década de 1950, as vagas do Ensino Secundário representavam menos de um terço das vagas do Ensino Primário, e este último, apesar da expansão, não atendia nem metade da população em idade escolar. Além disso, um terço das crianças aprovadas na primeira série não se rematriculavam na segunda, e elas poderiam, afinal foram aprovadas, só não viam sentido ou não tinham condições de continuar estudando aos oito anos. Mesmo que fosse muito interessante que ninguém reprovasse nas escolas inglesas e estadunidenses, a situação das crianças brasileiras não tinha muito a ver com os estigmas da reprovação, mas sim com todas as outras impossibilidades materiais de permanecer na escola, a exemplo da dificuldade gigantesca de entrar para o secundário.

Um detalhe que não pode ser esquecido é que Almeida Júnior foi o escritor do texto-base da LDB/1961, com o qual, segundo Anísio Teixeira, a educação brasileira sofrera um golpe liberal. Anísio Teixeira, em suas publicações emocionadas sobre a Lei, concluiu que a estrutura educacional dualista, que colocava o Ensino Primário como uma espécie de vestibular para o Ensino Secundário, com menos alunos e mais recursos, fora consolidada. O repasse de investimentos do Estado para a educação privada foi legalizada, e a rede privada, como educação complementar, conquistou direito a uma liberdade de decisões maior do que o necessário para a construção de uma sociedade plural e igualitária. Como podemos ver, Anísio Teixeira apresenta uma posição totalmente diferente da de Almeida Júnior, que expressou em meio a um intenso debate na RBEP.

Primeiramente, **Anísio Teixeira** questionou a finalidade adaptacionista da escola, não porque desacreditava de que a adaptação a uma sociedade democrática deva ser a finalidade da educação, mas porque questionava se a nossa sociedade era democrática de fato. Seu debate se desdobrava diretamente sobre o direito da criança à educação de qualidade para tornar-se agente de transformação social, de consolidação da democracia. As medidas defendidas por Anísio Teixeira (1962) assumiam como solução dos problemas a divisão das riquezas sociais, reconheciam que as crianças têm o direito que a sua cota-parte de riqueza social seja investida na sua própria educação. O autor defendia o direito da criança à educação de qualidade e constatava que transformações sociais são necessárias para que esse ideal se efetive. O

Estado era convocado, então, a garantir que a criança tivesse tais condições garantidas.

A experiência por ele coordenada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro proporcionava educação integral e recursos a todas as crianças segundo suas necessidades e se tornou referência internacional de educação, levando-o a comprovar a relação direta entre investimento e sucesso educacional. Anísio Teixeira afirmava ter descartado as explicações endógenas do insucesso das crianças brasileiras simplesmente porque não era possível avaliar as limitações internas da criança ou seus fatores hereditários limitantes se todas suas condições ambientais e sociais eram insuficientes para lhe garantir boas aprendizagens. Reconhecia que, naquele momento, no Brasil, nem a família, nem a escola, tampouco a oficina tinham espaços de proteção e educação garantidos: a primeira, por estar carregado de vícios morais, por não proporcionar higiene física e mental; os outros, por serem insuficientes no acolhimento das crianças, tanto em termos de recursos materiais como pedagógicos. Tal posicionamento, aliado às disputas que enfrentou e os embates políticos que assumiu, levou-o à compreensão da criança em termos concretos, ou seja, entre os artigos analisados, foi um dos autores cujas posições defendiam que se observasse efetivamente a vida social das crianças.

Anísio Teixeira (1948) acreditava que a educação não era privilégio, mas sim um direito, sobretudo da infância brasileira, e foi nessa perspectiva que estabeleceu um debate com argumentos relativos à psicologia da criança. Defendia que a escola deveria ser um espaço de vida em comunidade, com ambiente controlado, condições essenciais para a educação das crianças. Ao evidenciar a condição social e material em que viviam as crianças, demonstrou quais os impeditivos da realização da sua educação, considerando as variáveis externas. Assim, não atribuía à criança a justificativa pelos insucessos escolares. Argumentava que não era possível afirmar que as crianças tivessem problemas de aprendizagem, que suas condições internas fossem insuficientes ou ainda que fossem incapazes de aprender, antes que lhe fossem garantidas as condições para que tivessem uma vida escolar integral. Dessa forma, reconhecia como grande desafio garantir o direito de que as crianças vivessem as especificidades desse período em uma escola de alto padrão de qualidade; considerava que esse direito precisava ser garantido para que se alcançasse a democracia de fato. Por isso, apesar de defender os EUA como modelo educacional, Anísio Teixeira acabou adotando uma posição muito menos liberal nas questões

educacionais enfrentadas pelo Brasil, exigindo responsabilidade por parte do Estado para com o sucesso da criança, fosse ela pobre ou rica.

Helena Antipoff é uma das autoras que também se posiciona sobre a importância de uma educação democrática. Ela reconhecia que a democracia não havia sido concretizada no Brasil e, por isso, que não adiantava as crianças parecerem adaptadas a um regime que não educava para a autonomia; portanto, a adaptação não era necessariamente o critério de sucesso. Antipoff considerava que a finalidade da educação era, em última instância, a concretização da democracia.

A autora destacava a importância do papel do professor na condução do processo educativo, já que, em sua interpretação, o estabelecimento dos objetivos educacionais dependia do bom entendimento do professor acerca de seu papel, e não de um processo de maturação e adaptação da criança.

A cruzada de Antipoff contra a educação autoritária se orientava pelo espírito democrático com o qual teve contato em Genebra, além da relação direta com os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e de sua história de vida na Rússia. Ao apresentar um trabalho com os resultados de um experimento científico sobre o nível de inteligência das crianças soviéticas, recebeu críticas, porque seus resultados mostraram-se contraditórios à posição política vigente no país à época, ao afirmar que os filhos da elite apresentavam melhores resultados do que os filhos do proletariado, sendo as escolas iguais, o que levantou questionamento sobre fatores hereditários da inteligência. Foi considerada, assim, uma intelectual suspeita³¹. Campos (2003, p. 214) afirma que

Acusações semelhantes [às dirigidas a Antipoff], relativas à “confiabilidade ideológica” de determinadas abordagens científicas, seriam levantadas contra os teóricos da escola histórico-cultural russa, no início dos anos de 1930, fazendo com que a difusão dessa perspectiva fosse praticamente proibida nas universidades soviéticas por décadas.

³¹ Apesar de ter sofrido duras críticas pelas suas conclusões neste estudo, Antipoff permanece na Rússia até 1924, quando seu marido foi exilado, e o casal se mudou para Berlim. Para mais detalhes da vida de Helena Antipoff, cf. Campos (2012).

Apesar disso, Antipoff não adotou uma posição contrária à revolução russa, como adotou em relação ao nazismo, afinal interpretou o realismo russo como o melhor método analítico e manteve os processos de análise social como princípios da sua teoria. Pode-se dizer que seu pensamento tinha ‘um pé fora’ dos marcos da ciência psicológica positivista da Europa e dos EUA, por conta das suas experiências intelectuais na URSS. Por adotar o humanismo como referência, considerava que o autoritarismo soviético não se justificava, assim como reconhecia a insuficiência da democracia brasileira. E, por isso, ela se dedicou a debater os valores que deveriam ser ensinados na escola, tais como a confiança, a lealdade e a capacidade de julgamento, aprendizados que considerava necessários para alcançar a autonomia. O foco dos debates de Antipoff não se dirigiu à posição do Estado, mas sim à ênfase na posição do professor enquanto educador, que deveria ensinar a criança a se portar diante do Estado, a pensar criticamente em seu papel de condutora do Estado democrático.

Sobre a questão da democracia, ainda podemos destacar o posicionamento de **Lúcia Marques Pinheiro**, mais sutil em relação ao desenvolvimento nacional, mas diretamente relacionado ao debate sobre a democracia. Além de defender o estatuto democrático estabelecido no país naquele momento, Pinheiro rebateu críticas que tentaram demonstrar que a segmentação dos alunos em programas fracos, médios e fortes, segundo sua suposta diferença de capacidade, era uma separação antidemocrática. Ela reafirmou o princípio da democracia liberal, desresponsabilizando a escola pelos estigmas que poderia criar nas crianças. Afirmava que as diferenças individuais simplesmente existem, sendo necessário conformar-se a elas e procurar adaptar, ou seja, rebaixar os programas educacionais para grupos que têm menos capacidade intelectual, justificando assim a meritocracia e as desigualdades educacionais. O interessante é que, assim como Almeida Jr, ela radicalizava o princípio das diferenças individuais, embora defendesse outra proposta organizativa de ensino, mas deixava mais claro o pensamento que estava por trás da sua posição liberal: o destino profissional distinto para diferentes classes sociais. Pinheiro admitia que algumas crianças deveriam ser educadas para realizar trabalhos manuais, por apresentarem menor capacidade intelectual, responsabilizando mais uma vez a criança pelas suas limitações e, por consequência, desresponsabilizando o Estado pela educação desta criança. Nesse sentido, apesar das propostas distintas quanto aos programas de ensino, Almeida Júnior e Lúcia Pinheiro viam a criança da mesma forma: o primeiro, capturado pelo ideal liberal presente na psicologia de Dewey e

da Escola Nova; e a segunda, pela interpretação da singularidade com base na psicanálise. Cabe ressaltar, no entanto, que o modo como operavam com tais teorias parece estar muito mais relacionado às suas posições ideológicas, pois Anísio Teixeira e Helena Antipoff se fundamentavam nos mesmos teóricos, mas postulavam posições distintas.

Outro debate que aparece nos editoriais da RBEP é relativo à forma como os intelectuais compreendiam o papel do Estado diante da resolução dos problemas sociais, especialmente perante a hegemonia da tendência higienista na educação brasileira da época. Em alguma medida, nos discursos de todos os intelectuais analisados, está referenciada a importância do meio e da efetivação de medidas de profilaxia social. As explicações sociológicas hegemônicas à época ainda não permitiam uma análise profunda das causas da situação de desigualdade no país. As críticas e explicações dos fenômenos sociais presentes nos discursos dos intelectuais referiam-se, entre outros aspectos, à dualidade educacional, às condições de moradia, à situação de precariedade e fome das crianças, à existência de cortiços e favelas, à identificação e negação do racismo, à insuficiência do aparelho educacional, à falta de democracia. Mas, mesmo com a presença destes elementos, não se observam, na revista, discursos que efetivamente articulassem a educação da criança à formação social brasileira. Portanto, não se chegou a explicações que atingissem as origens e entrelaçamentos dos problemas sociais com os meios de produção da vida no capitalismo que se instalava no país.

A Psicologia contribuía com tal desarticulação, quando, ao procurar explicar tais problemas, propunha um olhar a partir de teorias que enfatizavam a adaptação social em uma via restrita, fosse na relação do indivíduo com o ambiente, fosse no estudo da hereditariedade e das tendências internas da criança. Esta orientação geral de fragmentação dos fenômenos sociais repetia-se na análise da relação da criança com a escola e com a família, compreendidas como núcleos individualizados que tinham consequências boas ou ruins para a sociedade, dependendo do nível de sucesso da adaptação.

Então, pelos limites do debate existente à época, observa-se que a compreensão da criança se dava, hegemonicamente, nos marcos do que propunha o Higienismo. O pensamento contraditório, como apontado por Antunes (2012), foi encontrado nas posições de Helena Antipoff, que incorporou análises sociais às suas teorias. Nos artigos analisados, Antipoff ampliou o debate propondo o questionamento das práticas antidemocráticas da escola, bem como a articulação entre a construção

da democracia e da autonomia da criança, ou seja, colocou em foco a relação entre aspectos da estrutura social e a constituição do sujeito. No entanto, nestes artigos, Antipoff apresentava suas posições sem direcionar mais profundamente o foco dos seus questionamentos à estrutura social. Observa-se que a posição que defendia estava mais ligada ao espírito pacifista de Genebra apresentado por Gebrim (2012) do que a um questionamento efetivo da estrutura econômica.

Também podemos identificar posicionamentos progressistas no discurso de Anísio Teixeira pela defesa radical do direito da criança a um alto padrão educacional; no entanto, por apostar que a educação mudaria a sociedade, acabou se colocando nos marcos do pensamento higienista hegemônico à época. **Ofélia Boisson Cardoso** é a única intelectual a apontar a necessidade de uma aproximação da escola com as moradias populares. Cardoso chamava a atenção para a distância entre o conteúdo da escola e a realidade da vida das crianças, destacando como aquilo que era funcional no ambiente escolar não o era na família e nas ruas. Pode-se dizer que ela escapava dos marcos do higienismo porque não analisava os desajustes da criança em uma perspectiva moral, o que é perceptível quando afirma que o comportamento de roubar pode ser funcional e só vai deixar de sê-lo quando a situação econômica mudar. Isso se observa também quando afirma que, enquanto a situação econômica for de pobreza, a escola deve aproximar-se dos meios populares, para encontrar uma solução que aproxime o que se ensina na escola da funcionalidade da sobrevivência fora dela. Não porque o professor vai ensinar a criança a roubar, mas justamente porque vai debater os problemas da criança fora da escola. De certa forma, a ausência do debate proposto por Ofélia Boisson Cardoso nos discursos dos outros intelectuais demonstra que a perspectiva higienista foi uma posição que, ao mesmo tempo em que defendia o afastamento da criança da pobreza, naturalizava a existência da desigualdade social.

4.3.2 A criança investigada pelas teorias psicológicas: em foco a inteligência e a aprendizagem

Esta categoria reúne os debates sobre as teorias de desenvolvimento e aprendizagem relacionadas à necessidade de conhecer e entender a criança brasileira por meio de referências da Psicologia internacional e de estudos locais. Estes estudos buscavam responder principalmente às demandas educacionais relativas aos altos índices de reprovação no Ensino Primário, e, como podemos identificar nos editoriais apresentados, os problemas educacionais eram

interpretados na chave da falta de conhecimentos sobre as crianças brasileiras, que deveriam ser preenchidos por pesquisas da Psicologia Experimental. Assim, no momento de considerável expansão do sistema educacional do país à época, os problemas educacionais identificados nos discursos veiculados na revista diziam respeito à adequação dos métodos de ensino às demandas defendidas pelo movimento de renovação pedagógica, especialmente os novos conhecimentos sobre aprendizagem da criança, que deveriam ser produzidos pela pesquisa experimental e divulgados aos professores do país.

Com relação aos debates sobre aprendizagem, o estudo realizado por Campos (2008) sobre a forma como os intelectuais interpretam a inteligência nos auxiliou na organização desta categoria. Campos (2008) apresenta três vertentes em seu trabalho: dos aprioristas, dos ambientalistas e dos (socio)interacionistas. O debate apriorista apresentado na revista evidenciava divergências entre os autores quanto à ligação das habilidades intelectuais ao patrimônio genético individual, transmitido hereditariamente, o que fez com que eles atribuíssem diferentes pesos aos elementos genéticos e hereditários na explicação da aprendizagem. Um conceito comum a todos esses autores, no entanto, foi o de maturação, o que nos levou a adotar outro nome para a vertente apriorista, denominada em nossa pesquisa de vertente maturacionista.

Dessa forma, a categoria em análise foi organizada com base nos diferentes pressupostos teórico-metodológicos que orientavam os autores na investigação sobre a criança brasileira: as vertentes maturacionistas, ambientalistas e sociointeracionistas.

4.3.2.1 A vertente maturacionista

Podemos dizer que Lourenço Filho, Almeida Jr., Anísio Teixeira, Heloísa Marinho, Betti Katzestein e Lúcia Pinheiro estruturavam seu entendimento sobre a criança com base na vertente **maturacionista**, porque usaram o conceito de maturação para orientar a educação da criança. Consideravam que a criança aprendia em ação, em experimentações crescentes, que eram coordenadas pelo processo biológico de maturação e tinham a inteligência como operador fundamental da aprendizagem. A inteligência era considerada um mecanismo psíquico que se desenvolvia à medida que, na relação com os problemas do ambiente, o organismo aprendia respostas funcionais diante do resultado pretendido, a adaptação. O desenvolvimento de respostas adaptativas por parte da criança dependia daquelas

características intrínsecas à sua personalidade, que eram diferentes em cada indivíduo humano.

A aprendizagem, que resultava da experiência, e o desenvolvimento, operado desde a maturação do organismo, não eram considerados de modo hierarquizado, mas sim como processos interdependentes. Portanto, embora se reconhecesse a influência direta do meio na aprendizagem, os fatores internos, do próprio organismo, eram considerados igualmente importantes, tais como as conexões nervosas originais de cada um, a normalidade ou lesões do aparato orgânico, o nível de maturação no momento da experiência e os componentes hereditários, determinados pela herança genética, que anunciariam as possibilidades do indivíduo.

Pela importância atribuída aos componentes hereditários e à influência do meio, essa concepção foi a que esteve mais aliada às defesas higienistas de profilaxia ambiental, em casa e na escola. Quanto à forma de realizar essa profilaxia, vamos ver que os autores discordavam, mas, de modo geral, entendiam que o ambiente de pobreza, alcoolismo e vadiagem prejudicava muito a adaptação social e escolar da criança. Destacam-se nessa vertente Lourenço Filho e Heloísa Marinho.

Lourenço Filho ganha centralidade na definição desta categoria, por ser o precursor das explicações do desenvolvimento orientado pelo conceito de maturação, principalmente pela formulação de um teste baseado nesse conceito, o Teste ABC, com o qual se verificava a capacidade da criança de aprender a ler e a escrever mediante análise da prontidão. A criança apresentada por Lourenço Filho era considerada um organismo humano em crescimento, cujas predisposições seriam determinadas pelo desenvolvimento filogenético da espécie humana e pelos fatores hereditários, desencadeados pelas experiências vividas por ela em busca de adaptação e sobrevivência, processos que seriam otimizados quando coordenados por princípios democráticos e ações educativas orientadoras.

Nos artigos analisados, observa-se a distinção que Lourenço Filho estabelece entre a criança pré-escolar e a criança em idade escolar. A educação pré-primária, segundo o autor, poderia ser realizada em instituições e em casa, quando existissem condições materiais para isso. Na última situação, a tarefa educativa seria da mãe, que, sempre que possível, deveria estar ciente dos conhecimentos científicos sobre a criança, a fim de proporcionar experiências livres e diversas ao filho, segundo seus interesses e motivações. O autor destaca que, na primeira

infância, a criança necessita de ações educativas para estimular sua expressão e garantir o aprendizado de hábitos bons e higiênicos.

Ao discutir sobre a arte moderna e o incentivo da livre expressão da criança, o autor defendia que a criança pode ser livre e espontânea na primeira infância, mas depois deve aprender o refinamento técnico; o desenho e o jogo devem evoluir, adaptando-se às exigências do conhecimento formal escolar, a partir dos 7 anos. O higienismo e a defesa da escola como medida de profilaxia social foram constantes em suas publicações. No debate que realizava sobre a Educação Física, estabelecia um paralelo entre a saúde do corpo normal e a saúde psíquica, relacionando tal discussão com os critérios de higiene, como se o psiquismo normal fosse permeável aos maus hábitos assim como o corpo o é à ação dos vírus.

Heloísa Marinho investigava as características da maturidade da criança brasileira, por isso realizou uma pesquisa sobre o vocabulário infantil e comparou seus resultados aos de Stern. Ela pretendia investigar qual o caminho da linguagem da criança, ou seja, quais palavras espera-se que uma criança do meio rural ou urbano saiba falar aos 4 anos de idade, segundo os nossos parâmetros culturais. Assim, conduziu um estudo de observação e descrição do vocabulário infantil e divulgou as tabelas de palavras, para que todos pudessem analisá-la. Quando publicava sobre a educação nos Jardins de Infância, Marinho apresentava estudos longitudinais, avaliando a relação da criança com a escolarização. Seus resultados são claros: as crianças que frequentam o Jardim de Infância sem nenhuma tentativa de adiantar o conteúdo escolar têm melhor desempenho e maior aprovação ao final da primeira série. A autora fez uma das defesas mais enfáticas do direito da criança de brincar, de realizar atividades livres e espontâneas, até que seu nível de maturação realmente tenha atingido o momento de prontidão para a leitura e a escrita, que, em seu julgamento, é mesmo alcançado aos 7 anos, e não antes disso.

Almeida Júnior abordava a maturação mais interessado nas relações entre a organização escolar e as propostas pedagógicas para o Ensino Primário. Defendia a promoção automática e a educação rural não profissionalizante, destacando a importância de considerar as características do indivíduo na relação pedagógica e do respeito à personalidade e às diferenças individuais. Ao argumentar contra a especialização precoce, destacava que o nível de maturação não pode ser forçado, e as aptidões e vocações de cada criança não podem ser pré-determinadas, porque podem ir contra seu caminho de maturação e aprendizagem. Da mesma forma, as reprovações eram consideradas por

ele equívocos de cunho pedagógico, pois demonstram que a escola e o professor não conseguiram dar atenção suficiente ao processo de acompanhamento individualizado da criança. Considerava que, se a equipe escolar pudesse simplesmente orientar a maturação de cada um, os critérios de aprovação seriam absolutamente singulares também. Almeida Júnior criticava a tendência da escola de não respeitar as diferenças individuais do aluno e considerava que os testes retiram a possibilidade de avaliação individualizada da criança.

No artigo em que debate conceitos de higiene, Almeida Jr. defendeu a educação em família sempre que possível, limitando sua defesa do Jardim de Infância aos casos em que a família não oferecesse condições de cuidado. Em sua opinião, na família a criança teria muito mais atenção individualizada do que na escola, inclusive mais interações afetivas, ideia que fundamentou sua defesa da educação doméstica, chegando inclusive a relativizar a necessidade de um ambiente profilático em favor da vivência afetiva.

Betti Katenstein também se utilizava do conceito de maturação, mas atribuiu às crianças um mundo próprio, cheio de especificidades que estava interessada em conhecer, e acabou por abandonar a utilização de testes, porque considerava que a criança à sua frente comprovava seus limites. Ao referenciar-se em Piaget, Katenstein não interpretava as respostas da criança como erros e se empenhava em descobrir a lógica por trás de cada equívoco. Katenstein considerava que a criança tem uma inteligência plástica e dinâmica, que cria caminhos próprios de adaptação, bem como que ela responde às situações de aprendizado com essa criatividade. Este era um ponto central para a pesquisadora, que a levou a relativizar o conceito de maturação: cada inteligência tem uma personalidade diferente, então a maturidade não pode ser interpretada segundo parâmetros rígidos.

Observa-se que há diferenças no modo com que cada um dos autores compreendeu o conceito de maturação, alguns mais próximos da Biologia, outros menos. No entanto, a discussão sobre esse conceito se fez presente e orientou suas investigações sobre a criança, fosse para confirmá-lo, questioná-lo ou relativizá-lo.

4.3.2.2 A vertente ambientalista

Esta vertente está representada nos trabalhos de Góes Sobrinho e Maurício de Medeiros. Estes autores compartilhavam uma interpretação da aprendizagem com base no behaviorismo, que se situa em um limiar entre a Biologia e a Psicologia, na tentativa de explicar o psiquismo

humano segundo a fórmula do Estímulo e Resposta (S-R). Na análise ambiental, a relação do organismo com o ambiente tem uma dinâmica equilibrada na formação da personalidade, e a constituição social pode ser explicada dentro da relação binominal organismo/ambiente e estímulo/resposta do indivíduo. Para eles, a inteligência é a capacidade de criar respostas ou de repetir as que já foram reforçadas positivamente pelo ambiente. Nessa perspectiva, o ambiente tem uma importância fundamental nas teorizações sobre a criança, nas quais a escola e o professor representariam fatores determinantes do sucesso de aprendizagem. A função da escola, para esses autores, seria a de proporcionar boas experiências de aprendizagem e condicionamentos adaptativos que desenvolvessem a inteligência. Embora as diferenças individuais sejam destacadas, elas assumem outro lugar nessa teoria, porque, apesar de cada organismo ser único, e cada processo de aprendizagem singular, o condicionamento é o mesmo, assim como o resultado deste condicionamento.

É comum nos artigos uma ponderação sobre o mecanicismo do Behaviorismo proposto por Pavlov e Watson, com tentativas de explicar o processo complexo de aprendizagem que se opera entre o estímulo, o organismo e a resposta do meio. No caso desses dois autores, o processo de criatividade, não só de novas respostas mas também de novas necessidades a partir da cultura humana, foi um aspecto destacado. Os autores explicaram a teoria de pontos distintos, mas não contraditórios ou discordantes. Eles também apresentavam concordâncias com o movimento da Escola Nova, no entanto, ao escolher explicar a aprendizagem pela via do condicionamento, compuseram uma categoria própria.

José Faria Góes Sobrinho teve como foco a relação das descobertas biológicas sobre a aprendizagem por condicionamento, em que a finalidade adaptativa é constantemente mediada pela cultura. Góes Sobrinho entendia a criança como um organismo sensível ao ambiente que, a partir de suas experiências com consequências adaptativas, aprende e conforma novas estruturas mais complexas e sensíveis às novas experiências. Este pesquisador apresentou uma perspectiva behaviorista de aprendizagem por condicionamento, por isso as ações educativas, segundo suas conclusões, têm o poder de levar a criança à apropriação de todo o repertório cultural acumulado pela humanidade que tenha sido cientificamente comprovado como adaptativo. Naquele período, o behaviorismo não era um conhecimento atribuído apenas ao campo da Psicologia, estabelecendo estreitas relações com a Biologia, o que fica bem evidente na sua tentativa de explicar o desenvolvimento do

psiquismo por conceitos que transitam entre as duas disciplinas, como a explicação estrutural da aprendizagem por meio da analogia entre conhecimentos e modificações nos colóides neurais.

As informações psicológicas dos textos do autor partiam dos modelos explicativos behavioristas, com base nas experiências e no comportamento; no entanto, Góes Sobrinho explicava os processos do psiquismo pela Biologia, pela suposição das modificações estruturais. As interferências físico-químicas foram um ponto destacado em seus textos, pautando-se na ideia de que as variações entre os organismos tinham relação com as condições físico-químicas em que o crescimento ocorre. Assim, considerava que as diferenças individuais eram determinadas por um conjunto de variáveis que criavam combinações únicas de fatores: o indivíduo!

Góes Sobrinho não se referia à criança como criança, nem como aluno ou educando, mas sim como organismo. Considerava a aprendizagem tão extensa quanto às possibilidades de acúmulo da cultura; pode não ter fim, nem para o sujeito, nem para a humanidade. No entanto, como considerava o conceito de maturação e de evolução do psiquismo segundo uma progressão de estruturas coloidais, defendeu que conteúdos que não têm relação com a vida da criança não deveriam fazer parte do repertório escolar, defendendo um respeito aos conteúdos voltados para a criança.

Já **Maurício Medeiros** se esforçava para caracterizar os comportamentos das crianças dentro da definição da infância. Diferentemente dos outros autores, que usavam o termo infância como sinônimo de criança ou para referir-se à educação de crianças pré-escolares, o autor propôs uma definição do termo. A infância era definida em seus argumentos como o momento anterior à constituição da rede de reações às situações, momento este em que a criança experimenta o mundo e constrói as cadeias reativas. A imaginação entra nesses aprendizados com o potencial de constituir o pensamento, sendo essencial à constituição do pensamento abstrato, à criatividade e à apropriação da linguagem escrita.

Medeiros considerava que a criança aprende enquanto incorpora cadeias reativas por meios distintos, seja treino, acerto e erro, mas também imagina muito no processo de constituição do pensamento. Ela também aprende pelas respostas que encontra no ambiente, por isso é fundamental que esteja inserida em grupos humanos, de preferência com intenções educativas que preparem este ambiente. Considerando as contestações existentes na época com relação à hereditariedade, o autor explicava os desajustamentos dando ênfase à importância das condições

ambientais sobre os processos educativos. Em sua opinião, tais desajustamentos poderiam ser facilmente identificáveis e corrigidos no caso de deficiência alimentar ou sensorial, mas também poderiam ter causas escondidas que resultariam em déficits intelectuais. Ao tratar das dificuldades de aprendizagem em crianças com ou sem deficiências, Medeiros apresentava os desajustamentos infantis utilizando a classificação das deficiências de nível intelectual vigente à época: idiotas, imbecis e débeis mentais.

4.3.2.3 A vertente ambientalista

Esta vertente constitui-se de uma concepção que considera que a formação do psiquismo se dá pelas estratégias de solução de problemas desenvolvidas pelo indivíduo nas suas relações sociais. Estas estratégias são internalizadas e constituem a inteligência, mas se desenvolvem pelo pensamento e pela linguagem e significam a internalização da própria cultura. Nessa vertente foram incluídas as publicações de Helena Antipoff e Ofélia Boisson Cardoso. Apesar de as autoras terem abordagens distintas e não se enquadrarem exatamente nas definições que atualmente caracterizam a perspectiva sociointeracionista, elas usaram referências da Psicologia com base em uma leitura social de forma central em seus artigos.

Helena Antipoff fundamentava-se na teoria psicológica derivada do realismo russo, defendendo com radicalidade a democracia; Ofélia Boisson baseava-se na teoria de Henri Wallon, da Psicologia do Afeto, estabelecendo uma discussão sobre as causas sociais dos problemas educacionais. O elemento comum a ambas é a presença do questionamento acerca das causas sociais dos problemas de aprendizagem, ou seja, uma tentativa de desnaturalização da situação vivida pelas crianças. As duas intelectuais consideraram a relação do organismo com o ambiente, mas não de modo isolado, trazendo elementos da análise social do conjunto dos indivíduos na sociedade para a compreensão da relação do sujeito com o meio. Ainda que não fossem concepções totalmente diferentes das anteriores, porque as duas recorriam à Psicologia Experimental e às técnicas de medida de atributos psíquicos, Cardoso e Antipoff colocaram no centro de suas explicações a forma como a sociedade tratava a criança.

Helena Antipoff descrevia as crianças como alunos/educandos do Ensino Primário, ou seja, de idade entre 7 e 13 anos, sítio de atuação da pesquisadora. A criança era concebida por Antipoff (1944) como um ser em aprendizagem que, inicialmente, tende a não compreender as

relações complexas no mundo. Sua espontaneidade, no entanto, leva-a a se colocar em situações da vida que lhe permitem conhecer melhor os objetos, descobrir a verdade sobre sua realidade, sendo capaz de julgar, decidir e agir sobre o mundo com autonomia. A criança é ativa, vive experiências todos os dias e intuitivamente aproveita-as para aprender sobre o mundo; a educação, portanto, não estaria restrita a escola, mas o adulto com orientações educacionais seria essencial para a concretização de suas possibilidades. Para Antipoff, o processo educativo não é espontâneo, a criança não tem capacidade de educar-se sozinha, ela depende além de uma organização específica do ambiente social em sua volta e de uma intenção por parte do educador (pais ou professores) em direção a certa finalidade.

O meio exerce grande influência sobre a constituição psíquica da criança, conforme afirmava Antipoff (1944). A autora ilustrava tal ideia caracterizando o complexo de inferioridade como de origem social, considerando a inferioridade como um problema de percepção equivocada dos indivíduos acerca das dificuldades, e não uma condição de fato da criança. A inferioridade era interpretada por ela como complexo no sentido psicanalítico, uma contradição interna do ego para lidar com os conflitos narcísicos e o forte julgamento moral, aqui desempenhado por pais e educadores, internalizado pela criança.

Temos aqui uma concepção de criança capaz de realizar tarefas complexas e de emitir juízos sobre a realidade, a partir de formas de investigação próprias, que a estrutura escolar poderia estar inibindo e deseducando. O conteúdo escolar proposto por Helena Antipoff para as crianças é a vida, por isso a escola deveria reproduzir situações da vida. Ela não descrevia essas experiências com base em objetos simples ou conhecimentos facilmente objetiváveis, mas sim esperava que a escola ensinasse a criança como objetivar seus conhecimentos sobre um mundo cheio de objetos complexos. Sua perspectiva de experiência e de pensamento experimental pretendia atingir objetos sociológicos complexos, ainda que sua sugestão fosse a de ensinar a pensar a partir de objetos simples e concretos do cotidiano. Aprendendo a fazer o julgamento correto sobre a própria mão, estaríamos ensinando as crianças a julgar o mal governante.

Ao analisar a auto-organização das brincadeiras no recreio, Antipoff desviou-se de um fundamento social da época, que considerava os momentos de brincar como fazer nada da criança, momento primitivo de expressão. Ela usava a organização típica da cultura infantil para demonstrar a capacidade de autonomia, revelando a contradição entre o

que se espera como resultado da educação, o bom cidadão, e o que se produz a partir da exigência de obediência e subordinação.

Antipoff acabou abandonando sua especulação sobre a hereditariedade, porque, na continuidade de suas pesquisas científicas sobre a criança, concluiu que o meio social e a interação da criança com o meio são os fatores preponderantes na constituição psíquica humana. Ela afirmava a capacidade de aprender de todas as crianças, o que é coerente com sua atuação ao longo da vida e seus pressupostos sociointeracionistas, tendo inclusive se dedicado à defesa da capacidade de aprendizagem de crianças anormais, cunhando o termo excepcional, para diminuir a estigmatização destas crianças. Campos (2003, p. 218) destaca essa característica do pensamento da autora:

A perspectiva adotada por Antipoff a respeito da psicologia da inteligência, no entanto, se diferencia da corrente inatista hegemônica na época, ao propor uma interpretação em bases socioculturais. Para ela, as medidas da inteligência utilizadas pelos estudiosos, em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet e Simon, poderiam ser consideradas índices da ‘inteligência civilizada’, isto é, da ‘natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo.’ (Antipoff, 1931, p. 131-132). A partir dessa definição, que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, a autora estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de “ortopedia mental” visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes.

Em nenhum dos artigos analisados (ANTIPOFF, 1944, 1945, 1947, 1948) a autora afirma que algumas crianças têm capacidades mais limitadas que outras. Ela reconhecia as diferenças individuais, considerava os ritmos distintos de aprendizagem, destacava a necessidade de preparar ambientes higiênicos para as crianças, em todos os sentidos, ambiental, social e mental, bem como a necessidade de adotar parâmetros justos para a homogeneização das classes, mas nunca a incapacidade para aprender.

Já **Ofélia Boisson Cardoso** defendia que a inteligência e a aprendizagem não são como uma relação condicionada mecanicamente, mas constituem-se de ações em que o indivíduo cria algo, são experiências cuja finalidade adaptativa não pode ser analisada superficialmente. Por isso, Cardoso conseguiu analisar os aspectos funcionais da adaptação, tanto no furto realizado pelas crianças pobres como nas tentativas de compensação da criança que entra na escola e sente a ruptura de forma brusca com o meio em que se sentia segura.

Em alguns momentos, a discussão sobre aprendizagem da autora se parece com as proposições behavioristas; no entanto, como ela mesma deixa claro, considera que a proposta de Watson sobre a aprendizagem pautada na relação entre estímulos e respostas, retira o elemento central da análise, o indivíduo. Para Cardoso, o processo de apropriação da linguagem é muito mais amplo e complexo do que a fala e a escrita; é um processo que organiza o pensamento da criança, sua capacidade de fazer representações simbólicas da realidade. A língua se desenvolve pelo seu uso social, a partir dos componentes fisiológicos, e pela sua importância no desenvolvimento do afeto, por isso a linguagem constitui e é constituída pela personalidade da criança. A autora se colocava em uma concepção vitalista do aprendizado da linguagem, argumentando sobre os aspectos mais diversos da análise linguística, aliada ao entendimento de que a língua não é um processo automático ou de associações automáticas, como pretendido pelos exercícios de cópias, ditados e leituras silenciosas.

Para Cardoso, as aprendizagens podem ser assistemáticas, e, neste caso, a escola não teria controle sobre o que a criança aprende em comunidade. No caso da educação sistemática, que se opera na escola, os professores teriam uma função bem definida: orientar e acompanhar as iniciativas da criança, em atividades que ela queira realizar, conduzindo-a a experiências de aprendizagem. Cardoso ainda apontava a vocação do professor como fator essencial para o ensino, mas não o isenta ao questionar suas metodologias, apontando nas práticas docentes comuns erros que considera graves, porque representavam falta de conhecimento do processo de aprendizagem da linguagem e de adequação dos métodos de ensino àquilo que já se sabe sobre este processo.

Mas apesar de as publicações de Cardoso encaixarem-se nesta vertente por incluírem análises das condições sociais dos processos de educação da criança, no livro *A produção do fracasso escolar*, Maria Helena Souza Patto (1993) apresenta ponderações sobre esta autora, que retomaremos aqui. Patto (1993) persegue as publicações da RBEP que

se referem ao tema do fracasso, destacando as publicações de Cardoso como exemplo do discurso hegemônico da época. Apesar de Cardoso incluir fatores sociais em suas teorizações sobre a criança na escola e fora dela, suas publicações apresentam uma visão social enviesada, ao propor uma separação moral entre a educação sistemática e assistemática, promovidas pela escola e pela família, respectivamente. Patto (1993) caracteriza essas análises como um discurso fraturado, na medida em que reproduz preconceitos sobre a pobreza, atribui às crianças pobres estigmas moralizantes e as culpabiliza pelas dificuldades escolares.

Ao analisar os fatores pedagógicos da repetência escolar, o discurso de Cardoso considera que

[...] somente um ensino de boa qualidade – no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às experiências culturais – pode garantir a eficiência da escola. (PATTO, 1993, p.88).

A partir dessa análise, Cardoso afirma que a principal causa do fracasso escolar é a má qualidade do ensino, e o que cria os números calamitosos de repetência é a péssima qualidade de ensino. (PATTO, 1993).

Mas, ao analisar os fatores sociais, o pensamento de Cardoso demonstra profunda incoerência, pois atribui as principais dificuldades do processo educativo a acontecimentos de fora da escola, da comunidade e da família do aluno. Isso porque, na interpretação de Cardoso, as crianças de classes sociais subalternas são moralmente prejudicadas pelo modo de vida que ela supõe ser característico da pobreza. As aprendizagens assistemáticas da vida não escolar fazem a criança agir de forma imoral, ensinam comportamentos antissociais e provocam o desinteresse pelos conteúdos escolares. Para Patto (1993), ao descrever os “heróis” das crianças do morro como alcoolistas, vadios e malandros sem normas ou direção, Cardoso revela sua visão preconceituosa e moralista da pobreza, deixando transparecer que, apesar de considerar os fatores sociais em sua análise, produziu discursos incoerentes e com fraturas.

A análise das três vertentes descritas acima enriquece-se com o aspecto apontado por Smolka (2002), de que as teorias psicológicas da época tinham em comum uma base materialista. No caso dos

maturacionistas, para além do aparato orgânico do psiquismo e sua maturação, era fundamental a realização de experiências educativas proporcionadas pelo meio, ou seja, havia preocupação efetiva com as condições materiais necessárias para o desenvolvimento. No caso dos ambientalistas, a relação da estrutura psíquica com as contingências radicaliza ainda mais a compreensão da importância das condições materiais externas ao organismo. Na análise sociointeracionista, além de todas as condições do indivíduo e do meio, entram em pauta as condições sociais e culturais.

Por outro lado, como Smolka (2002) sinaliza, a ausência da história como categoria analítica faz com que todas as teorias incorram em naturalizações: não contam a história da criança e pouco imaginam sobre outras possibilidades históricas para ela. Apesar de não termos uma análise histórica da aprendizagem da criança entre os artigos considerados na pesquisa, temos algumas posições que mais se aproximam dessa perspectiva, especialmente aquelas que questionam a aprendizagem como adaptação, refutam as ideias higienistas e conseguem oferecer uma reflexão acerca da realidade social das crianças e das famílias.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a Psicologia Experimental era a perspectiva hegemônica para a investigação e conhecimento da criança à época. Uma das preocupações dos teóricos da Escola Nova era oferecer elementos para que o professor conhecesse a criança e adequasse os ensinamentos ao seu nível de maturação, segundo seus interesses individuais. Nesse caso, quase todos os autores selecionados reivindicam os testes psicológicos para esta tarefa. A única exceção é Almeida Júnior, que acreditava que os testes deveriam ter menos espaço na educação, porque buscam adequar o indivíduo aos seus critérios, quando, na verdade, os mecanismos de conhecer a criança deveriam adequar-se a ela. De forma geral, os intelectuais reivindicavam o uso dos instrumentos de mensuração, mas também o desenvolvimento de testes novos e melhores. Nos 36 artigos analisados, foram citados mais de 20 testes diferentes.

Havia uma expectativa de que os testes pudessem revelar as capacidades e características da personalidade do aluno, tendo sido uma tendência comum aos intelectuais tentar aprimorar estes instrumentos de mensuração, adaptando-os à realidade brasileira. Nesse caso, os Testes ABC, formulados por Lourenço Filho, foram os mais usados na educação brasileira da época, seguidos do Teste Binet-Simon, adaptado por Antipoff. Helena Antipoff também desenvolveu o teste “Minhas Mãos”, citado na introdução deste trabalho, compreendido por Antunes

(2012) como movimento de contradição do pensamento psicológico da época. Este teste foi apresentado pela autora na RBEP acompanhado de críticas aos testes hegemônicos. A diferença do pressuposto realista e educativo do Teste Minhas Mãos era colocada como elemento original no que dizia respeito à interpretação de como se deveria selecionar e hegemonizar as classes.

Lúcia Pinheiro defendia o uso dos testes para a homogeneização das classes escolares, como instrumento de mensuração objetiva do nível mental a ser usado em todo o aparelho educacional brasileiro para a homogeneização das turmas. Pinheiro apresenta a concepção de maior confiança nos resultados dos testes, já que defendia o uso deles para escolher em qual programa uma criança deveria estudar: se seus resultados fossem fracos, deveria ir para uma turma com programa fraco; se fossem resultados médios ou fortes, para uma turma média ou forte. O teste aqui é usado como recurso para conhecer a criança, sem questionamentos quanto às suas limitações.

Mas também se observam questionamentos aos testes nos artigos. Marinho apresenta questionamento sobre a validade dos resultados dos testes, relatando casos de crianças que tinham obtido resultado suficiente no Teste ABC para a prontidão na faixa dos 6 anos, mas que obtiveram menor aproveitamento ao adiantar os conteúdos de alfabetização. Na comparação com os grupos de controle, ela pôde afirmar que adiantar os conteúdos não ajuda a melhorar o desempenho e prejudica os momentos posteriores de aprendizagem de leitura e escrita. Betti Katzenstein abandonou o uso de testes que não corroboravam os resultados de outros instrumentos de avaliação, como foi o caso do Teste de Khos. Ofélia Boisson Cardoso defendeu o uso de múltiplas formas de avaliação e recorreu aos diferentes testes para realizar diagnósticos das crianças.

Por fim, ainda nesta categoria, podemos apontar alguns destaques dos estudos realizados sobre a suposta particularidade da criança brasileira em constante relação e comparação com estudos sobre a criança de referência internacional. Heloísa Marinho destacou-se pelas pesquisas intensas realizadas sobre o vocabulário e temas da linguagem das crianças brasileiras menores de 6 anos, nos moldes dos estudos de Stern e Binet, e pelo estudo longitudinal com crianças da Educação Infantil no primário. Betti Katzenstein destacou-se pelos estudos clínicos e de aplicação de testes com análise dos resultados, de metodologia própria, bem como pela observação das crianças em interações de grupos, que a levou a teorizar de forma original sobre o pensamento da criança. Helena Antipoff destacou-se pelos vários experimentos com finalidade educativa, realizados com as crianças em

grupos escolares, investigando sua inserção social pela escola e observando os momentos de lazer no recreio. Lúcia Pinheiro fez uma defesa interessante do uso das filmagens como método de observação de crianças, que na época significou uma novidade em termos de recurso metodológico para pesquisa.

4.3.4 A Criança diagnosticada pela psicologia: uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem

Esta categoria foi organizada com base nos relatos existentes nos artigos selecionados sobre os atendimentos clínicos da Psicologia voltados a objetivos educacionais. Mas abarca também um movimento que foi percebido nas publicações e formula a seguinte questão: a partir da interpretação dos limites de aprendizagem, como atender as crianças com problemas na escola?

As crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à disciplina escolar eram encaminhadas para atendimentos individualizados fora da escola. Os relatos de Betti Katzenstein, Ofélia Boisson Cardoso, Lúcia Marques Pinheiro e Maurício de Medeiros sobre tais situações oferecem elementos para discutir como estes encaminhamentos eram realizados e tratados. Na categoria anterior, observou-se que a direção do movimento realizado era conhecer a criança para alcançar fins pedagógicos, ou seja, para orientar e instrumentalizar o trabalho do professor em sala. Já nesta categoria, percebe-se outra situação: as crianças eram diagnosticadas ou encaminhadas para diagnóstico, a fim de receber tratamento individualizado, clínico, fora da sala de aula e da escola. Dessa forma, os objetivos do diagnóstico e do tratamento tornavam-se principais; e os objetivos pedagógicos, secundários. Aparece como característica comum nos relatos apresentados o fato de que crianças que apresentavam comportamentos anormais eram encaminhadas aos serviços, porém cumpre esclarecer que essa anormalidade poderia ser qualquer tipo de desajustamento, desde deficiências mais graves até simples problemas de disciplina.

Betti Katzenstein identificava especificidades no mundo infantil a partir de conhecimentos psicológicos e entendia a clínica psicológica como um recurso que a escola poderia lançar mão ao lidar com as dificuldades de aprendizagem da criança. A autora reclamava à Educação um lugar para a Psicologia, pois, como linha auxiliar dos objetivos educacionais, poderia orientar aspectos pedagógicos de atenção individualizada. Nos relatos, com base em sua atuação no

departamento de Psicologia da Cruzada Pró-Infância, apresenta casos de crianças pobres, de bairros carentes, nos quais foram criados Jardins de Infância por meios privados e filantrópicos. Seu debate sobre a condição das crianças não tinha como foco os fatores ambientais; defendia a psicologia como recurso às crianças, mas um recurso que lhes garantisse adaptação aos objetivos da Educação Infantil, como no caso da apropriação da fala.

Ofélia Boisson Cardoso apresenta uma clínica infantil complexa, em que os comportamentos da criança não poderiam ser facilmente explicados, pois considerava que possuíam causas relacionais, por vezes ocultas ou não óbvias. Ela tentou explicar o que acontecia com a criança na relação com a escola, explicava os desajustamentos da criança pelas especificidades dos processos de inserção no sistema educacional e debatia as causas da repetência e seus prejuízos na vida escolar.

Sobre as deficiências, Cardoso se esforçava para identificar aquelas que poderiam ser tratadas e quais as dimensões dos tratamentos, lançando mão do maior número de recursos disponíveis para isso. Por essa razão, os testes tinham uma presença muito constante em suas publicações. Com a combinação de vários testes, entrevistas, conversas e outras formas de investigação, ela pretendia fazer com que fosse possível alcançar o melhor diagnóstico dos problemas das crianças e os melhores métodos de superação das dificuldades.

Já na clínica apresentada por **Lúcia Marques Pinheiro**, a criança era explicada por suas relações internas/endógenas, a partir da referência de Karen Horney, uma psicanalista que pretendeu explicar a neurose infantil retirando aquilo que na teoria freudiana considerava exagerado, isto é, a explicação do psiquismo humano pela sexualidade. Para Pinheiro, as neuroses infantis têm mais relação com a forma como os adultos se portam diante da criança, ou seja, dos traumas por eles produzidos, do que pela forma como as pulsões sexuais da criança a conduzem à busca de satisfação. Esses traumas, quando duradouros, teriam influência no desenvolvimento da inteligência. Para a autora, há uma ligação direta entre os problemas de desajustamento disciplinar e comportamental e a capacidade intelectual da criança. A autora considerava que as limitações da aprendizagem poderiam ser tratadas com atenção individualizada, na perspectiva clínica.

No caso dos **problemas e deficiências**, Lúcia Pinheiro fundamentava-se nos estudos sobre as diferenças individuais para determinar as capacidades limitadas de aprendizagem. Considerava as possibilidades de aprender limitadas, como expressa no artigo sobre a homogeneização das classes escolares. Se as crianças eram diferentes,

tratá-las igualmente representaria negar a democracia, já que suas características internas seriam determinantes das suas possibilidades de inteligência e aprendizado; dessa forma, defendia que as propostas pedagógicas deveriam ser diferentes para cada tipo de criança. É possível identificar uma contradição nos artigos de Pinheiro: se na sua atuação clínica o peso dado à forma como a criança se comporta está nas ações dos adultos; no debate sobre a homogeneização das classes, as características da personalidade da criança se explicam por fatores internos e maturacionais, que têm um limite independente da postura dos adultos que a cercam.

Embora Pinheiro compartilhasse de referenciais comuns com outros autores para o diagnóstico das limitações de aprendizagem, os critérios que utilizava para composição das classes deixaram-na em uma posição isolada, especialmente pela consequência violenta que atribuiu às mensurações: determinar se uma criança é ou não capaz de aprender. Outros autores, tais como Anísio Teixeira, apesar de concordarem com a homogeneização das turmas, defenderam claramente que, se existissem limites para a aprendizagem devido a características individuais, essas só poderiam ser consideradas limitadoras se fossem garantidos os recursos materiais e sociais para que fossem realizadas. Antipoff também questionava os critérios de avaliação das crianças ‘ajustadas’, que tenderiam a elogiar alunos subordinados e a inibir aqueles que demonstrassem mais autonomia. Nessa perspectiva, nem todos os desajustamentos estariam relacionados a problemas intelectuais; eles poderiam, na verdade, revelar comportamentos muito inteligentes que a escola não conseguia acolher.

Antipoff também propunha programas de ensino para crianças com deficiência, assim como Ofélia Cardoso e Betti Katzenstein, que apostavam na aprendizagem, apesar das limitações, e se dedicaram a descrever caminhos metodológicos para isso. Todas as três autoras apresentaram relatos de casos em que a atuação clínica e individualizada resultou em uma readaptação da criança à escola. Pode-se afirmar que, mesmos com posições diferenciadas entre as autoras, o olhar clínico com base na Psicologia foi uma marca dos discursos sobre a criança naquele momento histórico.

4.4 A INFÂNCIA NA RBEP

Com relação ao termo **infância**, pode-se identificar um panorama diferente daquele que encontramos com relação à criança. Na maior parte das vezes, não há uma preocupação por parte dos autores em

definir o que entendem por esse termo, que é utilizado como sinônimo de criança ou em referência à modalidade de ensino específica da Educação Infantil. Como conceito, a infância é ainda tema incipiente, mesmo que todos os artigos selecionados tratem da educação das crianças e da sua psicologia.

Os autores que se preocupam com essa definição são Maurício de Medeiros e Lourenço Filho. Maurício de Medeiros se propôs a definir o que é a infância, conceituando-a como momento “de aquisição experimental de formas de reação”; em uma perspectiva comportamentalista, considerava que a criança testa reações e avalia as consequências para configurar respostas cada vez mais adequadas às contingências. Por isso, admitia a infância como momento de plasticidade, de especificidades, de imaginação e criação intensa. Medeiros ainda defendia que até os 3 anos, pela importância dos vínculos afetivos da criança, ela deve estar em casa, aos cuidados maternos. Ele acreditava que pouco se beneficiaria a criança de orientações educativas até esta idade. Após os 3 anos, o Jardim de infância apresentaria as melhores possibilidades educativas para a criança experimentar formas de reação. Apesar de não ter debatido a transição entre a pré-escola e a escola, Medeiros ainda se referia aos alunos da educação primária usando o conceito de infância.

Para Lourenço Filho, a infância está restrita à educação pré-escolar, aos momentos em que se justificam as formas de expressão primitivas da criança, cujos principais aprendizados se relacionam com os hábitos imitados dos adultos. Entendia que as formas de ações e descobertas espontâneas típicas da infância levam a experiências simples, que a criança realiza com pouco ou nenhum auxílio, a partir das brincadeiras e da ludicidade. Mas, ao ingressar na escola, a espontaneidade e a criatividade deveriam ser progressivamente substituídas pelas ações de expressão coordenadas pela técnica, no terreno da linguagem e das produções artísticas e culturais. Tais experiências, orientadas pelos professores, elevariam a maturidade da criança.

Identificamos mais dois aspectos nos discursos presentes nos artigos analisados: um se refere ao reconhecimento das especificidades da criança e como isto se relaciona com o seu ingresso no sistema escolar; e outro diz respeito à análise de algumas poucas condições sociais em que viviam as crianças brasileiras na época.

Beti Katzenstein, Heloisa Marinho, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Ofélia Cardoso, Maurício de Medeiros, Lúcia Pinheiro e Helena Antipoff trataram diretamente do tema das condições infantis antes da

entrada na escola, em termos interessantíssimos e até atuais. De certa forma, eles representam a tendência dos intelectuais que consideravam as especificidades da criança no processo de apropriação do mundo, com foco claro na idade pré-escolar. Consideravam que o ingresso na escola a partir dos 7 anos traria novas questões, especialmente o processo de alfabetização e estudo, deixando de lado o debate acerca das especificidades infantis.

Marinho debateu a tendência de escolarização precoce e opôs-se à inclusão de conteúdos escolares na Educação Infantil, a despeito dos resultados dos testes de prontidão para ler e escrever. Pinheiro debatia as especificidades da criança pela análise do conceito de neurose infantil, discorrendo sobre as vulnerabilidades da criança e sua incapacidade de reagir a situações traumáticas como o adulto.

Almeida Júnior e Lourenço Filho defenderam a Educação Infantil doméstica sempre que possível, porque julgavam que os pais garantem mais afeto e estímulos personalizados às crianças e por entender que nesta fase elas têm mesmo é que brincar. Lourenço Filho fez uma demarcação conceitual da infância até os 7 anos e restringiu ao momento pré-escolar toda a prioridade da brincadeira, cabendo à escola o refinamento da expressão da criança pela técnica; a livre expressão ficaria na Educação Infantil. Já Almeida Jr. debatia seriamente a situação das crianças no campo e se posicionava contra a especialização precoce, contra o direcionamento do programa da escola primária para o trabalho rural, com argumentos sobre a natureza da criança e do indivíduo.

A infância, para Katezenstein, é discutida ainda no âmbito da Educação Infantil como um momento de criação, plasticidade e movimento. A criança possui uma lógica própria, não equivocada, apenas muito criativa, de forma que o erro para ela é capacidade de criar respostas num sentido funcional e adaptativo. Já Cardoso debatia o Jardim de Infância e o Ensino Primário, ressaltando os aspectos relacionados ao meio. Ela priorizava uma análise da influência do ambiente na funcionalidade da apropriação da linguagem falada e escrita, mas sem estabelecer uma ruptura entre esses dois aprendizados e, portanto, sem rupturas entre a educação pré-escolar e escolar.

Maurício de Medeiros, por considerar a infância o momento de treino de respostas ao ambiente, considerava a condição da criança por esta chave, entendendo que essa especificidade não se restringe à idade pré-escolar. Helena Antipoff, por sua vez, tomava a infância como momento da vida pelo qual passa a criança, que tem especificidades, já que ainda está se constituindo como indivíduo, isto é, está formando sua personalidade. Advertia que, se esse período fosse tomado como

momento de fragilidade, com os outros da cultura a interferir de modo a tolher-lhe a espontaneidade, a criança tornar-se-ia um indivíduo dependente e sem capacidade de juízo. Os adultos deveriam intervir proporcionando experiências que estimulassem a autonomia, segundo os interesses das crianças, sem jamais lhe poupar da verdade; muito pelo contrário, deveriam sanear seu ambiente, para que estivesse livre de mentiras e falseamentos.

Sobre a análise da condição social das crianças brasileiras, os autores analisados debatem a situação das crianças na escola e, eventualmente, a situação da educação na família em comparação com a escola, onde se inclui a Educação Infantil. Tentam responder às demandas do sistema educacional sobre a reprovação e evasão e, por isso, debatem vários aspectos da vida da criança enquanto aluno. Em especial, três intelectuais se dedicaram à análise das condições sociais das crianças: Anísio Teixeira. Almeida Júnior e Ofélia Cardoso.

Nos artigos analisados, Anísio Teixeira debateu com frequência as condições materiais e educacionais das crianças na escola brasileira; podemos dizer que debateu e reivindicou uma infância melhor por meio da ampliação dos horizontes educacionais das crianças do povo. Ele acreditava que o objetivo da educação é criar condições para formar o homem, a fim de transformar a sociedade, propondo que escola deve ser espaço de educação e proteção para a criança.

Almeida Júnior debateu a condição das crianças no campo e analisou as moradias urbanas de crianças pobres, afirmando que a modernidade produzia caixas de morar. Escolheu debater as condições de vida, aprendizado e higiene da infância e as consequências morais e afetivas do ambiente em que vive a criança pobre. Ele também se interessou por estudos sobre a condição das crianças em instituições e concluiu que, mesmo em ambientes familiares não ideais, as crianças estão melhores em casa do que em orfanatos.

Ofélia Boisson Cardoso fez um dos debates mais interessantes sobre a infância brasileira e a escolarização, ao afirmar que o que a criança aprende na escola ela acaba usando apenas na escola, porque os ambientes familiar e social ensinam comportamentos e os reforçam, baseados em outros princípios que não são os da higiene e da ciência, mas os da sobrevivência em condições extremas. Na análise dos fracassos escolares, trouxe ao debate um problema econômico de fundo, que, segundo seu juízo, não se resolveria somente a partir da educação escolar das crianças, dependendo de ações administrativas do governo ou da filantropia.

Diante do conteúdo expressado pelos autores nos artigos analisados, podemos dizer que não se identificou nos discursos uma compreensão de infância tal como a definimos na sessão 2.2 desta pesquisa, nos marcos da Teoria Histórico-Cultural. Ainda que se identifique uma análise das condições sociais da criança, ora das condições materiais da educação, ora do ambiente da criança, ora do reconhecimento da representação social de suas especificidades, não identificamos uma análise do modo como a criança se apropria da cultura, nem de como se constitui como sujeito a partir desse processo. A Teoria Histórico-Cultural propõe a desnaturalização do ser infantil, entendendo a criança como um ser histórico e cultural, mas os discursos que identificamos na RBEP não apresentaram debates nesse sentido; pelo contrário, na tendência experimental que buscava conhecer a criança brasileira, podemos perceber uma naturalização da infância com base na confiança nos resultados encontrados nas pesquisas. Como aponta Smolka (2002) e Mello (2007), reconhecer a dimensão histórica e cultural da constituição dos sujeitos implica reconhecer que a criança apropria-se das qualidades humanas e se constitui através de todas as mediações humanas e ambientais que a cercam. Considerando que essas condições não são naturais ou estáticas, as crianças também não podem ser compreendidas de outra forma.

Os processos de naturalização do ser infantil estão em consonância com os processos sociais da época, em que a nova civilidade proposta pela ciência intentava substituir a moral cristã. A educação imbricava-se com

[...] os ideais de liberdade e de igualdade, proclamados lemas sociais da revolução burguesa, e que acabam repercutindo, posteriormente, nas concepções de mérito, de competência, de igualdade de oportunidades, de aptidões individuais; (SMOLKA, 2002, p. 109).

Este último conceito, das aptidões individuais, que revolucionou a forma de pensar a criança a partir da sua individualidade, justificou a naturalização das explicações sobre os sucessos e fracassos das crianças em termos idealizados, ao mesmo tempo em que as análises ficavam restritas a aspectos meritocráticos e individualistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com a apresentação das relações disciplinares entre a Psicologia e a Educação a partir da criança como objeto de investigação e de ações educativas. Essa contextualização histórica e teórica se fez fundamental para compreensão da constituição do objeto desta investigação: da relação entre as explicações sobre a criança e a infância e as teorias psicológicas que informavam os educadores da época estudada, a partir das publicações da RBEP. A escolha da RBEP como fonte para identificar tal relação nos permitiu, pelo extenso conteúdo da revista, identificar as principais questões educacionais que circulavam entre a intelectualidade da educação brasileira ligada ao Inep e aos órgãos burocráticos educacionais no período de 1944 a 1964.

O conteúdo encontrado nos artigos selecionados da Revista foi organizado em três categorias: a criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil; a criança investigada pelas teorias psicológicas: em foco a inteligência e a aprendizagem; e a criança diagnosticada pela Psicologia: uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem.

Principalmente pela categoria da criança a ser investigada, vemos que a Psicologia foi convocada a responder problemas pontuais dentro de toda a estrutura da educação. Porém, o impacto que teve e tem na estrutura educacional se deve ao fato de ter respondido tais demandas com mínima eficiência, ainda que, como aponta Leite (1975), estas estivessem muito além das possibilidades do conhecimento psicológico da época. De certa forma, era na Psicologia Experimental e positivista que foram depositadas todas as esperanças para investigar a criança, ficando de lado os problemas que tal perspectiva teórica não tinha condições de responder.

Observamos interesse em conhecer a criança por parte das teorias psicológicas, enquanto a educação estava preocupada com um objeto mais complexo: melhorar o ensino no momento em que se expandia o sistema escolar. Podemos dizer que criança passou a ter, no século passado, uma série de novas possibilidades, principalmente referentes à escola e à sua evolução, representando um novo marco de sociabilidade, permeado por várias limitações socioculturais, a exemplo da democracia representativa burguesa e das políticas higienistas, que repassaram às crianças o preço do desenvolvimento do país.

Os intelectuais da educação que lançavam mão de teorias psicológicas esperavam que elas apresentassem resultados concretos

para a aprendizagem. E é perceptível que, quando isto não acontecia, as teorias entravam em questão. Havia um comprometimento intelectual científico em testar e comprovar as descobertas sobre a criança, porque o sistema educacional demandava soluções urgentes. Como os problemas eram complexos, as explicações para os resultados ruins da aprendizagem eram diversas e contornavam aspectos diferentes dos problemas. Ainda que a Psicologia tenha sido convocada desde fora para resolver problemas educacionais, ela desdobrou-se na tentativa de explicar problemas muitas vezes maiores do que suas possibilidades na época. Afinal, as desigualdades sociais não poderiam ser explicadas pelos pressupostos da Psicologia positivista apresentada pela RBEP naquele momento. Então, não só esta Psicologia não tinha recursos para responder às questões demandadas à época como também abraçou questões por vieses equivocados, como as tentativas de justificar as desigualdades sociais pelo conceito das diferenças individuais. Mais tarde, diversos setores da Psicologia brasileira reconheceriam tais limites, aderindo a hipóteses mais elaboradas na análise das desigualdades sociais, que, incorporando elementos trazidos pela Sociologia e pela Economia Política, levariam ao abandono e à crítica das explicações endógenas ou psicologizantes.

Muitas questões educacionais identificadas nos artigos analisados são problemáticas que se estruturaram na educação brasileira e podem ser identificadas na atualidade, tais como: a relação da escola com a família, as especificidades da Educação Infantil, a transição entre a pré-escola e a primeira série, o estigma da pobreza, os problemas de aprendizagem e os encaminhamentos clínicos. Atualmente, a Psicologia acumulou repertório distinto para responder a tais questões e assumiu diferentes compromissos sociais, a ponto de a profissão e a ciência psicológicas não mais reconhecerem, na sua identidade, diversos elementos que eram considerados pela Psicologia do século XX, pondo em curso um redimensionamento do paradigma biológico em direção às explicações psicológicas. Por isso, nesta pesquisa, destacamos a Teoria Histórico-Cultural, que incorporou articulações históricas, sociológicas, econômicas e biológicas às análises psicológicas, articuladas pelo materialismo histórico-dialético, qualificando suas respostas às demandas educacionais.

Analisamos ao longo da pesquisa, o momento da história em que os processos de apropriação das qualidades humanas e dos bens científicos e culturais estavam sendo transferidos da educação assistemática da família para a educação sistemática na instituição escolar, fazendo com que a infância no Brasil passasse a acontecer na

escola. Pudemos perceber que os discursos sobre a infância começavam a fazer parte das articulações teóricas e formativas dos intelectuais brasileiros, ainda que a infância enquanto conceito ou categoria tenha aparecido na RBEP de forma incipiente nos artigos analisados. No entanto, podemos dizer que ainda hoje a infância é um tema pouco discutido na educação, citando os trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola (GEPIEE), que ilustram esse fato na atualidade, mesmo que não seja possível apresentá-los neste momento. Referimo-nos às pesquisas de Quinteiro e Carvalho (2012), em que as autoras destacam as dissertações e teses que apresentam conclusões sobre o lugar dado à infância na formação do professor. Tais pesquisas evidenciam que, até hoje, a infância é um tema secundarizado nos programas de formação de professores, tanto na formação inicial, dirigida sobretudo aos anos iniciais, como na formação continuada. As autoras concluem que discutir a infância na formação dos professores pode ser revolucionário para ampliar o entendimento da condição da criança na escola, principalmente por tal discussão pautar-se na Teoria Histórico-Cultural, considerando a Teoria da Atividade e a importância da brincadeira nos processos de apropriação das qualidades humanas.

Também nos chamou atenção o fato a ausência de debates sobre racismo nos artigos analisados. As crianças, tratadas como alunos, eram concebidas em termos ideais, pois não se observam discussões sobre o fato de que a pobreza brasileira foi racializada. As crianças da RBEP, nos limites do panorama apresentado, não têm raça, o que pode ser um ponto positivo, se considerarmos que a Psicologia da época considerava uma criança universal, e a universalidade toma como base uma ideia de igualdade entre os sujeitos, apesar de suas diferenças. Mas a ausência de tal debate tornou-se um aspecto negativo, na medida em que, hoje, os conhecimentos historiográficos apontam que esta criança sofria com o estigma social, com uma série quase inominável de impossibilidades materiais e sociais, por ser alvo do racismo institucionalizado na sociedade e também na educação (RIZZINI; PILOTTI, 2009).

Outro ponto identificado foi que os autores, nos artigos analisados, não questionavam a estrutura econômica, tampouco as funções da escola dentro da sociedade e, fundamentalmente, não relacionavam tais fatores externos ao fracasso escolar. Quando compreendemos a infância relacionada à apropriação das qualidades humanas e dos bens culturais pela criança, cabe reconhecer que a riqueza social, sobretudo na lógica capitalista, liberal e desenvolvimentista, faz-se muito pouco presente dentro da escola, não

está disponível para as crianças dela se apropriarem, não para a maioria, e menos ainda para as crianças negras.

Realizar esta pesquisa contribuiu muito para minha formação enquanto pesquisadora, principalmente no entendimento cada vez mais profundo sobre as relações que constituíram a educação brasileira, estruturaram a formação dos professores e fundamentaram o entendimento da infância ao longo da história educacional. Acredito que as análises produzidas contribuíram para enunciar um panorama sobre a criança e infância na Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, de 1944 a 1964, buscando somar elementos às historiografias da Educação e da Psicologia Educacional. Esta pesquisa articula-se com pesquisas anteriores sobre a criança e a infância, fundamentadas pela Psicologia daquela época, mas também tematizadas hoje pela Teoria Histórico-Cultural.

As categorias identificadas nesta pesquisa sugerem que as relações entre a Educação, Psicologia, criança e infância apresentam um movimento de ideias e contradições complexas, fundamentadas na necessidade de recorrer a ideias psicológicas que informavam uma certa condição infantil, para responder aos objetivos pedagógicos segundo finalidades atribuídas à educação nacional. Serão necessárias pesquisas futuras para aprofundar esses entendimentos que aqui se anunciam. Duas sugestões de investigação surgiram nesta pesquisa: uma com relação à influência das publicações estrangeiras no panorama sobre a criança e infância da RBEP; e outra no sentido de investigar outros artigos selecionados sobre o tema que não foram analisados pelo recorte mínimo de três artigos por autor. Tais artigos não foram explorados na análise pelo limite de tempo, mas, futuramente, possivelmente serão trabalhados em artigos complementares.

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO Brasileira e as Influências Estrangeiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l], v. 9, n. 25, p. 227-228, nov./dez. 1946.
- A I CONFERÊNCIA de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l], v. 1, n. 2, editorial, p. 163-164, ago. 1944.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 29-35, jul. 1944.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. A educação higiênica no lar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 7, n. 19, p. 75-92, jan. 1946.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar. 1957.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 33, n. 76, p. 5-26, out./dez. 1959.
- 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. 2017.
- ANTIPOFF, H. Como pode a escola contribuir para atitudes democráticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-45, jul. 1944.
- ANTIPOFF, H. Dos perfis caraterológicos como elemento de educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 5, n. 14, p. 241-258, ago. 1945.
- ANTIPOFF, H. As duas atitudes... **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 11, n. 30, p. 205-224, set./out. 1946.

ANTIPOFF, H. Teste de redação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 148-172, set./dez. 1948.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 193-200, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/y433Zg>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ANTUNES, M. A. M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicologia da Educação** [online], São Paulo, n. 22, p. 79-94, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/XaB8ED>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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. 2017.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: A leitura histórica da sua constituição**. 5. ed. São Paulo: Educ, 2014.

ARANTES, E. Rostos de crianças. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3, p. 153-202.

ÀRIES, P. **História Social da Infância e da Família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AUXÍLIO Federal para a Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 14, n. 40, editorial, p. 3-4, set./dez. 1950.

AZEVEDO, F. Mais uma vez convocados (Manifesto ao Povo e ao Governo). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 3-24. abr./jun. 1959.

BORTOLOTI, 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 e 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.

BRASIL. Decreto nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de janeiro de 1964, Seção 1, p. 746.

Disponível em: <<https://goo.gl/EWcGsd>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do INEP. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de julho de 1938, p. 15169.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de setembro de 1962, Seção 1, p. 9253. Disponível em: <<https://goo.gl/k2Szqx>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3.825, de 11 de abril de 1958. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicologista. Autoria: Poder Executivo. **Diário do Congresso Nacional**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de abril de 1958, Seção 1, p. 1312. Disponível em: <<https://goo.gl/4sFsf3>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CAMBI, F. O Século XIX: o século da Pedagogia, conflitos ideológicos, modelos formativos, saberes da educação. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 407-507.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff [verbete]. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. **Dicionário de Educadores Brasileiros**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 451-457.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados** [online], São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/qtQtYe>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

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.

CAPANEMA, G. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 3-6. jul./dez 1944.

CARDOSO, O. Alguns problemas de perturbação de caráter. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 8, p. 176-184, fev. 1945.

CARDOSO, O. O problema da repetência na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 13, n. 35, p. 74-88, jan./abr. 1949.

CARDOSO, O. Alguns problemas do ensino da linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 25, n. 59, p. 58-102, jul./set. 1955.

CARDOSO, O. Alguns problemas do ensino da linguagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 25, n. 61, p. 35-90, jan./mar. 1956.

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. 2017.

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 ago. 2017.

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.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro: Autores Associados, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. p. 7-12. Disponível em: <<https://goo.gl/9bNjgC>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

- CONT, F. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiæ Zudia** [online], São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/aQKRyP>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- COSTA, L. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], Brasília, v. 93, n. 234, p. 187-188, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/NSFvWx>>. Acesso em: 8 nov. 2017.
- CRISE no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 15, n. 41, editorial, p. 3-4, jan./mar. 1951.
- EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 93, n. 234 [número especial], p. 289-290, mai./ago. 2012.
- EDUCAÇÃO e Cooperação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 10, n. 27, editorial, p. 131-132, mar./abr. 1947.
- ENZWEILER, D. A. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2017.
- FERNANDES, A. M. C. **A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944- 1959)**: um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação. 2006. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T. de; MENEZES, L. C.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.
- 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.
- GANDINI, R. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)**: intelectuais, educação e estado. 1990. 411f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 48. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

GANDINI, R. Antônio Ferreira de Almeida Júnior [verbete]. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. **Dicionário de Educadores Brasileiros**: da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 131-137.

GANDINI, R.; RISCAL, S. A.; BERGSTRÖM, M. Lourenço Filho [verbete]. In: FÁVERO, M. BRITTO, J. **Dicionário de Educadores Brasileiros**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 746-754.

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

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** [online], [S.l.] v. 28, n. 1, p. 13-34. jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/vvioic>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

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.

GÓES SOBRINHO, F. O conceito biológico da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 7, p. 44-54, jan. 1945a.

GÓES SOBRINHO, F. Aspectos biológicos do crescimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 9, p. 361-370, mar. 1945b.

GÓES SOBRINHO, F. A dinâmica nervosa da aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 35, n. 84, p. 27-35, 1961.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA – GEPIEE. **Pressupostos**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 6 jul. 2018.

IGUALDADE de Oportunidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 8, n. 22, editorial, p. 3-5, mai./jun. 1946.

JACÓ-VILELA, A. M. Psicologia: um saber sem memória? **Mnemosine** [online], [S.l.], v. 1, n. 0, p. 156-161, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/cMeh5E>>. Acesso em: 10 set. 2017.

JARDIM de Infância. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 11, n. 29, editorial, p. 3-4, jul./ago. 1947.

KATZENSTEIN, B. Observação de pré-escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 7, p. 55-59, jan. 1945a.

KATZENSTEIN, B. Concepção e expressão na criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 5, n. 15, p. 353-368, set. 1945b.

KATZENSTEIN, B. Relações humanas num congresso infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 11, n. 30, p. 242-248, set./out. 1947.

KELLY, C.; LOURENÇO FILHO, M. A “arte moderna” educa? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 79-82, out. 1944.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. 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.

LEÃO, C. A educação para o após-guerra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 2, p. 165-179, 1944.

LEITE FILHO, A. Heloísa Marinho [verbete]. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. **Dicionário de Educadores Brasileiros: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 458-464.

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

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. Educação e educação física. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945.

LOURENÇO FILHO, M. Estudo e avaliação dos níveis de maturação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 17, n. 46, p. 50-68, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, M. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 32, n. 75, p. 79-93, jul./set. 1959.

LOURENÇO FILHO, M. Os jardins de infância e a organização escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 38, n. 87, p. 1-20, jul./set. 1962a.

MARINHO, H. A Linguagem no pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-53, jul. 1944a.

MARINHO, H. Assuntos predominantes na linguagem pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 43-56, 1944b.

MARINHO, H. O vocabulário ativo na criança pré-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 4, n. 11, p. 210-222, mai. 1945.

MARINHO, H. A Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 31, n. 73, p. 3-8, jan./mar. 1959.

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 out. 2017.

MEDEIROS, M. Desajustamentos infantis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 10, n. 28, p. 393-409, mar./jun. 1947.

MEDEIROS, M. Aspectos da psicologia infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 13, n. 37, p. 65-78, set./dez. 1949.

MEDEIROS, M. O mundo imaginário das crianças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 15, n. 42, p. 6-18, abr./jun. 1951.

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 out. 2017.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora do Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo e Educação** [online], Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/nDVnqy>>. Acesso em: 20 out. 2017.

NUNES, C. Anísio Spíndola Teixeira [verbete]. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. **Dicionário de Educadores Brasileiros**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 71-79.

O PROCESSO Educacional e o Contato entre Raças. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l], v. 3, n. 7, editorial, p. 3-6, jan. 1945.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

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

PIERSON, D. O Processo Educacional e o Negro Brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 7, p. 7-21, jan. 1945.

PINHEIRO, L. A homogeneização de classes na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 82-139, set./dez. 1948.

PINHEIRO, L. Aplicações da psicologia à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 15, n. 41, p. 54-74, jan./mar. 1951.

PINHEIRO, L. Contribuições do cinema à psicologia e, em particular, à psicologia da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 21, n. 54, p. 72-79, abr./mar. 1954.

POPULAÇÕES Marginais e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l], v. 14, n. 38, editorial, p. 3-4, jan./abr. 1950.

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 nov. 2017.

QUATRO Séculos de Ensino Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l], v. 11, n. 31, editorial, p. 421-422, nov./dez. 1947.

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

REIS, A. **A trajetória da intelectual de Lúcia Marques Pinheiro e a formação docente no Brasil**: um estudo sobre a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964). 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, M.; UVALDO, M. Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** [online], São Paulo, v. 1, n. 8, p. 19-31, jun. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/3hw3Mt>>. Acesso em: 20 out. 2017.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSAS, P. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-336, maio/ago. 1984.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-290, maio/ago. 1984.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: São Paulo, SP: UFSC: Cortez, 2002. p. 135-164.

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 out. 2017.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968- 1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./ dez. 1998.

SMOLKA, A. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança” In: FREITAS, M.; KUHLMANN, M. (Orgs.). **Os intelectuais da História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 99-128.

TEIXEIRA, A. Unidade Nacional e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 18, n. 47, p. 3-4, jul./set. 1952a.

TEIXEIRA, A. Lei e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 18, n. 48, p. 3-4, out./dez. 1952b.

TEIXEIRA, A. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 19, n. 49, p. 3-12, jan./mar. 1953.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 26, n. 63, p. 3-31, jul./set. 1956.

TEIXEIRA, A. A escola Brasileira e a Estabilidade Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, A. A Nova Lei de Diretrizes e Bases: um Anacronismo Educacional? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 33, n. 76, p. 27-33, out./dez. 1959.

TEIXEIRA, A. Padrões Brasileiros de Educação (escolar) e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 22, n. 55, p. 5-22, jul./set. 1954.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TEIXEIRA, A. Revolução e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 39, n. 90 p. 3-7, abr./jun. 1963.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. Fernando de Azevedo e a questão da “raça brasileira”: sua regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação** [online], Uberlândia, v. 8. n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/Mz7k4W>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

VELOSO, E. Problemas de Ajustamento na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 71, v. 30, jun./set. p. 15-32, 1968.

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 maio 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madri, ES: Aprendizaje Visor, 1982. Tomo II.

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 nov. 2017.

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.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/WM7qTP>>. Acesso em: 20 out. 2017.

WARDE, M. J.; PANIZZOLO, C. Imagens da Infância. **Rev. bras. hist. educ.** [online], Maringá, v. 14, n. 2 (35), p. 157-161, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/9U8xFa>>. Acesso em: 20 out. 2017.

WASTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. **John Dewey (1859-1952)**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 11-32.

XAVIER, L. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: IBGE, 2002. p. 1-24. Disponível em: <<https://bit.ly/2AbCwAM>>. Acesso em: 10 ago. 2017.