

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO**

**A PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA
NO DISCURSO EDUCACIONAL
NO BRASIL (1944-1959):
um estudo sobre relações
entre
ciência do desenvolvimento e
educação**

ÂNGELA MARIA CIBIAC FERNANDES

**BELO HORIZONTE
2006**

ÂNGELA MARIA CIBIAC FERNANDES

**A PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA NO DISCURSO
EDUCACIONAL NO BRASIL (1944-1959):
Um estudo sobre relações
entre ciência do desenvolvimento e educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Orientadora: Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-Orientadora: Dra. Regina Helena Freitas Campos

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
2006

RESUMO

Esta tese justifica-se pela necessidade de estudos históricos que possibilitem maior compreensão dos significados da presença psicológica no campo da educação secundária. A partir da análise de 82 artigos, publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), entre 1944 e 1959, investigou-se como os autores dos mesmos se apropriaram das teorizações do campo da psicologia da adolescência, projetando metas e ideais educativos para essa idade da vida. Considerando que o problema de pesquisa foi construído na interface psicologia-educação, a autora estabeleceu diálogo com representantes da história das ciências e da história cultural, particularmente Thomas Kuhn, Bruno Latour e Roger Chartier, a fim de atingir o objetivo proposto: analisar a confluência entre os campos educacional e psicológico, tomada como confluência entre ciência e sociedade. A pesquisa empírica foi realizada em quatro etapas; na primeira, os artigos da RBEP foram selecionados, a partir da presença, no título, das categorias adolescência, mocidade, juventude, educação secundária, psicologia, ensino médio e, na segunda, foi realizada análise minuciosa de todo material, guiada por chaves de leitura. Na terceira etapa, as obras de psicologia da adolescência referidas, com maior frequência, foram estudadas na íntegra e, na quarta, os artigos foram depurados, em busca dos diferentes sentidos e usos dados às representações originadas da psicologia. Os resultados revelaram que as teorizações sobre desenvolvimento adolescente foram constituídas ao longo das últimas décadas do século XIX e primeiras do XX, nos EUA e Europa, no interior de um movimento maior, que abrigava estudos e intervenções na fronteira da psicologia com os campos da medicina, jurisprudência e educação. Destacaram-se, como autores de referência dos artigos da RBEP, Pierre Mendousse, Charlotte Bühler e Eduard Spranger e todos construíram suas teses a partir de diferentes matrizes do pensamento psicológico, de funcionalistas a compreensivas, articulados, porém, em torno de um eixo comum: valorização das relações entre processos de desenvolvimento e processos educativos. As conclusões apontam para o fato de que as teorizações psicológicas, colocadas em circulação, entre 1944 e 1959, tanto possibilitaram novas apreensões sobre a adolescência, como desafiaram educadores e professores, em particular, no atendimento às especificidades do desenvolvimento dentro dos processos de escolarização. A pesquisa permitiu evidenciar que a presença ou ausência da ciência psicológica, nos discursos em circulação, representava um diferencial na projeção dos lugares ideais a serem ocupados pela adolescência. Há indicações de que a articulação dos atores envolvidos com a educação secundária aos autores da psicologia da adolescência, entre 1944 e 1959, foi um fator propulsor do reconhecimento de que a ciência do desenvolvimento era substrato importante para a educação. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de investigações pontuais sobre as efetivas contribuições das teorizações psicológicas sobre adolescência na constituição de práticas sócio-educativas destinadas a essa idade da vida, em diferentes momentos da história da educação e da história da psicologia brasileiras.

Palavras-chave: Desenvolvimento adolescente; Discursos educacionais; Educação secundária; Idade da vida; Metas e ideais educativos; Psicologia da adolescência; Representações de adolescência.

RÉSUMÉ

Cette thèse se justifie pour la nécessité d'études historiques qui rendent possible une plus grande compréhension des significations de la présence psychologique dans le champ de l'éducation secondaire. A partir de l'analyse de 82 articles, publiés dans la Revue Brésilienne d'Études Pédagogiques (RBEP) entre 1944 et 1959, on a enquêté comment leurs auteurs s'ont appropriés des théorisations du champ de la psychologie de l'adolescence, projetant des buts et des idéaux éducatifs pour cet âge de la vie. Considérant que le problème de recherche a été construit dans la interface psychologie-éducation, l'auteur a établi des dialogues avec des représentants de l'histoire des sciences et de l'histoire culturelle, particulièrement Thomas Kuhn, Bruno Latour et Roger Chartier, afin d'atteindre le but proposé : analyser la confluence entre les champs éducationnel et psychologique, prise comme la confluence entre sciences et société. La recherche empirique a été réalisée en quatre étapes: premièrement, les articles de la RBEP ont été sélectionnés à partir de la présence, en-tête, des catégories adolescence, jeunesse, éducation secondaire, psychologie, enseignement moyen, et deuxièmement, on a réalisé une analyse minutieuse de tout matériel, conduite par des clés de lecture. A la troisième étape, on a étudié intégralement les oeuvres de psychologie de l'adolescence citées avec plus grande fréquence, et, à la quatrième étape, on a épuré les articles, en cherchant des différents sens et usages donnés aux représentations originaires de la psychologie. Les résultats ont révélé que les théorisations quant au développement adolescent ont été constituées le long des dernières décades du dix-neuvième siècle et premières du vingtième siècle, aux États-Unis d'Amérique et Europe, dans l'intérieur d'un mouvement plus grand, qui abritait des études et des interventions dans la frontière de la psychologie avec les champs de la médecine, de la jurisprudence et de l'éducation. On a rehaussé, comme des auteurs de référence des articles de la RBEP, Pierre Mendousse, Charlotte Bühler et Eduard Spranger, et tous ont construit leurs thèses à partir de différentes matrices de la pensée psychologique, de fonctionnalistes à compréhensives, articulés cependant tout autour d'un même axe: valorisation des relations entre processus de développement et processus éducatifs. Les conclusions indiquent le fait que les théorisations psychologiques, mises en circulation entre 1944 et 1959, autant ont possibilité une nouvelle compréhension quant à l'adolescence que ont défié des éducateurs et des professeurs, notamment, à prendre en considération les spécificités du développement dans les processus de scolarisation. La recherche a permis de mettre en relief que la présence ou l'absence de la science psychologique aux discours en circulation représentait un différentiel dans la projection des places idéaux pour être occupés par l'adolescence. Il y a des indications que l'articulation des acteurs enveloppés à l'éducation secondaire avec les auteurs de la psychologie de l'adolescence, entre 1944 et 1959, a été un facteur propulseur de la reconnaissance que la science du développement était substratum important pour l'éducation. Les résultats de la recherche indiquent la nécessité de investigations punctuels quant aux effectives contributions des théorisations psychologiques au sujet de l'adolescence, dans la constitution de pratiques socio-éducatives destinées

à cet âge de la vie, en différents moments de l'histoire de l'éducation et de l'histoire de la psychologie brésiliennes.

Mots-clés: Développement adolescent; Discours éducationnels; Éducation secondaire; Âge de la vie; Buts et idéaux éducatifs; Psychologie de l'adolescence; Représentations d'adolescence

ABSTRACT

This thesis springs from the need of historical studies which would allow a greater understanding of the meanings of Psychology in the field of secondary education. Based on the analysis of 82 articles from the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, issued between 1944 and 1959, it investigates the way the authors of these works assume theorizations in the field of adolescent psychology, designing educational goals and ideals for this stage of life. Since the research problem was elaborated at the interface between psychology and education, the author established a dialogue with representatives of the history of science and of the cultural history, particularly Thomas Kuhn, Bruno Latour and Roger Cartier, in order to achieve the proposed goal: to analyze the confluence between the fields of psychology and education, taken as the confluence of science and society. The empirical research developed in four stages: first, the author selected the RBEP articles, based on the presence of the categories adolescence, youth, secondary education, and psychology in the title; the second stage comprised a thorough investigation of this material, guided by reading keys. In the third stage, the author studied the whole works in psychology and education most often referred to in the RBEP articles; and in the fourth stage, the articles were searched for meanings and uses given to the representations originally derived from psychology. The results revealed that the theorizations about adolescent development were formed in the last decades of the 19th century and the first decades of the 20th century, in the United States and Europe, inside a broader movement, which housed studies and interventions on the border between psychology, medicine, jurisprudence and education. Pierre Mendousse, Charlotte Bühler and Eduard Spranger are the authors most cited in the RBEP articles, and their theses were built under distinct matrixes of the psychological thought, from functionalist to comprehensive, all built, though, around a common axis: the valuing of the relationships between developmental and educational processes. The conclusions point towards the fact that the psychological theorizations issued between 1944 and 1959 both allowed new understandings of adolescence, and challenged teachers as well as education specialists, particularly regarding the attending to development specificities within the process of school education. The research provided evidence that the presence or the absence of the psychological science in the circulating discourses represented a criterion in designing the ideal positions to be held by adolescence. Evidence was found leading to the fact that the articulation of the agents involved in secondary education and researchers in adolescent psychology between 1944 and 1959 was a determinant leading to the acknowledgement of development science as an important basis for education. The results point to the need of punctual investigation on the effective contribution of psychological theorizations on adolescence to the constitution of socio-educational practices aimed at this stage of life, at different moments in the history of education and in the history of psychology in Brazil.

Key-words: adolescent development – educational discourses – secondary education – stage of life – educational goals and ideals – adolescent psychology – representations of adolescence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cenário da Produção discursiva sobre adolescência: livros (1900 a 1950).....	84
Quadro 2	Amostra temática: títulos de artigos publicados em periódicos (1877-1901).....	88
Quadro 3	Autores e artigos publicados na RBEP na década de 40 que utilizaram explicitamente a psicologia da adolescência em seus discursos.....	147
Quadro 4	Autores e artigos publicados na RBEP na década de 50 que utilizaram explicitamente a psicologia da adolescência em seus discursos.....	147
Quadro 5	Jornais e Autores de Matérias sobre Adolescência.....	153
Quadro 6	Artigos com ênfase na estruturação do Secundário.....	181

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Percurso em direção à constituição de um objeto.....	11
1.2	Caminhos da escrita da tese.....	15
1.3	Diálogos e parcerias: o encontro necessário com os fundamentos teórico-conceituais do ato investigativo.....	24
1.3.1	Diálogo com parceiros da área de pesquisa.....	24
1.3.2	Diálogo com os domínios da história da ciência e história cultural.....	29
2	APREENSÃO HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE COMO IDADES DA VIDA	36
2.1	Diálogo com a diversidade de representações de adolescência-juventude: contribuições da historiografia.....	47
3	A CAPTURAÇÃO DAS IDADES DA VIDA PELAS CIÊNCIAS: A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO	64
3.1	A instituição de um novo domínio do conhecimento: biologia e psicologia do desenvolvimento.....	67
3.2	Um novo domínio de intervenções na interface psicologia e educação.....	75
4	ITINERÁRIOS DOS ESTUDOS PSICOLÓGICOS SOBRE ADOLESCÊNCIA:confluência psicologia-educação secundária	83
4.1	A expansão da escolarização secundária no mundo ocidental:abertura para a entrada de novos saberes sobre a adolescência?.....	90
4.2	Em busca da constituição de um campo disciplinar na fronteira com a educação: significados do pioneirismo de G. Stanley Hall para a psicologia da adolescência.....	102
4.3	Novas construções discursivas sobre desenvolvimento adolescente permanências e deslocamentos.....	111
5	REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E DA PSICOLOGIA: discursos da RBEP de 1944 a 1959	124
5.1	Os caminhos da educação como porta de entrada para representações <i>psi</i> de adolescência.....	126
5.2	Panorâmica das nomeações, apreensões e representações da adolescência.....	140
5.2.1	O problema das nomeações.....	140
5.2.2	As representações como narrativas sobre a adolescência.....	144
6	A PRESENÇA <i>PSI</i> EM PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS PARA A ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE:discursos da RBEP entre 1944	173
6.1	Argumentos em prol da reestruturação dos currículos do secundário.....	181
6.2	Argumentos em prol da formação docente: atendimento às prerrogativas da idade.....	203
6.3	Argumentos em prol do desenvolvimento pessoal e ajustamento social....	207
6.4	Argumentos em prol da educação para o trabalho.....	214
6.5	Argumentos em prol da formação cívica e moral	221
7	CONCLUSÕES	228
	REFERÊNCIAS	241
	ANEXOS	252

1 INTRODUÇÃO

Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias, nem as histórias, parecem ser mais objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção (Peter Burke)¹.

A entrada para a tese, a partir de citação da obra *A escrita da história* indica duas intencionalidades. A primeira é marcar meu compromisso com o campo da história, na condição de docente de História da Psicologia, no nível de graduação; a segunda, é justificar a narrativa inicial sobre a constituição do objeto de pesquisa, partindo de meu percurso, com percalços, no programa de Doutorado da FAE-UFMG, de junho de 2002 a julho de 2006. O fragmento de Burke é pertinente às duas intencionalidades pois implicam na confluência de seleções e interpretações e, ao mesmo tempo, evidenciam a íntima relação e demarcação que unem e separam memória e história.

1.1 Percurso em direção à constituição de um objeto

A porta de entrada para o longo caminho que me possibilitou esta escrita foi a pesquisa desenvolvida, no mestrado², sobre indisciplina escolar, apreendida como fenômeno dinâmico, promovido pelo jogo de forças atuantes no interior das organizações escolares. Da pesquisa, resultou a dissertação *O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão?* Dentre uma multiplicidade de fontes, o livro de ocorrências disciplinares favoreceu meus

¹ BURKE (2000, p. 69).

² Mestrado em Educação, PUC Minas. Área de concentração Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar. 1998-2000.

primeiros contatos com as categorizações de alunos indisciplinados, articulando relações entre indisciplina pensada e indisciplina vivida. Compreendi, naquela ocasião, que se tratava de um documento rico e que uma análise minuciosa do mesmo possibilitaria, aos pesquisadores, a compreensão de aspectos históricos do fenômeno da indisciplina escolar. Havia escrito na dissertação de mestrado que

Um livro de ocorrências disciplinares não fala só da escola, mas fala das famílias, do que o jovem vive lá fora, do que o cerca, do que o seduz, do que o socializa, do que o aproxima ou afasta da disciplina. Enquanto registro coletivo, de episódios particulares, sacraliza-se e, ao sacralizar-se, engendra a indisciplina como instituição. E esta, uma vez engendrada, institucionaliza-se e perpetua-se, até que possa haver rupturas (FERNANDES, 2000, p. 148).

Foi por ter decidido permanecer nesse campo de estudos que ingressei no programa de Doutorado em Educação e, em função da amplitude da proposta inicial, optei por investigar apenas os registros de ocorrências disciplinares presentes em escolas públicas estaduais, de uma cidade localizada a oeste de Minas Gerais: Divinópolis. Como não havia realizado levantamento prévio, para identificar a data em que esses registros começaram a aparecer, optei por iniciar as investigações e definir, *a posteriori*, no contato com o campo, o recorte temporal mais apropriado. Na hora de dar esse passo, me vi diante da primeira encruzilhada, tendo de buscar por setas que mostrassem outras possibilidades de continuar o percurso previsto.

Um redirecionamento foi necessário, em função das barreiras formais que se constituíram, representadas pelas dificuldades postas pelas escolas quanto à abertura de arquivos sobre indisciplina, pelo estado do escasso material encontrado dentro dos mesmos e, ainda, a barreira decisiva, representada pelo fato de os poucos livros de ocorrências acessados serem datados de 1980, ou seja, tempo presente, dificultando uma análise histórica.

Esses foram os indicativos para a necessidade de um primeiro deslocamento no olhar e nos movimentos, o que forçaria, aos poucos, a desconstrução do projeto inicial, até encontrar um novo caminho, no qual pudesse andar, com relativa segurança e, mais importante, tendo prazer na caminhada.

Ao adentrar os arquivos do primeiro ginásio público, na cidade de Divinópolis, em busca de material para o estudo da indisciplina, havia encontrado, nos documentos, nomes ligados à história dessa instituição que coincidiam com os coletados no Arquivo Público do município³. Através dos mesmos, cheguei ao primeiro diretor do ginásio⁴, ainda nos tempos em que essa organização não era, mas já se pretendia, pública, solicitando-lhe entrevistas, o que me foi concedido com extrema presteza. Tinha a intenção de investigar as práticas escolares voltadas para a adolescência local, no nível do ensino secundário para, a partir daí, compreender melhor os registros de indisciplina como parte dessas práticas.

Após a transcrição das entrevistas, tendo solicitado ao professor que as lesse, avaliasse e, posteriormente, assinasse a carta de cessão dos direitos, o mesmo pediu um prazo para fazê-lo, visando analisar, mais detalhadamente, o teor das informações por ele concedidas, não permitindo, de imediato, sua divulgação. Como as informações dadas versavam sobre uma história atravessada por muitas lutas políticas, havia o risco de ocorrerem constrangimentos, em uma cidade em que grupos, pessoas, acontecimentos são conhecidos e reconhecidos, facilmente, pelos pares⁵. Diante da recusa pela liberação daqueles dados, me vi frente a outro limite

³ Realizei pesquisa documental, em jornais, boletins e folhetos, do município, e encontrei notícias específicas sobre a criação do primeiro ginásio público nas quais se descortinava uma trama política - local e nacional - mostrando a complexidade da história educacional.

⁴ O Professor Milton D'Almeida Barbosa, nascido em 12/01/1923, me concedeu, entre 29 de maio e 15 de julho de 2003, três entrevistas. Transcritas, resultaram em 50 páginas, ao longo das quais o entrevistado aborda as lutas que se travaram na cidade e no estado de Minas Gerais, em prol da oficialização do Ginásio Estadual Santo Tomás de Aquino.

⁵ Há cerca de um mês, o professor Milton entrou em contato, informando que liberava para estudo, o material das entrevistas, com os devidos cortes, mas era preciso dar continuidade às entrevistas para

gerador de novo deslocamento que seria o último, pois já estava decidida a me afastar, definitivamente, dos arquivos. Ao mesmo tempo, outras questões ganhavam centralidade em meus estudos, particularmente na disciplina em curso, naquele momento, no programa do Doutorado — *Tendências de Pesquisa em Educação: História da Educação*. Foi nela que encontrei um *nicho* e pude avançar em estudos mais sistemáticos sobre educação secundária, voltando meu olhar em direção a uma estrada que acabaria por se revelar como a acertada, até o final do doutoramento⁶. Esse movimento fundou-se, em grau considerável, na decisão de que minha construção pessoal, como professora de *História da Psicologia e Psicologia do desenvolvimento humano*, poderia (e deveria) ser trazida para o Doutorado.

Desse lugar que ocupava, formulei a problemática de pesquisa, que desde o Mestrado já se insinuara, envolvendo relações entre educação de adolescentes e fundamentos psicológicos, tão presentes em minhas aulas, nas instituições de ensino superior em que trabalhei e ainda trabalho. Os aspectos históricos da educação se constituem fundamentos indispensáveis para possibilitar aos alunos, tanto na formação de psicólogos como nas licenciaturas, a entenderem melhor como os processos de desenvolvimento humano ocorrem a partir de atos educativos e, ainda, a compreenderem que há uma significação social envolvendo a infância, adolescência e outras idades da vida, constituídas ao longo de processos históricos. Foi na fronteira da psicologia do desenvolvimento com a história da educação que

complementação de informações. Há, no conjunto de entrevistas, uma afirmativa do mesmo que mostra o valor do documento oral: "Nós criamos o São Tomás de Aquino com o objetivo de depois passar para o Estado. Porque se não fosse assim nós não teríamos hoje, como temos, o Colégio Estadual em Divinópolis. Porque naquela época todo político na sua campanha política prometia: "Se eleito for, darei um colégio estadual...", falava ginásio, né, nem era a palavra colégio. Falavam: "Darei um ginásio estadual para Divinópolis". Ele se elegia, passava o tempo e ficava na mesma. Novas campanhas, novas promessas".

⁶ Segundo palavras do professor Luciano Mendes de Faria Filho, que ministrou a referida disciplina, eu havia encontrado o "caminho das pedras".

decidi conjugar esforços, como docente e pesquisadora, alimentando, mutuamente, dois fazeres e saberes.

Em síntese, esta escrita é resultado de longo percurso de investigação que foi configurado na interseção de estudos em obras específicas de psicologia da adolescência, análise de obras e artigos sobre educação secundária, pesquisa documental nos arquivos do ginásio Santo Tomaz de Aquino e Arquivo Público, em Divinópolis-Minas Gerais, além de entrevistas com um dos idealizadores e diretor do primeiro ginásio local, anteriormente referido.⁷

1.2 Caminhos da escrita da tese

Essa investigação situa-se na intersecção de dois campos — a Psicologia e a Educação — mediatizados por um terceiro: a História. Tomando como ponto de partida os artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no período de 1944 a 1959, o problema central que norteou minha pesquisa foi o de como se cruzaram, no Brasil, discursos relativos às práticas educativas formais, no nível do ensino secundário, e diferentes construções teóricas sobre adolescência, produzidas no campo da Psicologia. A partir dessa questão central, outras foram derivadas: Como e com que finalidade foram cruzados, nessas produções, os aspectos educacionais e psicológicos? Que rede relacional foi construída entre autores do domínio psicológico e autores de discursos do campo educacional, envolvidos com representações e problemáticas da adolescência e juventude? Como a recorrência ao campo psicológico afetou o conjunto de proposições

⁷ As pesquisas iniciais nos arquivos supracitados e as entrevistas não aparecem na finalização deste trabalho, a não ser como notas, mas contribuíram para sustentar a produção realizada, em especial por terem me proporcionado maior aproximação da história do ensino secundário, na dimensão local, em articulação à cena nacional.

educativas para a adolescência e juventude? Essas questões funcionaram como guias, permitindo que, gradativamente, fossem alcançados os objetivos da pesquisa.

A pesquisa visava compreender os impactos da presença das teorizações psicológicas nas proposições educativas para a adolescência e a contribuição dessa articulação psicologia da adolescência-educação secundária, tanto para o campo psicológico, como para o campo educacional. A proposta da pesquisa voltava-se para a investigação da ampla rede discursiva que integrava representações psicológicas da adolescência, educação e processos de escolarização secundária, constituída entre 1944 e 1959, no Brasil, em relação com a cena internacional, tendo a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* como fonte privilegiada.

A escolha da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, a partir de agora, referida como RBEP, pode ser creditada a um conjunto de motivos. Editada como periódico oficial, do I.N.E.P. — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — órgão do Ministério da Educação e Cultura, a partir de 1944, possibilitou a análise de como especialistas e autoridades do campo educacional propunham metas para a educação das novas gerações. Na contracapa, a revista é apresentada como “órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura” e, apesar de o termo “órgão” ter o significado de “periódico, gazeta, jornal”, também pode significar “intermediário, instrumento”. Isso inclui a possibilidade de se considerar a RBEP como periódico e, ao mesmo tempo, como canal ou instrumento de intermediação entre as políticas públicas de educação formal, as propostas educativas de diferentes setores da sociedade civil e as práticas escolares efetivamente levadas a efeito pelos “artífices” educacionais. Como canal, a RPEP colocava em circulação um conjunto de representações, ideais, valores, crenças que deveriam ecoar junto aos educadores brasileiros e, assim, ir formando, gradativamente, o que o editorial

da revista propunha como “esclarecida mentalidade pública em matéria educacional”.

Essa proposição do Ministério da Educação e Cultura, em 1944, de promover “esclarecimento da mentalidade pública”, através da publicação de um periódico, leva a supor que havia um certo grau de previsibilidade de que aquela produção, com todo o conjunto de artigos de jornais e revistas, legislações, documentação, conferências, relatos de pesquisas e experiências, resenhas de livros, teria ampla circulação e geraria mudanças nas apreensões sociais acerca das novas gerações e dos novos rumos educacionais a serem perseguidos pelos educadores.

A decisão de a RBEP ser a fonte privilegiada da pesquisa empírica fundou-se, também, na apreensão crescente, por parte das pesquisas em educação, da riqueza potencial dessa modalidade de literatura por possibilitar a análise de múltiplas alianças institucionais voltadas para a circulação de projetos e práticas educacionais. Segundo Cunha (1998) cumprem, esse papel, particularmente, os periódicos oficiais publicados nas primeiras décadas do século XX, por órgãos voltados à difusão de diferentes ideários educacionais. O autor, que também trabalhou com periódicos no período da chamada renovação educacional (1930-1960) aponta para a vantagem de que os periódicos poderiam ser lidos por vários profissionais da educação, vinculados a diferentes funções, de professores a administradores.

De acordo com Catani (2001), a imprensa pedagógica periódica pode ser trabalhada tanto na perspectiva da história serial e da construção de repertórios analíticos como na perspectiva de reconstrução de diferentes dimensões do campo educacional, em momentos específicos. No caso da pesquisa em foco, o periódico foi utilizado como fonte capaz de permitir a reconstrução e releitura dos discursos em circulação no campo educacional, no nível da educação secundária, em aliança

ao domínio psicológico. Ressalto, ainda, que os periódicos apresentam especificidades que interessam aqueles que os usam como fontes, justamente pelo seu diferencial em relação aos livros. Essas especificidades incluem a rapidez de produção e divulgação, a possibilidade de recuperação e divulgação de textos produzidos em outras épocas e cenários, o maior alcance geográfico, em função do menor custo, com a possibilidade de maior circulação pelas bibliotecas do país e, ainda, no caso da RBEP, especialmente, destaca-se o poder do periódico aglutinar autores interessados em uma mesma discussão, oriundos de diferentes espaços discursivos.

Os periódicos também parecem funcionar como *locus* de validação do conhecimento científico e, nesse sentido, a RBEP cumpriu um papel importante, por ter colocado em circulação um conjunto de teorizações científicas o que ajudava na tarefa de consolidar diferentes domínios do conhecimento. Parto da hipótese de que o público leitor pretendido pela revista era detentor de capital cultural suficiente de modo a permitir que se constituísse “uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional”. A RBEP tanto se sustentava no diálogo com um leitor afeito aos discursos científicos como tinha em vista a construção de tal leitor, através de sua difusão. Além dos fatos expostos, a escolha pela revista levou em consideração a diversidade da natureza de textos que abordavam a problemática da educação secundária, nos cenários nacional e internacional, a partir de suas quatro seções: *Idéias e debates*, *Documentação*, *Vida educacional* e *Atos oficiais*. Em *Idéias e Debates* estão artigos publicados em outras revistas, capítulos de livros, artigos encomendados, conferências e entrevistas, resultados de pesquisas, seminários, e eventos. Em *Documentação* estão textos específicos sobre educação, produzidos em datas anteriores à publicação, incluindo projetos de leis educacionais, sessões

de posse de diretorias, conferências, relatórios de inspetores, entre outros. Em *Vida Educacional* estão localizados informes sobre a educação no país, em diferentes meses do ano de publicação e, na subseção intitulada *Através de Revistas e Jornais*, são feitas transcrições de matérias publicadas em revistas especializadas e em jornais, tanto ordinários como especializados. Há, bastante explícito, ao longo do material de leitura produzido para a RBEP, um caráter que não é apenas de difusão do discurso científico, mas também um caráter noticioso, no diálogo com o discurso jornalístico e jurídico e, dessa forma, é possível entender o alcance de um periódico que se constituiu na interseção entre diferentes campos de produção e circulação discursiva. O fato de ser uma publicação periódica, que se estendeu, de forma regular, por muitas décadas, facilita um trabalho de levantamento sistemático que, nesta tese, compreendeu um período de 15 anos, ou seja, desde o primeiro número, em 1944, até o último da década de 50: 1959.

O fato de a RBEP ser uma fonte rica em material sobre a educação secundária e, ao mesmo tempo, conter uma forte presença psicológica, já atestada por estudos anteriores, é outro motivo de sua escolha como fonte privilegiada. Rosas (1984), em artigo que mostra resultados de sua investigação sobre as principais tendências da Psicologia que circularam no Brasil, entre 1944 e 1979, afirma que

[...] nos anos 40, quando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos começou a circular, a Psicologia européia e, sobretudo, a norte-americana, viviam uma fase de euforia e criatividade, impondo-se por suas pesquisas empíricas e enquanto tecnologia. Ampliava-se, nos centros mais desenvolvidos, o campo de suas aplicações práticas e, em conseqüência, de suas áreas de especialização e a necessidade de formação específica para exercê-las. Generalizava-se a crença na Psicologia e a expectativa dos benefícios que a intervenção psicológica poderia trazer para o ajustamento do homem, a facilitação de sua aprendizagem e a produtividade no trabalho (ROSAS, 1984, p. 314).

A definição do recorte temporal se deu em íntima relação com a escolha da fonte, o que explica o marco inicial ser 1944 tendo, ainda, pesado um conjunto de motivos derivados dos campos educacional e psicológico. No campo educacional, está o fato de 1940 se apresentar como uma década marcante na expansão quantitativa do ensino secundário público, no Brasil, o que gerou grande preocupação com a destinação a ser dada à adolescência “escolarizável”. E a definição pela interrupção em 1959, liga-se ao fato desse ano marcar o término da “era do secundário”, considerando que essa modalidade de escolarização sofreria mudanças expressivas com o advento da década de 60, incluindo, na mesma, a emergência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4024/61), depois de anos de uma difícil gestação. No campo psicológico, a definição do recorte sustenta-se no fato de 1944-1959 ter sido um período caracterizado por intensa circulação de idéias e teorias psicológicas, dentro do campo educacional, por parte de atores que já atuavam na psicologia, apesar da não regulamentação da profissão de psicólogo, conforme confirmam muitas das biografias presentes no Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil (CAMPOS, 2001). A ausência dessa regulamentação, ao longo da década de 50, foi fator decisivo na delimitação do recorte temporal, por tomar esse fato como propulsor de movimentos em prol da circulação da ciência psicológica visando, entre outros objetivos, constituir demandas que desembocassem em uma legislação reguladora da profissão.

Esse fato aponta para a crescente aceitação de uma ciência que serviria de sustentação e legitimação de discursos e práticas voltados para a resolução das “urgências nacionais”, entre elas, a educação. Essas urgências, uma vez atendidas, tanto gerariam avanço, progresso e desenvolvimento, como regulariam ordenamentos necessários aos universos urbanos cada vez mais complexos, com

seus problemas de industrialização, afluxo de populações, aglomerações, trânsito, adoecimentos, dificuldades de moradia e empregos, constituição de zonas de pobreza, avanços na criminalidade, consolidação das burocracias, entre outros.

A partir da escolha da RBEP como fonte, foi constituído um *corpus* discursivo formado por oitenta e dois artigos⁸, publicados entre 1944 e 1959⁹, tendo sido utilizado como critério de seleção dos mesmos, além do recorte temporal, a presença, nos títulos, de qualquer uma das seguintes categorias: — ensino secundário — ensino médio — educação secundária — magistério secundário — ginásio — ginasial — ginasiano — educação de adolescentes — educação de jovens — educação da mocidade — moços — moças — adolescência — adolescentes — juventude — jovens — juvenis — rapazes — problemas da adolescência — problemas adolescentes — problemas juvenis.

As primeiras análises do *corpus* constituído possibilitaram a construção das chaves de leitura¹⁰ que sustentaram toda pesquisa empírica, em constante diálogo com a literatura dos campos focalizados: educação secundária e psicologia da adolescência. Essas análises geraram a necessidade de classificação dos artigos de acordo com sua natureza¹¹, visando facilitar a tarefa de identificação do que estava sendo pedido pelas chaves de leitura: eventos, pesquisas, conferências e outras informações. A leitura orientada pelas chaves colocou em evidência um conjunto de autores do campo *psi*, que figuravam, de forma recorrente, como substrato para as proposições educativas, no nível de metas e ideais para a adolescência e juventude. A identificação desses substratos teóricos da psicologia da adolescência gerou a demanda por uma análise específica dos textos que informavam os discursos da

⁸ Vide Anexo 1.

⁹ Exceto um deles que, apesar de ser da década de 60, é relativo a uma conferência proferida em 1959, cujo teor era relevante para a pesquisa.

¹⁰ Vide Anexo 2.

¹¹ Vide Anexo 3.

revista, chegando até os começos da produção psicológica sobre desenvolvimento adolescente. O objetivo desse estudo foi obter maior intimidade com o conteúdo das primeiras obras de psicologia da adolescência, a fim de analisar os sentidos provenientes das apropriações presentes nos discursos da RBEP. As obras referidas nos artigos foram lidas e analisadas, na íntegra, o que permitiu uma análise mais profunda das relações históricas entre os dois campos: psicologia e educação. A partir dessas análises, retornei aos artigos, já depurados, por meio das chaves de leitura, o que evidenciou novos contornos e uma trama textual densa, na qual se entrelaçavam elementos de diversas proveniências: ideológicas, políticas, científicas, pedagógicas.

Através desse percurso, a tese foi escrita e estruturada em seis capítulos, contando com esta **introdução**. O **capítulo dois** é destinado à discussão da problemática do tempo e da idade, partindo da visão cosmogônica de inteireza do universo ao seu fracionamento e, conseqüentemente, ao fracionamento do tempo e à entrada em cena da noção de ciclo, fases para efeito de classificações das idades da vida. A discussão é feita de um ponto de vista histórico e sociológico em diálogo com Áries (1981), Le Goff (1997), Lenoir (1998). Abordo, ainda, a diversidade de representações das idades da vida que são objetos desta tese — adolescência e juventude — em diferentes tempos e espaços, a partir de obra de Levi e Schmitt (1999), intitulada *História dos Jovens*. Vencido o desafio de situar minha problemática em relação à gestação de um ideário pleno de representações sobre tempo e idade, a partir do qual tanto a ciência psicológica — psicologia do desenvolvimento — quanto à educação formal — escolarização seriada — operaram, o **capítulo três** foi dedicado à análise da constituição histórica do domínio de conhecimento voltado para a apreensão do desenvolvimento humano, sem

perder de vista o pano de fundo das idades da vida. Nele evidenciam-se os primeiros estudiosos da psicologia, que, em adesão à matriz funcionalista, inauguram área destinada a abordar a problemática do desenvolvimento, partindo da psicologia genética. O desdobramento e ramificação desses estudos na direção de pesquisas empíricas, reflexões, análises e teorizações centradas na adolescência e juventude constitui o foco do **capítulo quatro**. Nele se fazem presentes tanto discussões sobre a constituição e expansão da educação secundária no ocidente como a análise da obra *Adolescence*, de G. Stanley Hall (1904/1937), e daquelas obras que funcionaram como referências científicas nos artigos analisados. Foram investigadas, na íntegra, formando um segundo *corpus* discursivo específico, *Psicologia do rapaz*, de Pierre Mendousse (1909/1962), *La vida psíquica del adolescente*, de Charlotte Bühler (1922/1947) e *Psicologia da Juventude*, de Eduard Spranger (1924/1970). A ausência de uma história disciplinar da psicologia da adolescência dificulta a apreensão de como e por que teses desenvolvimentistas sobre o adolescente disseminaram-se no interior da ciência psicológica e, a partir daí, desembocaram como argumentos de sustentação de projetos e práticas educacionais e clínicas direcionadas a essa idade da vida. Com base nessa lacuna, e tendo em vista a proposta da tese, o capítulo se oferece como contribuição àqueles que estão buscando maior compreensão da constituição e instituição histórica de um domínio do conhecimento voltado para discussão e teorização dos processos de desenvolvimento adolescente. No **capítulo cinco**, abordo tanto a instituição formal do ensino secundário brasileiro, como as representações de adolescência que atravessaram os discursos da RBEP, explicitando a confluência dos dois campos — educacional e psicológico — como fruto da pesquisa empírica realizada. O objetivo central do capítulo foi expor as apreensões da adolescência e

juventude colocadas em circulação por autores preocupados em fazer proposições para a educação secundária. Nele figuram, também, os resultados da investigação sobre a prevalência das nomeações em uso, no interior dos discursos analisados, tarefa impulsionada pela observação de Levi e Schmitt (1996, p. 15) de que mesmo os termos permanecendo “aparentemente imutáveis, seus conteúdos semânticos não cessam de renovar-se” e, ainda, “se forem reexaminadas em seus contextos próprios, palavras, categorias, classes definidas readquirem todo o seu peso”. No **capítulo seis**, apresento o conjunto das diferentes proposições educativas dos autores da RBEP e analiso como, do interior das mesmas, desenhavam-se diferentes lugares a serem ocupados pela adolescência, a partir das representações psicológicas dessa idade. É nesse capítulo que discuto como a presença dessas representações psicológicas afetou as direções dos discursos educativos. E, por fim, a **conclusão**, que pode ser lida como um esforço de verticalização das análises realizadas sobre as relações entre representações das idades da vida e práticas educativas a elas destinadas. Espera-se oferecer algumas respostas, mesmo que parciais e provisórias, sobre os significados da confluência entre educação secundária e psicologia, em torno dos processos do desenvolvimento, presentes desde a constituição da psicologia da adolescência, no final do século XIX, até os anos 50, do século XX.

1.3 Diálogos e parcerias: o encontro necessário com os fundamentos teórico- conceituais do ato investigativo

1.3.1 Diálogo com parceiros das áreas da pesquisa: revendo a produção discursiva ou o estado do conhecimento em história da educação e psicologia

Buscando o diálogo com a produção discursiva do campo da história da educação, com ênfase no secundário, foi possível localizar pesquisas como as de Abud (1998), intitulada *Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas*, nas quais os autores discutem o papel formativo de matérias escolares em diferentes direções, desde políticas ideológicas até questões conceituais e metodológicas. Também se identificou autores que, como Barroso (1990) e sua pesquisa intitulada *Memórias da escola pública: o ginásio pernambucano nos anos 50*, centralizaram suas produções na análise de experiências particulares, de ginásios e ginasianos, das décadas de 40 e 50. Há, ainda, aqueles que abordaram o ensino secundário a partir da análise de instituições clássicas como o Colégio Pedro II e a obra formadora dos jesuítas, na mesma direção do texto de Gasparello (2002), intitulado *O Colégio Pedro II e as humanidades: a invenção do secundário* e o de Wrege (1993), intitulado *A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite — História da Companhia de Jesus no Brasil*. O texto de Clarice Nunes (2000) *O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos* ocupa lugar privilegiado e funciona como referência para estudos históricos sobre o secundário; a autora se propõe revisitar momentos significativos do percurso desse nível de escolarização, recorrendo à própria pesquisa que resultou, em 1980, na publicação do livro *Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Nunes dialoga com um clássico, no Brasil, que é *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*, de Geraldo Bastos Silva (1969). Destaca-se, também, o texto de Carlos Roberto Jamil Cury (1998) *O ensino médio no Brasil*, escrito com o objetivo de fomentar a discussão e reflexão sobre relações entre reestruturação do capitalismo mundial e as clássicas funções do ensino médio no Brasil.

De modo geral, esses autores têm uma referência comum em seus trabalhos que é *A evolução pedagógica*, de Emile Durkheim (1938/1995), talvez uma das mais completas e minuciosas na abordagem das origens do secundário, partindo das universidades. As referências a esses autores que fundamentaram o diálogo com o objeto da pesquisa aparecem ao longo dos capítulos quatro e cinco, nos quais é trabalhada a constituição do secundário como organização destinada aos adolescentes e jovens, tanto no cenário nacional como internacional.

É interessante notar, na análise da produção contemporânea, a presença rarefeita da história da adolescência e juventude e história da educação secundária, em periódicos e encontros acadêmicos da área, destacando-se a ausência de artigos sobre o tema em um dos principais periódicos de história da educação do Brasil: *Revista Brasileira de História da Educação*. No periódico *Revista Brasileira de Educação*, a juventude e sua educação constituem tema freqüente, tendo sido produzido um número especial¹², dedicado integralmente à publicação de trabalhos sobre juventude, em especial na perspectiva sociológica, com o foco na inserção social do jovem em diferentes movimentos e espaços da contemporaneidade, observando-se a ausência de uma análise histórica na abordagem do tema.

Em relação à produção discursiva referente à história da psicologia da adolescência, não há obras específicas, publicadas no Brasil, exceção para a dissertação de mestrado de César (1998) na qual a autora, sob o título de *A invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico*, se propõe desconstruir o caráter essencialista da compreensão da adolescência como um objeto natural, realizando uma investigação genealógica, através do diálogo com Foucault. Essa produção foi estudada em função da amplitude das análises e riqueza de referências

¹² Revista Brasileira de Educação. Número Especial. Anped, 1997.

utilizadas. Porém, a autora se propôs analisar o campo da produção psicológica sobre a adolescência tomando-o como um grande bloco, prenhe de regularidades geradoras de um discurso psicopedagógico homogêneo e homogeneizador sobre a adolescência. Apesar da diferença entre nossos olhares e perspectivas de análise, a contribuição da autora foi valiosa para o desenvolvimento da tese, em especial pelas questões que sua abordagem suscitou, mesmo não aparecendo referências à mesma no corpo deste trabalho.

No campo da história da psicologia na fronteira com a história da educação, no Brasil, a centralidade ainda está em estudos direcionados à apreensão de práticas voltadas para a educação e escolarização da infância, com reduzida produção no campo da adolescência e juventude.

Os maiores investimentos que resultaram em dissertações, teses e mesmo livros sobre a educação da adolescência e juventude estão listados na produção de Sposito e colaboradores (2000) sobre o estado do conhecimento centrado em juventude e escolarização, no Brasil. Nesse estudo, os autores expõem resultados gerais das pesquisas realizadas na área, mostrando como diferentes domínios do conhecimento, com destaque para sociologia, antropologia e política vêm se aproximando do tema da juventude.

Entre as temáticas de maior prevalência, destacam-se as relações entre jovem, trabalho e escola, aspectos psicossociais de adolescentes, adolescentes em processos de exclusão social, juventude universitária, juventude e mídia, juventude e violência, além de pesquisas sobre grupos juvenis. Sposito (2000) aborda a problemática definição de quem deva ser alocado nas pesquisas como jovem e adolescente, mostrando que a discussão sobre as cronologias é atravessada por contingências políticas, econômicas e sociais. Explicita que o critério utilizado para

delimitação da categoria que seria contemplada no levantamento foi proveniente da demografia e os segmentos etários contemplados acabaram por incluir sujeitos entre 15 e 24 anos. A autora chama a atenção do leitor para as transformações observadas nos sistemas escolares, ao longo do século XX, o que representou alargamento no tempo de permanência na escola para novos segmentos sociais e abertura para a compreensão de adolescência e juventude como tempo de preparação (moratória) nas sociedades urbanizadas e escolarizadas.

O diálogo com o campo da sociologia da juventude parece ser o mais profícuo em termos de produções capazes de informar sobre as mudanças nas apreensões sociais das idades da vida. A obra *Retratos da Juventude Brasileira*, organizada por Abramo e Branco (2005), como resultado de pesquisas, em âmbito regional e nacional, sobre populações jovens no Brasil deixam evidente as contribuições de pesquisadores envolvidos com a sociologia da juventude na construção de uma nova compreensão sobre o fato de que:

[...] não foi propriamente a juventude como noção socialmente reconhecida que “nasceu” na modernidade, mas uma determinada noção de juventude (resultante da experiência dos jovens burgueses), que se impôs como padrão, contra outras existentes anterior (nas sociedades medievais) e concomitantemente (em outras classes sociais) (ABRAMO e BRANCO, 2005, p. 41).

A necessidade de um diálogo mais intenso com o campo da história, nas investigações em psicologia da adolescência na fronteira com a educação deve-se, também, ao fato de que autores da sociologia, psicologia e educação continuam imputando à ciência psicológica a responsabilidade pela cunhagem da noção de adolescência como tempo de crise, dificuldades e rebeldias. Importa continuar investigando o como e o porquê de ter sido colocada em circulação essa interpretação de que a psicologia da adolescência foi responsável pela cunhagem da representação dessa fase como inerentemente difícil. Importa, também,

compreender melhor como ocorreram os processos que colocaram as culturas juvenis como “culturas antagônicas à sociedade adulta”, com a conseqüente alteração nas medidas educativas tomadas pelas gerações adultas no poder, em diferentes organizações, visando educar, controlar e conter o perigo potencial representado pela presença juvenil na cena social. Nessa direção, a obra de Levi e Schmitt (1996) *História dos Jovens* vem possibilitando os mais variados diálogos entre pesquisadores de campos distintos.

1.3.2 Diálogos com os domínios da história da ciência e história cultural

Como foi exposto na apresentação dos capítulos, esta tese atravessa os domínios da ciência psicológica do desenvolvimento e da educação secundária. Em função dessa confluência, busquei autores que permitissem maior compreensão de como se estabelecem relações entre a ciência e a sociedade, adentrando na análise das confluências entre a vida social e a produção de fatos científicos tanto para a constituição de teorias em um domínio especializado do conhecimento, como na apropriação das mesmas por um domínio das práticas culturais. Essa necessidade me conduziu a autores que se aproximaram da problemática relação ciência e sociedade, de forma distinta, mas com possibilidades de uma intertextualidade: Thomas Kuhn (2001) e Bruno Latour (2001).

O diálogo com Kuhn (2001) e sua obra *A estrutura das revoluções científicas*, possibilitou uma parceria para analisar as relações entre paradigmas e produções teóricas de uma comunidade científica e, também, para analisar as crises vividas pela ciência psicológica como uma crise de paradigmas, visando situar, dentro desta, o problema de instituição da psicologia do desenvolvimento humano. O autor relata ter construído sua concepção sobre a natureza do progresso científico, guiado

e inspirado por diversos autores e, nesse convívio, compreendeu a importância de se fazer uma sociologia da comunidade científica. Isso implicaria na avaliação do complexo universo sócio-organizacional dentro do qual se constroem as teorizações científicas, o que dilata a visão de ciência. A visão de Kuhn permitiu que eu analisasse o montante de capital em circulação nos espaços envolvidos com a produção científica, seja capital social, cultural ou econômico, segundo a tese "bourdieuniana"; essa direção da história das ciências permite pensar que há muitos fatores em jogo na problemática da prevalência de um paradigma sobre o outro em termos de construção tanto da ciência como das teorias em seu interior.

A parceria com Thomas Kuhn, em função da tese do mesmo de que é necessária uma redefinição da tradicional imagem de ciência como acumulação progressiva dos fatos e pela crítica que o autor faz à idéia de que os manuais de cada área, editados e reeditados, revelam o teor da ciência em si mesma, possibilitou a análise que seria realizada das obras de psicologia da adolescência, como pano de fundo para o estudo das apropriações pelos autores da RBEP. Dessa forma, foi possível, a partir das análises de Kuhn, ir aos livros clássicos de psicologia do desenvolvimento adolescente, tomando-os como obras construídas no permanente diálogo de cientistas com o sistema de crenças e valores das várias comunidades integrantes do panorama social de uma época. Estudar a história da psicologia do desenvolvimento adolescente, para além da visão de ciência como acumulação do conhecimento, implicou em fazer certas perguntas em autores que versaram sobre o tema, no passado, em busca, inclusive, de possíveis diferenças ou oposições, em suas teorizações, em especial porque o autor solicita que todos que se propõem fazer história de uma ciência considerem que "os primeiros estágios do desenvolvimento da maioria das ciências incluem contínua competição entre

diversas concepções” (KUHN, 2001, p. 23). O diálogo com a obra de Kuhn favoreceu, ainda, que ao longo da pesquisa fossem consideradas as inserções de teóricos e autores, em certos lugares da sociedade de seu tempo, a partir dos quais eles observavam os fenômenos do desenvolvimento adolescente, tomando-os como parte do desenvolvimento social.

Analisar a instituição da ciência *psi* do desenvolvimento adolescente, usando o referencial de história das ciências de Bruno Latour (2001), foi um desafio porque seu pensamento realista impõe algumas rupturas no modo habitual de analisar as relações entre a formulação das teorias psicológicas e os chamados contextos sociais. A grande ruptura foi com a noção de que há um contexto histórico e social que apenas influencia a constituição de ciência, como se os domínios científicos fossem simplesmente estimulados ou “atrapalhados” pela sociedade, sem considerar que os próprios conteúdos das ciências possam ser formados dentro e com elementos do próprio ambiente social.

Pensar na construção da ciência do desenvolvimento adolescente, no final do século XIX e na posterior apropriação desta ciência, nos meados do século XX, por educadores brasileiros, como proposta desta tese, contando com a ótica de Latour (2001, p. 117), exigiu, em primeiro plano a compreensão do que o autor coloca como “sistema circulatório dos fatos científicos”, em uma abordagem marcada pela noção de realismo científico, dentro da qual a clássica dicotomia interno X externo ganharia novo sentido. Como expôs Campos (2003) ao tratar da história da psicologia no Brasil:

Tanto para Hacking como para Latour, a separação dos estudos em história da ciência como internalistas ou externalistas (Lakatos, 1989) não faz muito sentido, já que a atividade de produção de conhecimentos científicos implica uma releitura do “mundo vivido” a partir de uma grade de conceitos produzidos na interação entre saberes e práticas sociais e culturais e na dinâmica das instituições que tornam possível essa releitura (CAMPOS, 2003, p. 140).

Considerando que Latour (2001) analisa como o mundo vivido é “capturado” nas pesquisas e, como essa captura possibilita os conceitos científicos que, por sua vez, serão colocados em circulação nas instituições sociais, foi possível analisar como os primeiros estudiosos do desenvolvimento psicológico fizeram seus movimentos de “expedições” ao mundo vivencial de sujeitos adolescentes, munidos de “instrumentos e equipamentos”¹³. Nessas “expedições” transportaram esse mundo (pensamentos, comportamentos, sentimentos aferidos e transformados em dados nos levantamentos) reunindo-os em outros “sítios” como quadros, tabelas, gráficos, conjunto de pressupostos e conceitos, explicações, enfim argumentos. Esse primeiro circuito, nomeado por Latour de “mobilização do mundo” indica que houve uma logística subjacente à lógica da ciência do desenvolvimento e que possibilitou transformar o mundo em argumento e produção de teorizações sobre as idades da vida.

No segundo circuito, nomeado por Latour (2001, p. 122) de “autonomização”, é possível visualizar aquele momento em que os argumentos sobre o desenvolvimento adolescente começaram a circular entre vários autores e atores ligados ao universo *psi* e educacional e, assim, um grau de convencimento foi sendo construído nesse intercâmbio, consolidando um novo domínio do conhecimento. A autonomização significa “que a referência circulante não cessa com os dados” exigindo que aqueles que fazem as “expedições” ou os levantamentos estabeleçam relações com associados e possam discutir (por meio da palavra ou da escrita) os dados obtidos na etapa da mobilização do mundo e, assim, construir uma nova área de estudos e práticas e, ainda, uma nova profissão.

¹³ No caso dos estudos sobre adolescentes do início do século XX, esses “instrumentos” eram os questionários, os diários adolescentes, as observações em situações diárias.

Nessa direção, identifiquei muitos autores que dialogaram entre si sobre a adolescência, em seus textos, tanto na concordância como na divergência e, posteriormente, foi possível identificar autores da RBEP que colocaram em circulação tais diálogos construindo, em seus discursos sobre educação secundária, novos sentidos para o desenvolvimento na adolescência, apesar de intimamente ligados aos sentidos produzidos no campo psicológico. Essa operação de deslocamentos de sentidos implicou em se considerar, como afirma Chartier (2001, p 31) que todo “leitor pertence a uma comunidade de interpretação”.

Quando as teorizações psicológicas sobre a adolescência passam a atrair educadores e outros profissionais, gerando controvérsias, em especial no debate sobre educação secundária, estava sendo fomentado o interesse de um público específico, distinto, mas afinado com o grupo que produzia as teorizações, constituindo-se o que Latour denomina “alianças” para representar o terceiro circuito. No nível do quarto circuito, o nível da “representação pública”, há uma socialização “dos novos objetos”, que é, ao mesmo tempo, coletiva e “incomodativa”. Parece ter sido nesse nível que as teorias psicológicas sobre adolescência tiveram guarida no cotidiano social e, mais especificamente, nos círculos sociais formados por educadores envolvidos com os projetos de escolarização, reeducação e tratamento de adolescentes.

No quinto circuito, o dos “vínculos e nós”, é que se chega, depois de um percurso por “artérias e veias” ao “coração palpitante” e, caso ele não exista, os outros circuitos se desfazem, conforme indica a metáfora de Latour. Esse coração palpitante é o conteúdo conceitual da ciência, mas não no sentido de núcleo de um contexto e, sim, de um nó, ligado a outros circuitos, em relação de interdependência. Ao traçar sua perspectiva crítica sobre a dicotomia entre história internalista e

externalista das ciências, referida por Campos (2003) a partir da qual os cientistas, inclusive os cientistas sociais, continuam a operar, em particular na historicização de seus objetos de pesquisa, Latour é contundente:

Em lugar de um coletivo de humanos e não-humanos, temos agora duas séries paralelas de artefatos que jamais se cruzam: de um lado, idéias; de outro, *sociedade**. A primeira série, que resulta nos sonhos da epistemologia e na reação patelar defensiva dos guerreiros da ciência, é simplesmente aborrecedora e pueril; a segunda, que resulta na *ilusão de um mundo social*, é bem mais nociva, ao menos para aqueles que, como eu, tentam pôr em prática uma filosofia realista. Essa invenção de um contexto social enucleado inviabilizou a compreensão do mundo moderno como um todo (LATOURE, 2001, p. 130. Grifo do autor).

Como trabalhei na articulação de dois campos, a partir de um problema que envolvia a adolescência como idade da vida e fase do desenvolvimento, parti do princípio que não se tratava de um problema apenas de nomeação e, sim, de representações. Essas representações, constituídas na e pela cultura foram analisadas como narrativas fundadas e fundantes da problemática das identidades geracionais. Por trabalhar com as representações como narrativas no interior de um periódico direcionado a um tipo específico de leitor, busquei o diálogo com Roger Chartier para quem as representações podem ser compreendidas como princípios ordenadores da própria realidade a partir de “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ‘ser-apreendido’, constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 1990, p 23. Grifo do autor).

A perspectiva da história da cultura desse autor possibilitou pensar a problemática educativa de adolescentes e jovens presente nos discursos selecionados, como uma problemática de representação ou como um mundo adolescente construído por discursos que o apreenderam e o estruturaram, incluindo, entre esses, os discursos psicológicos datados do final do século XIX e início do XX.

Foi guiada por esses pressupostos da história das ciências e da história cultural que pude me aproximar dos discursos da RBEP, tomando-os como documentos de uma época e buscando “desencavar” dos mesmos as apreensões de adolescência que, entre 1944 e 1959, atravessaram e, ao mesmo tempo, forjaram certos cenários sócio-educacionais.

Nos atos de leitura realizados ao longo da pesquisa, a partir do contato com a perspectiva de Chartier, levei em consideração que a leitura é "prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores dos textos [...]" (CHARTIER, 1990, p. 123). Tornou-se necessário, em função dessa parceria, realizar um cruzamento entre as leituras que os autores da RBEP fizeram das obras de psicologia da adolescência, publicadas no início do século XX, e as leituras que os autores dessas obras faziam da realidade circundante de seus tempos; esse cruzamento foi feito não em uma perspectiva de linearidade, e sim de "interações, correlações e predominâncias" (HUNT, 1995, p.44).

No marco da história cultural foram analisados discursos como práticas e, portanto, como partes integrantes dos modos de a comunidade leitora representar e atuar junto ao mundo adolescente. As representações de adolescência pareciam desbordar os textos da RBEP e guiar algumas das práticas educativas e escolares e essas práticas, por sua vez, retornavam aos mesmos, reafirmando as configurações neles constituídas ou refazendo-as em outras direções, em um jogo contínuo de ir e vir, das práticas às representações.

2 APREENSÃO HISTÓRICA DA ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE COMO IDADES DA VIDA

Em uma tese, na qual a proposta é investigar as relações entre as apreensões da adolescência e juventude, bem como a presença psicológica em um conjunto de discursos educativos, no nível da educação secundária, importa começar discutindo a problemática das idades da vida. Sem pretensão de reconstruir o percurso da produção de saberes nesse campo, a aproximação ao tema se dá pela necessidade de um diálogo mais denso com a divisão do ciclo da vida humana. Apreender esse sistema de divisão pode favorecer a compreensão de como a adolescência e juventude foram configuradas como tempo de atributos específicos, alguns persistindo na longa duração e outros, fugazes, marcados temporalmente e frutos de idiossincrasias culturais.¹⁴ E possibilita compreender como as configurações sobre as idades da vida entram na constituição de ideais e metas educativas para sujeitos inseridos em diferentes grupos geracionais.

A densidade do tema favorece a inquirição sobre relações entre divisão do ciclo vital e emergência de saberes, ciências e práticas sociais operantes com base nessa divisão. Permite, também, que se adentre na análise das relações entre o processo de classificação e distribuição da espécie humana em grupos etários específicos e o impacto dessas operações classificatórias e distributivas no cotidiano social em relação ao modo de os homens se relacionarem uns com os outros, a

¹⁴ Como exemplo, no discurso contemporâneo nacional, o adjetivo aborrescente aparece acoplado ao sujeito adolescente em discursos de educadores (pais e professores) apenas de um determinado grupo social.

partir de condutas específicas socialmente definidas.

Apesar de a categoria idade da vida incluir a dimensão biológica, importa ressaltar que, a partir do momento que a cada uma das idades são atribuídas condutas específicas, socialmente definidas, a dimensão social da categoria ganha força e, até mesmo, primazia. É nessa direção que Lenoir (1998, p. 65) afirma que até a noção de idade, em si mesma, o número de anos vividos, é produção social, ou seja, é “produto de determinada prática social: medida abstrata cujo grau de precisão – reconhecido em certas sociedades – é explicado sobretudo pelas necessidades da prática administrativa [...]”. Sendo assim, os critérios de classificação das populações em idades, grupos etários, grupos sociais, fases de desenvolvimento, etapas do desenvolvimento foram elaborados por instituições e agentes especializados o que evidencia que os agrupamentos constituídos por indivíduos na mesma faixa etária resultaram de um “trabalho social”. Dentre as instituições sociais que operaram com classificações das idades é possível alocar a ciência psicológica com seus estudos sobre desenvolvimento humano (Baldwin, Piaget, Freud, Stern, Hall, Buhler). Tendo entrado na cena social, a partir do século XIX, essa ciência iria colaborar com as práticas de intervenção realizadas pelo campo educacional, médico, jurídico e pelas organizações produtivas, favorecendo a produção de novos critérios para diversas operações classificatórias dos indivíduos.

Desse modo, entende-se que nenhum ser humano é moço ou velho, apenas em função das “divisões aritméticas da escala das idades”; há uma classificação que depende da cultura, em termos das atribuições possíveis de serem dadas aos indivíduos, ao longo do tempo, nas relações entre as gerações. Não há como negar que “a manipulação das faixas etárias implica sempre – certamente, em diferentes

graus – uma redefinição dos poderes ligados aos diversos momentos do ciclo de vida peculiar de cada classe social” (LENOIR, 1998, p. 65).

Considerando que uma sociedade depende das novas gerações para sua continuidade, entende-se que ela precisa definir modos de preparar essas novas gerações para a ocupação dos lugares sociais culturalmente configurados. Entra nessa configuração a escolarização que, nas sociedades ocidentais, representou recurso privilegiado para efetivação de uma tarefa socializadora mais eficiente¹⁵.

A materialização do grande projeto de escolarização, em sistemas específicos de ensino, gerou, por sua vez, novos sistemas classificatórios. De forma a gerir a instrução e formação da população escolar, num modelo voltado para a universalização da escola ao final do século XIX, busca-se produzir critérios de distribuição dessa população em classes homogêneas. Tais critérios tinham em vista um modelo curricular em que os conhecimentos seriam introduzidos, gradativamente, para toda a classe, definindo a construção histórica de uma escola seriada. Essa escola seriada, no século XX, acolherá os saberes científicos sobre as idades da vida e os converterá em alguns dos princípios norteadores das práticas educativas. Há um constante jogo de definições e redefinições das idades, fazendo com que os indivíduos mudem de faixa e sejam considerados aptos, em função dos interesses e necessidades sociais, para casar, votar, alistar-se na vida militar, trabalhar, gerar filhos, dirigir, entrar e sair da escola, entrar e sair da universidade, ser batizado e outras tantas possibilidades de “tarefas” socialmente construídas e atribuídas aos sujeitos das culturas. Essa “enculturação etária” aponta para a

¹⁵ A socialização eficiente pode ser entendida como aquela capaz de garantir a continuidade/permanência da forma de organização social. Nessa direção, seria aquela socialização que dê conta de formar sujeitos sociais imprescindíveis à continuidade da cultura e da sociedade, a partir da configuração das mentes (estruturas de inteligência, aptidões, esquemas de pensamento), das moralidades (códigos e escalas de valores), das personalidades (reações, sensibilidades, emoções, padrões de comportamento ou conduta).

problemática, multiforme e variada adaptação às funções sociais definidas como próprias para cada idade pelas sociedades históricas¹⁶ e indica que

[...] na manipulação das classificações em termos de idades o que está em questão é a definição dos poderes associados aos diferentes momentos do ciclo da vida, sendo que a amplitude e o fundamento do poder variam segundo a natureza das implicações – peculiares a cada faixa etária ou a cada fração da faixa – da luta entre gerações (LENOIR, 1998. p. 68).

Abordar a construção histórica da psicologia da adolescência na fronteira com o estudo da produção das identidades geracionais implica em analisar a demarcação dos territórios “sócio-etários”, a partir de diferentes práticas sociais destinadas a regular, de forma nada homogênea, a distribuição da vida humana, ao longo dos séculos, em tempos da infância, puerícia, adolescência, juventude, adultícia, maturidade, velhice.

Esse processo histórico-cultural de gradativa conformação dos “territórios”¹⁷ adolescente e juvenil e o engendramento de práticas educativas – socializadoras – direcionadas a esses grupos, gerou a criação e internalização de esquemas de pensamento e linguagem, costumes, rituais, crenças, valores, vestuários, bem como a emergência de problemáticas ligadas à auto-imagem, em adequação aos funcionamentos considerados típicos e apropriados às idades, em diferentes sociedades históricas.

A análise de práticas sociais direcionadas às gerações de sujeitos não adultos, entre elas a escolarização, é também a história da constituição e instituição

¹⁶ Essa problemática é exemplificada por Lenoir (1998) com uma situação histórica ocorrida em 1830, quando a juventude pequeno-burguesa e burguesa na França, tinha acesso a profissões liberais e da alta administração somente em idade tardia, pelo fato de os cargos estarem ocupados por homens jovens, recrutados durante a Revolução e o Império. Dessa forma, jovens que teriam profissões e poderiam se casar, viram-se mergulhados na “adolescência prolongada”, expressão usada pelo autor para referir-se à moratória.

¹⁷ Nomeio “território” o “espaço-tempo social”, específico, dentro do qual há um agrupamento de indivíduos significados de formas particulares por, supostamente, terem, todos eles, os atributos que a cultura, através das diversas representações, consolidaram como inerentes a eles.

de representações sobre as idades (inclusive as teorizações *psí*) e possibilita que se comecem a construir respostas, mesmo que provisórias, para a seguinte pergunta: Os indivíduos funcionam, nas várias culturas, como adolescentes e jovens, em função de um processo de adaptação e acomodação aos atributos que internalizam como próprios a essas idades, ao longo da socialização, ou funcionam como adolescentes e jovens porque cada idade da vida tem leis próprias de funcionamento e desenvolvimento que as distinguem das demais idades?

Erikson (1987, p. 17) aborda essa relação entre internalização de representações sobre as idades da vida e comportamentos manifestos, perguntando se os jovens norte-americanos da década 60 atuariam “de um modo tão manifestamente confuso e gerador de confusão se eles não soubessem que estão passando, supostamente, por uma crise de identidade?”

Trata-se de uma pergunta que se constitui em problema de fronteira, envolvendo a antropologia, sociologia, história, pedagogia, psicologia, biologia, por integrar discussões sobre representações de tempo e espaço, em determinadas culturas a discussões sobre as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e suas relações com as práticas sociais, mormente as educativas.

Privilegiando a dimensão histórica da discussão, através do diálogo com Ariès (1981, p. 35), é possível apreender a produção das diferenciações entre as idades da vida, remontando ao tema a partir de obra escrita no Império Bizantino, compilada pelos romanos no século XIII e traduzida para o francês, por Jean Corbichon, em 1556, intitulada *Le Grand Propriétaire de toutes choses*. No contato com as iluminuras da obra pode-se apreender uma concepção integradora do universo em que todas as coisas uniam-se através de um eixo comum, contrariamente à apreensão analítica que, na modernidade, irá decompor, segmentar, dividir e

fracionar a natureza (incluindo a humana) para melhor estudá-la e, quiçá, colonizá-la. A representação da vida humana na prancha “*Agès de la vie*” da obra supracitada, integra-se ao restante das imagens de aves, insetos, criação dos astros, minerais, evidenciando seres humanos em idades distintas, diferenciados pelo tamanho, morfologia, expressão facial; são seres que se distinguem e se integram, ao mesmo tempo, como indica a posição relacional em que são apresentados imagetivamente. Essa apreensão corrobora a tese de Ariès de que na época das grandes cosmogonias

[...] uma mesma lei rigorosa rege ao mesmo tempo o movimento dos planetas, o ciclo vegetativo das estações, as relações entre os elementos, o corpo humano e seus humores, e o destino do homem: assim, a astrologia permite conhecer as incidências pessoais desse determinismo universal (ARIÈS, 1981, p. 35).

A ciência antigo-medieval ilustrada em *Le Grand Propriétaire* contém uma síntese do universo que é, simultaneamente, filosófica, científica, religiosa e, dentro dessa estruturação integradora, as idades da vida apareciam como parte da cosmogonia. Essa visão será desmontada, gradativamente, na medida em que a lógica que a preside modifica-se, sob o impacto de novas demandas culturais e científicas, marcadas pela necessidade de fragmentar os fenômenos para melhor apreensão e análise. Segundo Áries, o processo de nomeação das idades da vida, pelas sociedades históricas, sem conhecimento das correspondências originais geradoras da partição dos ciclos, revela como se deram os deslizamentos de concepções científicas para o domínio popular. Ariès, ao referir-se a esse deslizamento, no plano das mentalidades, afirma que as

[...] concepções nascidas na Jônia do século VI com o tempo haviam sido adotadas pela mentalidade comum, e as pessoas representavam o mundo dessa forma. As categorias da ciência antigo-medieval se haviam tornado familiares: os

elementos, os temperamentos, os planetas e seu sentido astrológico, e o simbolismo dos números. As idades da vida eram também uma das formas mais comuns de conceber a biologia humana, em relação com as correspondências secretas internaturais (ARIËS, 1981, p. 34).

As idades da vida serão, gradativamente, destituídas de suas correspondências originais e apreendidas através de uma nova concepção de tempo: tempo marcado, tempo definido, tempo aprisionado, tempo gestado, tempo medido, tempo controlado. O tempo, como medida, faz parte do ideário da ciência antigo-medieval, pois está intimamente ligado ao universo e seus ritmos; o controle sobre o tempo, em contínua demarcação e delimitação do mesmo, está intimamente ligado à história do calendário.

Le Goff (1997, p. 260) afirma que “o tempo do calendário é totalmente social, mas submetido aos ritmos do universo” e, pelo fato de estar, ao mesmo tempo, “ligado a crenças, além de a observações astronômicas [...]”. É um objeto científico e cultural. O calendário ganhou estatuto científico dentro da astronomia, sendo, gradativamente, capturado pelos poderes político e religioso que se utilizarão desse artefato científico-cultural para demarcação dos tempos de governar, reinar, realizar liturgias. Antes de ser compreendido como artefato cultural, expresso em uma materialidade (vulgo *folhinha* – para nós, brasileiros), o calendário precisa ser compreendido como métrica, articulada aos processos e ritmos da natureza, em termos de criação, renovação, morte, finitude e, também, aos ritmos, dentro de cada cultura, em relação ao “trabalho, tempo livre, festividade”. Importa destacar que

[...] o calendário depende do tempo cósmico, regulador da duração que se impõe a todas as sociedades humanas; mas estas captam-no, medem-no e transformam-no no calendário segundo as suas estruturas sociais e políticas, os seus sistemas econômicos e culturais, os seus instrumentos científicos e tecnológicos (LE GOFF, 1997, p. 266).

Se o calendário depende, simultaneamente, do tempo cósmico e da forma como cada sociedade humana captura esse tempo, cada “feixe de anos”¹⁸, compreendido como uma idade da vida, marca os seres, alterando-lhes formas, tamanho, aparência, maleabilidade, firmeza, velocidade de deslocamento e, também, alterando o lugar que ocupam no todo e o valor que lhes é conferido pelas correlações que se estabelecem com as outras idades. É assim que mudam as estações, mudam os ciclos planetários, mudam as idades da vida e mudam as relações entre os homens. Essas últimas mudam, não apenas pela passagem do tempo cósmico em si, mas pela forma como cada cultura significa essa passagem e a representa, em função de seu sistema de crenças, valores, teorias, incluindo, nessas últimas, as teses decorrentes dos sistemas científicos em vigência.

Uma das formas de representar as idades, próprias das diferentes culturas, é a iconografia, incluindo pinturas, esculturas e outros artefatos. Uma delas, de “natureza popular”, é apresentada por Áries (1981) como própria do século XVI, nomeada *Degraus das idades*:

Essas gravuras eram chamadas *Degraus das idades*, pois retratavam pessoas que representavam as idades justapostas do nascimento até a morte, muitas vezes de pé, sobre degraus que subiam à esquerda e desciam à direita [...] A persistência dos atributos por isso mesmo é ainda mais notável: lá estão a criança montada em seu cavalo de pau, o estudante com seu livro e seu estojo, o belo par (às vezes o rapaz segura um arbusto de maio, evocação das festas da adolescência e da primavera) [...] (ARIËS, 1981, p. 40).

A descrição acima revela que a divisão do ciclo vital em tempos especiais, legado da Antiguidade e da Idade Média, abriu caminho para que, gradativamente, na cena social moderna, certas nomenclaturas ou terminologias específicas fossem

¹⁸ Na acepção de Le Goff (1997, p.273) o ano é uma unidade de medida que se vincula ao “cômputo da vida humana” o que remete, de imediato à cronologia e à demarcação das idades, tanto na dimensão do tempo linear como do tempo cíclico.

acopladas a determinados atributos e, assim, em um processo cada vez mais institucionalizado e sofisticado, as culturas ocidentais procurassem nomear, definir, caracterizar e conduzir seus membros, alocando-os, de formas diversas nos “degraus das idades”.

O problema das nomeações e classificações envolve também a diferenciação das línguas e das culturas, no interior das sociedades históricas o que fica evidente em Pastoureau (1996) que identificou dois sistemas classificatórios vigentes nos séculos XIV e XV. Um era articulado à cultura profana e, nele, a vida era dividida em quatro idades, em correspondência às quatro estações: infância (primavera); juventude (verão); idade média (outono); velhice (inverno). O outro, articulado à cultura erudita e clerical, era herança “das taxionomias antigas e contaminada pela simbologia dos números” e, nesse, entravam em cena sete idades: *infantia* (do nascimento aos sete anos); *pueritia* (sete aos quatorze anos); *adulescentia* (quatorze a 21 ou 28 anos); *juventus* (21 ou 28 a 35 anos); *virilitas* (35 a 55 ou sessenta anos); *senectus* (acima de 55 ou sessenta anos). A inclusão da *senies* (acima de setenta anos) se fazia necessária para “obter um septenário que permita estabelecer correspondência com os planetas, os metais, as cores, os dias da semana, as idades do mundo ou os dons do Espírito Santo”. Havia, ainda, (o que torna o problema das classificações mais complexo), uma terceira divisão medieval das idades, vigente na sociedade camponesa, que distribuía a população em oito categorias, correspondendo à multiplicidade de funções sociais possíveis: “recém-nascidos, crianças, os jovens e as jovens, os recém-casados, os pais e mães de família, os viúvos e viúvas, os velhos e, por último, os falecidos” (PASTOUREAU, 1996, p. 246).

A gradativa “instituição” das idades da vida propiciou a emergência de

agrupamentos humanos especiais e, gradativamente, instituíram-se organizações sociais destinadas a intervir e formatar o cotidiano das diferentes idades, como escolas, oficinas, orfanatos, liceus, colégios, universidades, asilos, reformatórios, associações juvenis, centros de convivência, berçários, creches. Esses espaços sociais ganhariam corpo, ao longo do século XIX e XX, e se fortaleceriam como instâncias capazes de afetar, cada vez mais, o funcionamento humano, ordenando-o, na busca de previsibilidades e regularidades.

Hipotetizo que as ciências, historicamente interessadas no desenvolvimento humano, em especial a biologia e psicologia, colaboraram na delimitação, cada vez mais estrita, dos territórios etários. Se nos *Degraus da Vida*, já estava presente a noção de uma vida seccionada, com atributos particulares para os representantes de cada degrau, será nos manuais modernos, direcionados ao preparo dos educadores para atuarem junto ao desenvolvimento humano, nos planos médico, moral e psicológico, que a infância e a adolescência, particularmente, se tornarão alvos de rigorosa atenção.

A partir da capturação de cada uma das idades da vida pelas ciências, como objetos específicos de investigação, tanto a história da conformação dessas idades mudou, pois cada uma passou a ser compreendida como tendo vida própria, com demandas específicas, como a história das disciplinas científicas voltadas para o estudo do desenvolvimento foi afetada, em função da segmentação gradativa desses em estudos da vida infantil, adolescente, adulta e senescente.¹⁹

A ciência psicológica do desenvolvimento terá por tarefa distribuir e caracterizar, do ponto de vista psicossocial, as idades do homem, ressignificando-as

¹⁹ É possível identificar as crescentes especializações médicas, ganhando contornos precisos em articulação às idades da vida, em especial a pediatria e a geriatria, restando à adolescência um lugar indefinido, por muito tempo. Também é possível identificar a fragmentação da psicologia do desenvolvimento em 04 disciplinas: psicologia do desenvolvimento infantil, psicologia do desenvolvimento adolescente, psicologia do desenvolvimento adulto e psicologia da velhice.

em estágios de desenvolvimento. Como idades da vida ou estágios do desenvolvimento, o desafio, vindo de longa data, e intimamente ligado à noção de tempo, permanece. Como distribuir todos os homens, independente de suas épocas e contextos, em uma única classificação? Como, a partir dessas classes etárias, gerenciar melhor os processos de desenvolvimento humano, através da multiplicidade de propostas de educação-socialização presentes em cada cultura?

Decorrente do questionamento acima, importa destacar a interpenetração dos agrupamentos etários, o que faz com que, ao historiografar uma idade ou mesmo desenvolver teorizações sobre ela, os autores esbarrem com as demais. A esse fato refere-se Luzzatto (1996, p. 200) em seu texto *Jovens Rebeldes e Revolucionários: 1789-1917*, afirmando que erraria “quem quisesse escrever a história de jovens franceses do século XIX da maneira como Schulz traça a vivência infantil de Linus e Charlie Brown: colocando-os num mundo sem adultos”. O erro ficaria por conta da desconsideração ao fato de que “no cenário das barricadas francesas, as gerações cruzam seus passos, literalmente”.

Em uma tese que se pretende de fronteira entre saberes psicológicos e práticas educativas, integrados por um ponto de intersecção – as preocupações com as idades da vida nomeadas adolescência e juventude – cabe analisar como essas idades eram apreendidas em dois momentos da história social e cultural do Ocidente: antes e depois do advento da ciência psicológica. Destaco esse aspecto, tendo em vista que a produção científica situada no campo da psicologia foi fundamental na constituição de representações e práticas sobre adolescência e juventude, definindo novos contornos em sua apreensão.

2.1 Diálogo com a diversidade de representações de adolescência-juventude: contribuições da historiografia

O rastreamento histórico possibilita a identificação da multiplicidade de apreensões sobre adolescência e juventude, na cultura ocidental, partindo do princípio que os processos de constituição e nomeação desses grupos etários funcionaram, ao longo das sociedades históricas, como instrumentos de auto-identificação e identificação do outro. A intrincada tarefa posta para todos que bordejam problemas de pesquisa atravessados por taxionomias, considerando que taxionomia alguma é neutra, encontra, na perspectiva histórica, uma aliada. Essa perspectiva permite aproximações dos diferentes momentos em que, no Ocidente, os agrupamentos etários adolescentes e juvenis foram classificados e, portanto, nomeados, significados e, a partir daí, direcionados e guiados por ideais educativos em cuja base estava um ideal específico de adultícia.

A discussão histórica amplia as possibilidades de relativizar as abordagens temáticas sobre adolescência e juventude realizadas pela psicologia, sociologia e mesmo pela mídia e pelo senso comum, na medida em que oferece dados referentes aos começos da construção histórica de certos atributos e fenômenos decorrentes das idades em foco, gerando impactos nas representações correntes. Considerando esse fato, a obra de Levi e Schmitt (1996), *História dos Jovens*, foi usada como referência bibliográfica privilegiada para realizar a presente incursão o que permitiu, em função da diversidade historiográfica, o contato com diferentes facetas das vivências da juventude, tanto no nível da temporalidade e espacialidade, como no nível das problematizações.

Levi e Schmitt (1996, p. 10) se propõem trabalhar em uma “multiplicidade de pontos de vista, para evitar as concepções excessivamente redutivas e

uniformizadoras que a síntese de um único estudioso poderia propor ou impor”. Foram privilegiados para o diálogo, nesta pesquisa, os textos de Schindler²⁰ e as análises sobre rituais de culturas juvenis, no início da era moderna, de Caron²¹ e a discussão sobre jovens nos liceus e colégios europeus dos séculos XVIII e XIX e de Perrot²² com a pesquisa sobre a população juvenil operária francesa que estava fora dos “bastiões do saber”.

As fontes²³ utilizadas por Schindler (1996) em seu texto *Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios das Era Moderna* apontam para a presença, no início da era moderna, de uma apreensão diferenciada de adolescência e juventude em relação à infância, anunciando a possibilidade de um “sentimento de adolescência” anterior ao século XX. O autor aborda as pesquisas de Davis referentes a “grupos juvenis urbanos e rurais do início da era moderna” e aponta que as práticas desses grupos revelaram a presença de dimensões sociais da vivência adolescente que, mais tarde, seriam abordadas e ressignificadas “por expoentes da teoria do desenvolvimento”.

Ainda no terreno da relação cronologia-terminologia, nos séculos XVI e XVII, através dos discursos de autoridades, identifica-se, segundo Schindler (1996, p. 270), o emprego do termo “juventude” para referir-se a “todos aqueles que ainda não haviam se tornado completamente responsáveis por suas próprias ações”. Há, também, evidências de que o termo já havia sido usado naquelas épocas em “acepção que corresponde plenamente à moderna”, ou seja, “como fase precisa da

²⁰ SCHINDLER, Norbert. *Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios das Era Moderna*. In LEVI; SCHMITT, *op. cit.*, vol.1, p. 265-324.

²¹ CARON, Jean-Claude. *Os jovens na Escola: Alunos de colégios e Liceus na França e na Europa (Fim do séc.XVII – Fim do séc. XIX)*. In LEVI; SCHMITT, *op. cit.*, p. 137-194.

²² PERROT, Michelle. *A juventude operária. Da oficina à fábrica*. In: LEVI; SCHMITT, *op. cit.*, p. 83-136.

²³ As fontes utilizadas pelo autor foram decretos sobre os costumes, relatórios de inspeção, livros paroquiais, regulamentos disciplinares, atas do conselho da cidade originários de Schaffhausen (atual Suíça) datados do século XVI.

vida, bem diferenciada tanto da infância quanto da maturidade”. A citação exemplifica a presença da tarefa diferenciadora entre infância e juventude feita por autoridades ao solicitarem “a extinção do bordel de Basiléia”, em 1532:

Esta casa não constitui nada além de uma corrupção da juventude [...]. À infância pode-se até mesmo perdoar algo, ela não peca gravemente, mas a palmatória deve estar sempre à vista e ao alcance da mão. À juventude não se deve perdoar nada: ao contrário, quanto mais ela tende para a volúpia, mais é necessário reprimi-la com a punição, construir-lhe uma barreira contra o vício da luxúria (SCHINDLER, 1996, p. 270).

Percebe-se a condescendência para com a infância e o rigor para com a juventude, atribuindo-se à última a volúpia, como característica potencialmente perigosa, deixando antever as relações entre modos de apreensão das idades da vida e as proposições disciplinares para as mesmas.

A fixação das margens cronológicas iniciais e finais da adolescência e juventude tem grande variação, desde os séculos XV e XVI até hoje, por dependerem, tanto da passagem do tempo – idade –, como “das condições específicas de status e de ambiente social, nos quais ocorrem os processos de socialização e aprendizagem” (SCHINDLER, 1996 p. 270). Têm peso, também, nesse processo classificatório, as instituições e organizações educativas por engendrarem formas de pertinência ou exclusão. Uma dessas organizações educativas que afetou as demarcações etárias, considerando que da estruturação da mesma decorrem periodizações e classificações, foi a escola, em especial, quando se tornou condição socializadora obrigatória e, para muitos, uma instituição em oposição ao mundo do trabalho:

Só com a obrigatoriedade da freqüência à escola, no início do século XIX, passou a adotar-se aquele corte dos catorze anos [...] que estabelece uma clara demarcação entre infância e juventude no momento da conclusão dos estudos, do início da aprendizagem e ingresso no mundo do trabalho (SCHINDLER, 1996, p. 270).

A escola teve papel decisivo na constituição do conceito de moratória²⁴ associado à adolescência e juventude oriundas das classes sociais que podiam manter seus filhos por longo tempo na preparação para uma futura inserção no mundo do trabalho, a partir de uma ocupação escolhida. A idéia reforça a tese de que a demarcação cronológica, para o término da adolescência e juventude, relaciona-se com o ambiente e com os diferentes significados sociais atribuídos a essas idades a partir das muitas práticas intergeracionais que têm lugar em cada cultura. Revela, também, que não são a adolescência e a juventude, como idades de passagem, que foram inventadas na modernidade e, sim, as representações usadas para narrar essa passagem. Se o conceito de moratória não encontrava guarida no início da era moderna é porque a relação do mundo adulto com as novas gerações não impunha, a essas, um tempo de espera e experimentação:

Tal relação baseava-se não só num conceito de ordem hierarquicamente bem estruturado, caracterizado pelo fato de que as alternativas às normas oferecidas eram bem escassas, mas também pela idéia essencial, orientada para um modelo social quase familiar, de um crescimento gradual no interior das relações sociais (SCHINDLER, 1996, p. 268).

As fontes usadas por Schindler, particularmente aquelas²⁵ que contêm registros das ações desordeiras de jovens, em 1532, revelam que, apesar dessas ações serem atribuídas à idade juvenil, delas participavam homens adultos que “lambuzavam fechaduras com fezes, cortavam árvores frutíferas”, entre outros atos dessa natureza. Tal fato revela como o mundo adulto e o juvenil apareciam

²⁴ O conceito de moratória empregado diz respeito à “uma economia de vida baseada em uma renúncia temporária na esperança de uma carreira futura e de melhores oportunidades financeiras, idéia que encontra seu fundamento social num período de “formação” que dura muitos anos, em grande parte livre da necessidade de se manter e que hoje já se tornou demasiado habitual.” (SCHINDLER, 1996, p. 271).

²⁵ São fontes ligadas ao Conselho da cidade e ao clero protestante, em 1532, na região chamada Schaffhausen (hoje Suíça).

entrelaçados nesse período histórico, com sobreposição entre as “dimensões séria e lúdica”. Ao mesmo tempo, aponta para a maior aceitação dos modos de ser dos jovens pelo fato de muitos dos próprios adultos serem “juvenis” na transgressão. Apesar disso, a separação entre as gerações é explícita na forma como as autoridades referiam-se às desordens juvenis:

Sejam quem forem os que de noite berram e fazem indecências, põem carroças, toras ou varas atravessadas pelos becos ou vão jogar nas fontes as rodas das carroças das pessoas honestas ou então escondem-nas, eles próprios devem ser presos algum dia, sem nenhuma misericórdia, e além disso devem dar aos pobres dez xelins (SCHINDLER, 1996, p. 286).

A par da severidade e cumplicidade, havia um grau de flexibilidade dos adultos em relação às vivências juvenis, em função de uma hierarquia bem estruturada, com escassas alternativas às normas vigentes e com processos de aprendizagem sempre referidos à experiência social. Os processos de socialização, que tanto incluíam absorção e transgressão das normas, aparecem como dois lados do fenômeno de inserção social na condição de adulto. A pedagogia e as intenções educativas, diante dessa visão de juventude, eram diferentes do que teremos em plena modernidade, pois havia espaços de liberdade, apropriados para as desordens, concedidos pelos adultos, apesar de o tom do discurso revelar a presença da intransigência de autoridades com relação à transgressão. Mas, o tom não parece ser de um discurso de imputação de culpas às novas gerações e, sim, de crítica severa pelo repúdio às ações juvenis. Apesar da intransigência por parte de homens da lei, moral e religião, os jovens se auto-educavam e se auto-representavam como agentes da ordem e desordem usando mecanismos coletivos, que tanto implicavam em reconhecer e transgredir normas do mundo adulto. A transgressão juvenil não era significada como possibilidade de destruição da

tradição, porque essa ainda era o centro balizador das relações entre as gerações. Em outras palavras, as normas e regras do mundo adulto estavam muito bem postas e, só posteriormente, a partir do momento em que os adultos, em ato de suposta abdicação da autoridade, afastam-se de seus lugares, antes bem demarcados, é que o temor adulto às novas gerações configurou-se como temor social. O olhar de uma cultura sobre sua adolescência e juventude é determinante na formulação de princípios pedagógicos:

[...] hoje, a juventude constitui em si um período da vida, objeto das atenções afetuosas da pedagogia; ao mesmo tempo, contudo, nós a consideramos com profunda desconfiança e a vigiamos, controlando-a por meio de toda uma série de instâncias burocráticas. Somente a sociedade dividida em classes da era industrial desenvolve ao máximo a dramaturgia da juventude enquanto portadora enfática de esperanças e de ameaças sociais latentes, ao passo que atribui à fase de tornar-se adulto as características de um fenômeno de tipo cultural, com conotações tanto negativas quanto positivas, mas de todo modo algo determinante. Basicamente, esses debates inflamados sobre a juventude e os temores, neles expressos, de que as novas gerações posteriores possam simplesmente recusar a herança que lhes é oferecida, tiveram início há pouco mais de cem anos (SCHINDLER, 1996, p. 267-268).

Merece destaque, dentro da linha de raciocínio, o fato de que, no início da era moderna, o coletivo era determinante na formação da cultura juvenil e, na medida em que a transgressão/infração era permitida, dentro e por meio de rituais coletivos, isso dava ao jovem a possibilidade de transgredir sem que fosse temido como membro de uma geração predadora.

Os grupos de adultos e jovens tinham a garantia de que essa oposição era passageira, por haver forte noção de continuidade e permanência sustentando suas relações.

Fossem resenhados os fatos socioeconômicos conhecidos, seria possível concluir que nos primórdios da era moderna existia sem dúvida uma consciência clara da fase juvenil entendida como período distinto da vida, captado não tanto como moratória social e sim como fase de transição

funcional no sentido de *rites des passage*, ou seja, no sentido de uma progressiva familiarização com as condições da vida adulta (SCHINDLER, 1996, p. 272).

Esse entendimento redimensiona a compreensão da adolescência e juventude ao evidenciar que os próprios jovens, na busca de garantir direitos diferenciados dos mais novos, organizavam-se em grupos com a função de ordenar e controlar determinados rituais que se prestavam à transformação e renovação social, sob os olhares aprovadores das gerações mais velhas. Identifica-se nos relatos de Schindler representações de jovens como sujeitos necessitados e capazes de exercer a função social de controlar “o mundo às avessas” (o mundo da transgressão ritualizada), o que os aproximava, paradoxalmente, dos ordenamentos em prol da manutenção da ordem e moral.

As associações juvenis, com seu poder de censura e controle, crescem a partir do século XVIII, chegando ao XIX com estatutos reveladores de grande controle e poder, em que os jovens eram colocados na dupla condição de desordeiros e tutores da desordem, o que lhes possibilitava o preparo para a vida adulta. Essa duplicidade trazia surpresas ao mundo adulto, através de práticas que tangenciavam a violência, evidenciando que a mesma era entendida como inerente à cultura do grupo geracional, dentro da qual três atributos – força física, coragem, habilidade – demarcavam e caracterizavam a identidade juvenil pela ocupação e intromissão barulhenta no espaço público.

Cambi (1999), em análise do período anterior ao estudado por Schindler, reafirma a visão de que havia uma juventude desordeira, de longa data, funcionando

[...] como um fator de rebelião na sociedade medieval, dando vida a grupos mais ou menos marginais, a associações mais ou menos legais, embora favorecendo deslocamentos de um lado para outro da Europa, para seguir os mercadores ou para seguir os mestres universitários, para exaltar princípios religiosos (como ocorre com as Cruzadas) ou para participar de

peregrinações. (CAMBI, 1999, p. 178)

Em síntese, o mundo adulto do início da idade moderna parece ter sido generoso com as escapadelas dos jovens “do mundo ordenado” por haver garantias de que as vivências do “mundo às avessas” cessariam. Essa garantia parece que advinha da aceitação da inexorabilidade do tempo que garantia a sucessão: os que envelhecessem cederiam lugar àqueles que estavam vindo. As razões dessa maior tolerância adulta diante das insolências juvenis, no início da era moderna, segundo Schindler (1996, p. 311) parece estar ligada à “irredutível segurança” que os adultos tinham de que “tudo era uma questão de tempo”, ou seja, de que os arroubos juvenis, as transgressões, as insolências, as agressões cederiam lugar a outros atributos na medida em que seus atores deixassem de ser jovens, ou seja, em que se fizesse a troca de gerações.

Caron (1996) em seu texto *Os jovens na Escola: Alunos de colégios e Liceus na França e na Europa (Fim do séc.XVII – Fim do séc. XIX)* utilizando fontes indiretas²⁶, traçou retrato da juventude de liceus e colégios da França/Europa, do século XVII ao XIX, a partir dos tempos “ que se sucediam à escola primária e antecediam o ingresso nas universidades ou no mundo do trabalho”. A pesquisa desse autor possibilita avaliar como a constituição e consolidação de um nível de ensino, destinado à educação e instrução da adolescência e juventude, contribuiu na configuração de um modo especial de se apreender essas idades da vida. Ao mesmo tempo, possibilita compreender como foi configurado um modo de ser específico – alunos adolescentes – dentro de um conjunto pontual de práticas escolares como eram as dos colégios e liceus franceses, no momento de institucionalização do ensino secundário como tal.

²⁶ Discursos de diretores de colégios, pais e tutores, policiais, juízes, jornalistas, romancistas.

A busca de Caron pela designação adolescente em dicionários franceses²⁷, datados dos séculos XVII e XIX, revela um denominador comum e um diferencial nas apreensões das idades. A cronologia do XVII persiste no XIX — 14 aos 25 anos — mas é acrescida, no dicionário consultado pelo autor, de uma prescrição educacional específica que fortalece a noção de adolescência e juventude como tempos de preparação e aprimoramento da saúde (tanto no nível do corpo como da moral) e coloca a escola secundária como o espaço adequado para essa preparação.

Dialogar com Caron (1996) possibilitou pensar que nas sociedades escolarizadas a adolescência e juventude ganharam destaque como um problema social, pelo fato de terem sido apreendidas, pelos membros das gerações adultas responsáveis por instruí-las, moralizá-las, socializá-las, com crescente temor. Esse sentimento das gerações mais velhas geraria uma gradativa representação de que adolescentes e jovens são perigosos por estarem em idade na qual precisam de maior disciplinamento. Essa apreensão revela a percepção do potencial juvenil de confronto dado pelo aumento da força física igualmente geradora de maior capacidade de contestação e enfrentamento.

Aliava-se ao temor dos jovens o temor das revoltas em massa da qual esses jovens participavam e, apesar das análises de Caron estarem centradas nos jovens dos liceus, há indicações de que as vivências juvenis, nos liceus e universidades, eram atravessadas pelas vivências políticas. A juventude francesa, apreendida como massa, no início do século XIX, já se constituía como um problema social o que é revelado no fragmento de discurso:

[...] a juventude não tem saída na França, acumula uma avalanche de

²⁷ Dicionário de Furetière (1690) e Dicionário Enciclopédico Larousse (século XIX).

capacidades subestimadas, de ambições legítimas e inquietas, casa-se pouco, as famílias não sabem o que fazer de seus filhos; qual será o rumor que abalará essas massas, não sei, mas elas se lançarão no estado de coisas atual e a subverterão (CARON, 1996, p. 152).

No século XIX, ao lado da extensão da escola elementar, voltada para a aprendizagem do ler, escrever, contar e a formação moral de toda a população, afirma-se a construção da escola secundária, dirigida à formação das elites. Portanto, na França dos oitocentos, não havia, segundo Caron (1996, p. 155) nenhuma “restrição legal, nenhum *numerus clausus* para limitar o acesso aos colégios e aos liceus, mas uma vontade política claramente afirmada de barrar o caminho aos filhos das classes inferiores”. Liceus e colégios franceses do século XIX organizariam seus currículos, tendo em vista um perfil de homem adulto letrado, versado nas humanidades, que, ao longo do ginásio, teria de “engolir” “dez horas semanais de latim, grego, francês e três horas de escrita, contra uma hora de cálculo [...]”. Só uma minoria adolescente chegaria nessa configuração adulta (homem letrado) e no lugar projetado para ela através da escolarização secundária.

A historiografia em foco permite compreender como a segmentação dos níveis de ensino favorece a demarcação das diferenças entre grupos etários intimamente ligados à sua origem social. Possibilita a percepção de que, quanto mais os territórios específicos para a escolarização das idades fossem demarcados, mais as especificidades a serem atingidas pela educação formal seriam elencadas. Como Caron se propõe traçar um retrato da juventude dos liceus, há de se destacar, em seu texto, a forma como essa juventude aparece caracterizada e como essa caracterização vincula-se ao lugar que esses jovens ocupam no interior das práticas escolares, baseadas em uma regulação rígida e poderosa dos modos de ser jovem. Identifica-se estreita relação entre a forma como adultos apreendiam as manifestações transgressivas dos alunos e a forma como propunham práticas que

as regulassem; uma das práticas era a oferta de premiação para a não-transgressão e essa premiação ou recompensa ao jovem secundarista estava ligada tanto à necessidade social de inserção do mesmo na coletividade adulta como no reconhecimento público que essa coletividade fazia ao futuro “bom adulto” que o estudante aplicado e não transgressor representava. Ser laureado pelos adultos, em cerimônias públicas ao final de um nível de ensino, era a marca da passagem que assegurava, simultaneamente, a saída de um lugar – “bom secundarista” para outro lugar – “bom adulto”, “homem de bem”. Os episódios relatados retratam uma juventude que quer impor, integrando-se aos movimentos de massas, em uma atuação contrária à repressão vivida, tanto no âmbito interno – dentro dos muros das instituições escolares – quanto na cena social e política. São jovens que passam a ser temidos e que em nome da liberdade reagem a ponto de os universitários – em prolongamento direto aos liceus e colégios – terem sido caracterizados como “raça ímpia, depravada, revolucionária”.

São jovens que, ao mesmo tempo revelam coragem (atrelam-se a pautas políticas a ponto de alunos do liceu de Paris, *Louis-le-Grand*, redigirem um jornal intitulado *Lê Progrés*) e medo de que as conseqüências das problemáticas sociais que agitavam o país afetassem seus pais, em termos financeiros e, conseqüentemente, as suas próprias condições de vida. Extraído de documento utilizado por Caron, o trecho ilustra a afirmativa: “Já somos grandes e julgamos que, com todas essas agitações políticas, nossos pais podem perder sua fortuna e nos deixar em dificuldade”.²⁸

Identifica-se, na França do século XIX, uma juventude seccionada, em função dos lugares a partir do qual operam, mas irmanada por comportamentos de luta,

²⁸ *Lettres d'un lycéen et d'un étudiant* (1847 a 1854) escrita por Henri Dabot foi fonte consultada por Caron, 1996, p. 192.

violência, oposição. Os jovens, na condição de alunos dos liceus, envolvem-se em violências, mas querem garantias do seu lugar de filhos das elites; os jovens, na condição de operários se rebelam contra a própria situação de classe; e os jovens oriundos da zona rural são capturados e tornam-se o corpo de guarda na luta dos liberais contra o grupo de esquerda formado pelos comunistas. Se havia, em 1840, necessidade das Forças Armadas para conter rebeliões no interior de colégios e liceus e, se a expulsão de um aluno, gerava motins que culminaram em expulsão maciça (105 alunos), fica evidente o jogo de forças entre gerações: um jogo envolvendo o poder de sucessão. A descrição de alunos por um vigilante de estudos revela, parcialmente, apreensões da juventude escolar:

[...] **grosseiros, insolentes, orgulhosos**, falando um patoá das Cévennes do qual eu não entendia quase nada, quase todos eles tinham essa feiúra da **infância na muda**, grossas mãos inchadas pelo frio, **vozes de galinhos resfriados**, o **olhar embrutecido**, e ainda por cima o odor do colégio...Eles me detestaram imediatamente, sem me conhecer [...] (CARON, 1996, p. 172. Grifo nosso).

Descrição de indivíduos jovens em uma idade da vida marcada pela transição (“infância na muda”, voz de galo resfriado), pela necessidade de mostrar potência (insolência, grosseria, orgulho brutalidade). Essa imagem não se revela uniforme nos depoimentos que Caron utilizou como fontes, considerando que eles permitem entrever lugares distintos ocupados pelos adolescentes e jovens (de outras origens, outras idades). Havia aqueles que percebiam o estudo como necessidade e investimento e, por isso, colocavam-se à margem dos agrupamentos violentos, não participando do trote, prática freqüente no século XIX, marcado pela violência e submissão dos que entravam nos colégios aos que já estavam em seu interior:

O que se convencionou chamar de “trote” parece ter constituído, na origem, um conjunto de práticas de resistência dos alunos de uma escola ou de uma instituição em face da administração. Por um desvio de função, esta última

autorizou, ou mesmo encorajou, esses ritos de integração que, perdendo seu valor contestador, tornaram-se práticas violentas, justificadas pela necessidade de aquisição de valores comunitários (CARON, 1996, p. 172-173).

A apreensão da adolescência e juventude escolar francesa, no século XIX, revela origens e destinos diferentes que se materializam em disputas, brigas, rixas entre alunos do setor escolar público e privado, aumentando violências grupais e intergrupais com a emergência dos “bandos inimigos” desejosos de lutar, usando “pistolas, revólveres e punhais”. São bandos inimigos de sujeitos da mesma idade da vida, cuja inimizade é operada pela distinção social e pela crescente aquisição de consciência das diferenças sociais. A suposta “solidariedade das gerações” é posta à prova; é inoperante em relação às clivagens sociais, sendo que a gradativa institucionalização da escolarização secundária como condição social obrigatória, fortalecerá essas clivagens.

A análise das práticas educativas no interior dos liceus femininos irá nortear-se pela apreensão das características de gênero das jovens alunas, sendo dada ênfase aos conteúdos de ensino que pudessem desenvolver as “virtudes femininas”: pudor, sensibilidade e simplicidade. Mais do que características da idade são características de gênero, em voga, naquele momento histórico, que conformam currículos e metas educativas com prescrições curriculares que incluíam “nada de realmente aprofundado, nada de latim, nem de grego nessas humanidades rebaixadas. Pouco de ciências também, e pouco ou nada de educação física”.

As vivências nos liceus e colégios franceses dos oitocentos, a partir de relatos, memórias, autobiografias, permite compreender como se cruzam, no interior de uma organização tão poderosa como a organização escolar, aspirações e necessidades dos sujeitos adolescentes e jovens e aspirações e necessidades das gerações mais velhas. Estas últimas, em seu papel social de conformar e regular o

cotidiano dos sujeitos em formação, acabam por criar e instituir necessidades sociais para as novas gerações. Essa regulação-formulação de necessidades e aspirações é feita a partir da apreensão de como devem ser vividas a adolescência e juventude, para que a vida adulta “chegue em bons termos”. Isso significa que para ser um adulto reconhecido socialmente, tendo direito ao acúmulo dos capitais que circulam pelo espaço social os adolescentes devem se transformar em seres virtuosos, à luz das virtudes significadas como necessárias e imprescindíveis à configuração da sociedade de cada tempo histórico.

O diálogo com Perrot (1996) em seu texto *A juventude operária. Da oficina à fábrica* permitiu avançar na discussão sobre as relações entre apreensões e representações de adolescência e juventude e as funções sociais a elas designadas, a partir do lugar que ocupam na sociedade. Evidencia-se, no texto da autora, a idéia de que alunos de liceus e colégios viviam a adolescência como moratória, ou seja, “tempo de latência e de formação que possibilita uma sociabilidade adequada e, eventualmente, uma expressão autônoma”, ao passo que os operários das fábricas, apesar de terem a mesma idade dos colegiais, estavam mergulhados, cotidianamente, nas tarefas adultas, sem que usufríssem das prerrogativas dos estudantes com a mesma idade da vida.

Há, no texto de Perrot (1996), indicativos de que as conseqüências dos dois tipos de socialização e disciplinamento são distintas, ou seja, no interior de liceus e colégios, o conjunto de habilidades e competências a serem implantadas é diferente daquele exigido para que o jovem operário continue dentro de seu posto ou alcance outro lugar social. O que há em comum é que ambos – colegiais e operários – não são adultos e, portanto, um nível de vigilância especial está posto sobre eles. Só que essas vigilâncias originam-se das diferentes apreensões dos mesmos; o patrão, no

interior da fábrica, via o jovem como aquele do qual se deveria exigir trabalho e o mestre, no interior do liceu, via o adolescente como aquele do qual se deveria exigir estudo. O temor de ambos – patrão e mestre – parece ser o mesmo: a desobediência e as reações a esse temor e a maior repressão por ele alavancada eram diferentes. A imposição adulta sobre colegiais e universitários gerava respostas como atos de violências contra os mestres no interior dos liceus, colégios e universidades, culminando com expulsões, como visto anteriormente. A imposição adulta sobre operários, nas oficinas e fábricas, gerava revoltas que culminavam em assassinatos, deserção, conversões e subversões políticas.

Os dados de Perrot (1996) colocam em evidência as apreensões diferenciadas da juventude operária francesa dos oitocentos: juventude “vagabunda, libertina, contestadora”. Estes adjetivos aparecem acoplados aos aprendizes, *apaches*²⁹, ao passo que a adolescente operária de costura será apreendida, de forma dicotômica, como pura, delicada e, ao mesmo tempo, erotizada e libertina, chegando a inspirar poetas, preocupar médicos e acirrar o ânimo dos moralistas.

O adolescente operário aparece significado como perigoso e potencialmente delinqüente, instituindo-se preconceitos não tanto contra uma classe etária e sim contra uma classe social, o que corrobora a posição sociológica de Lenoir (1998, p. 70) de que a idade em si “não é um dado natural, nem um princípio de constituição dos grupos sociais, tampouco um fator explicativo dos comportamentos”.³⁰

Essa perspectiva revela-se no modo como as relações entre escola e trabalho

²⁹ A figura do *apache* é instituída através de crônicas de caráter policial e da imprensa, significando o aprendiz que vagueia pelas ruas – vadio – em alusão à figura dos apaches (indígenas) dos livros infantis que sempre apareciam aos bandos. Para maior apreensão do tema vide PERROT, 1996, p. 86-87.

³⁰ Concordando com o autor, ressalto, porém, que a idade cronológica (cálculo dos anos vividos) tem forte representatividade social não apenas em função de pautas culturais, mas em função de pautas maturacionais ligadas à corporeidade, à matéria ou sujeito do corpo que subjaz em todo sujeito social. O corpo ou a forma de um ser humano de cinco, quinze, trinta e oitenta anos fornece, também, indicativos de potências e limites que, apreendidos pela cultura, podem gerar prescrições ou normatividades específicas, diferenciadas, inclusive de ordem legislativa.

estreitam-se, ao longo do século XIX, em termos de construção de lugares distintos para a juventude. Na medida em que vão ocorrendo “mutações tecnológicas” e tornando-se inevitável as especializações dentro das fábricas, a formação de bons operários não pode mais se dar no exercício do ofício e, assim, emerge a necessidade de preparação para o trabalho. Entraram em cena, na França, em 1876, os projetos estatais de ensino técnico e profissional, revelando a crescente problemática da inserção das novas gerações no universo da produção vinculada ao problema da escolarização. O texto de Perrot abre espaço para a questão: a quem interessa, em uma sociedade marcada pelas relações de produção, em termos da economia, a construção e circulação das definições do que é e não é infância, adolescência, juventude?

A análise dos jovens escolares do século XIX, dos jovens transgressores do início da era moderna, dos jovens operários franceses, e de tantas outras juventudes reveladas pela obra *História dos Jovens* possibilita que se fortaleça a tese de que há íntima relação entre práticas e representações, entre pensar o mundo e agir no mundo considerando que:

[...] as modalidades do agir e do pensar, como escreve Paul Ricoeur, devem ser sempre remetidas para os laços de interdependência que regulam as relações entre os indivíduos e que são moldados, de diferentes maneiras em diferentes situações, pelas estruturas de poder (CHARTIER, 1990, p. 25).

As histórias de jovens de diferentes tempos-espacos revelam que as estruturas de poder incluem projetos de escolarização obrigatória, projetos de profissionalização de jovens, projetos de ordenamento e disciplinamento, através de uma multiplicidade de discursos. Todos esses projetos foram construídos tendo por base um sistema de percepções sobre a idade da vida nomeada adolescência e juventude o que favorece as perguntas: Quando a psicologia da adolescência-

juventude entrasse em cena, no início do século XX, o sistema de percepções e apreensões sobre adolescentes e jovens, no interior dos projetos de socialização seria afetado? Em que direção? Sairiam de cena as representações de jovens como insolentes, grosseiros, plenos de luxúria, voluptuosidade, sensíveis, libertinos, vagabundos...? As representações de adolescência e juventude constituídas no interior da ciência psicológica do desenvolvimento e colocadas em circulação, através dos livros, estariam em uma perspectiva de descontinuidade em relação a todas as apreensões sobre adolescência e juventude que circularam antes e no início da modernidade? Qual o papel dos sistemas escolares atravessados pelos saberes *psi* na circulação de novas formas de apreensão da adolescência? Que outros lugares sociais seriam projetados para as novas gerações sob o influxo da psicologia juvenil? As historiografias de Schindler, Caron e Perrot possibilitaram o primeiro contato com três dimensões das vivências juvenis que integrarão as explanações provenientes das psicologias da adolescência, nascentes no século XIX?³¹ Essas são perguntas a serem respondidas, ao longo dos demais capítulos, nos quais será mostrada a gradativa transfiguração das idades da vida, promovida pelas ciências biológicas e psicológicas, em fases do desenvolvimento, constituindo e colocando em circulação, através de literatura especializada, outras possibilidades de apreensão das novas gerações.

³¹ Historicamente, são três os campos nos quais estudos e intervenções psicológicas direcionados à adolescência e juventude avançaram: educação formal, orientação vocacional e profissional e o campo das transgressões (jurídico). Esses três campos parecem estar intimamente ligados às problemáticas vividas pelas sociedades ocidentais, desde a longa duração, em relação à socialização das novas gerações.

3 A CAPTURAÇÃO DAS IDADES DA VIDA PELAS CIÊNCIAS: A PROBLEMÁTICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo.

Pável P. Blonski³²

Em continuidade ao exposto no segundo capítulo, a proposta deste é analisar a gradativa constituição de um domínio científico especializado no estudo dos processos de desenvolvimento humano em relação direta com as práticas educativas no século XIX e início do século XX.

A dimensão histórica permite que se compreenda como dois domínios da atividade humana – ciência psicológica e educação – foram integrados, a partir de múltiplos interesses nas teorizações sobre variações, mudanças e transformações nos processos psicológicos e comportamentais dos seres humanos, ao longo das fases de desenvolvimento, nas quais as idades da vida foram seccionadas pela ciência. O estudo histórico da constituição de problemáticas sobre desenvolvimento humano fortalece a reflexão sobre o significado social da instituição da ciência do desenvolvimento, principalmente quanto ao lugar que ocupou e ocupa junto às propostas de educação informal e formal.

Trabalhar a perspectiva histórica da psicologia do desenvolvimento possibilitou identificar que, desde os primórdios desse domínio do conhecimento, os estudiosos foram desafiados pela necessidade de compreender um conceito central que continua desafiando a área: mudança, o que implica operar sobre a noção de

³² Pável Petrovitch Blonski (1884-1941) foi psicólogo e pedagogo soviético, atuante nas décadas de 20 e 30, do século XX.

tempo. A aliança das duas noções – tempo e mudança – é um desafio fulcral às pesquisas direcionadas à apreensão das múltiplas dimensões que envolvem a dinâmica do desenvolvimento nas diferentes idades da vida. Este capítulo está intimamente ligado à discussão do capítulo anterior, na medida em que psicólogos do desenvolvimento são cientistas voltados para análises das mudanças psicológicas ocorridas nas muitas “idades do homem”.

Interessa identificar a gestação dos primeiros estudos sobre processos de desenvolvimento bem como a expansão, instituição e articulação desses com as discussões educacionais, do final do século XIX e primeiras décadas do XX, em direção à psicologia pedagógica³³ e à psicologia educacional.

Do ponto de vista do presente, a reconstrução histórica da psicologia do desenvolvimento pode contribuir para que se fortaleça uma visão crítica capaz de relativizar aqueles discursos que tomam infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice como categorias fechadas, genéricas, extensivas a todos os quadrantes territoriais, independentes dos processos culturais, nos quais cada indivíduo ou grupo vive seu cotidiano. Esse movimento ou deslocamento do olhar pode resultar em maior consciência de que a psicologia do desenvolvimento, ao ser colocada em circulação de forma a-crítica, como guia para intervenções, pode conduzir à proposição de padrões de comportamento e modelos ideais de conduta supostamente apropriados para cada fase do desenvolvimento.

Os interesses pioneiros em estudos sobre o desenvolvimento parecem ter sido alavancados pela crença no progresso, historicamente disseminada no Ocidente. Essa idéia de progresso como construção histórica é abordada por Le Goff

³³ Lorenzo Luzuriaga, reconhecido nas décadas de 40/50, no Brasil, como grande pedagogo (terminologia da época), aborda a diferenciação entre psicologia pedagógica e pedagogia psicológica. A pedagogia psicológica, para o autor, abarcava a psicologia da infância e da adolescência, a psicologia pedagógica, a pedagogia psicanalítica e individual e a pedagogia experimental. Para maior apreensão do tema, ver obra de Luzuriaga (1947) intitulada *A pedagogia contemporânea*.

(1997) ao afirmar que o século XIX foi o grande século dessa idéia

na linha dos dados adquiridos e dos ideais da Revolução Francesa. Como sempre o que sustém esta concepção e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria, pelo menos para as elites ocidentais, do conforto, do bem estar e da segurança, mas também os progressos do liberalismo, da alfabetização, da instrução e da democracia (LE GOFF, 1997, p. 353).

Quando a ciência do desenvolvimento é constituída, no Ocidente, sob influência direta das teses evolucionistas darwinistas e spencerianas, a idéia de progresso avançou pelos caminho das teorizações científicas e filosóficas. A partir dessa dimensão de progresso científico, acoplado à noção de evolução, disseminase uma ideologia que impulsionaria novos estudos sobre o plano do desenvolvimento humano, tanto em termos da natureza psíquica como social. A ciência do desenvolvimento nasce, assim, sob a égide da noção de progresso e, ao mesmo tempo, parece ter contribuído para a consolidação dessa noção.

Le Goff (1997) ao analisar as mudanças na noção de progresso, indica que o século XX assistirá às crises da ideologia do progresso e, ao mesmo tempo, será atravessado por uma nova perspectiva: o progresso alinhado à problemática do crescimento econômico. É nessa direção que as nações ocidentais atenderão a ordem de crescer, economicamente, para progredir e, uma das vias de crescimento, é a formação de mão de obra técnica de modo a fazer frente às demandas postas pelo crescimento e desenvolvimento econômicos. É justamente essa demanda por formação de mão de obra que terá impacto nos projetos de escolarização secundária das primeiras cinco décadas do século: as organizações escolares destinadas a instruir e formar as gerações jovens nos países do Ocidente, multiplicam-se e reorganizam-se e a ciência do desenvolvimento adolescente passará a ter lugar cativo dentro das mesmas como forma de subsidiar as direções

educativas para que ocorra progresso, portanto, crescimento e desenvolvimento econômico.

3.1 A instituição de um novo domínio do conhecimento: biologia e psicologia do desenvolvimento humano

O primeiro foco de investigação psicológica sobre desenvolvimento firma-se, a partir dos oitocentos, como um domínio especializado em mudanças no plano mental e comportamental, em animais e seres humanos, combinando as perspectivas ontogenética e filogenética e alocado entre as psicologias experimental, comparativa e histórica. Considerando haver evidências de que a porta de entrada para o estudo psicológico do desenvolvimento humano é a biologia dos oitocentos, importa analisar os efeitos da circulação e transposição da categoria desenvolvimento de um domínio a outro do conhecimento. As categorias desenvolvimento e evolução, mesmo tendo sido alvo de atenção em estudos anteriores, só ganharam estatuto científico no século XIX, dentro da plataforma da biologia evolucionária.

Em *Origem das espécies*, a clássica obra de Charles Darwin publicada pela primeira vez, em língua inglesa, em 1859, identifica-se o desafio gerado pela quebra da visão hegemônica de que “as espécies eram produções imutáveis criadas separadamente” enfrentado de forma pioneira por Jean Baptiste Lamarck (1744-1829) a quem Charles Darwin (1809-1882) reverencia como tendo sido o

[...] primeiro que prestou à ciência o grande serviço de declarar que toda a alteração no mundo orgânico, bem como no mundo inorgânico, é o resultado duma lei, e não por intervenção miraculosa” [...] quanto às causas da modificação, procurou-as êle em parte na acção directa das condições físicas da existência, no cruzamento das fôrmas já existentes, e sobretudo no uso e não uso, isto é, nos efeitos do hábito (DARWIN, s/d, p. VIII).

Nesse momento histórico, os problemas da reprodução, das transformações seletivas nos organismos e espécies, da gênese e desenvolvimento de estruturas e funções e da capacidade dos seres vivos de se adaptarem aos ambientes, passam a figurar como preocupação central para os estudiosos das ciências da vida.

A visão darwinista de uma natureza³⁴ diversificada, harmoniosa e magnificente representaria a possibilidade de transposição para a psicologia de um ideário que situava o ser humano como um organismo sujeito às variações, em função de desafios do ambiente, podendo, ao longo do tempo, avançar, rumo à maior perfectibilidade das formas. Entrava em cena, pelas mãos dos naturalistas, a idéia de um ser que, não tendo sido concebido à parte das demais espécies, estava sujeito, como todas elas, às variações morfofuncionais articuladas à hereditariedade e, ao mesmo tempo, às solicitações, desafios e, mesmo imposições ambientais. Um ser habitado pela determinação, plasticidade e mutabilidade, ao longo do ciclo vital, o que implicava na ênfase em categorias que seriam fundamentais para a constituição da psicologia do desenvolvimento: variação, mudança e tempo.

A problemática das relações entre mudanças no desenvolvimento e tempo são abordadas, na contemporaneidade, por Overton (1998) e Biaggio (1991). Ambos mostram que, mesmo havendo consenso de que mudança é característica consagrada do desenvolvimento, há um risco de interpretações equivocadas de que mudanças ocorrem em função do tempo, sendo que, na verdade, o tempo e a idade não são variáveis psicológicas; são escalas nas quais os comportamentos podem ser ordenados e as mudanças assinaladas. As noções de maleabilidade e mudança seriam significativas na constituição de teorizações *psi* sobre o desenvolvimento e abririam possibilidades para intervenções educativas e psicológicas em prol do

³⁴ Darwin explicita o conceito de natureza com o qual operava como “acção combinada e os resultados complexos dum grande número de leis naturais” (DARWIN, s/d, p. 70).

desenvolvimento, em especial infanto-juvenil, tanto no plano do desenvolvimento normal como do patológico.

Foi assim que entraram, pela porta aberta da biologia evolucionista, outras duas noções que teriam lugar de centralidade no ideário da psicologia funcional, em especial no seu desdobramento como psicologia do desenvolvimento: seleção e adaptação. Analisar o desenvolvimento, a partir da matriz funcionalista, significou ampliar a análise da consciência humana para além das estruturas constitutivas da mesma; significou operar com a tese de que toda consciência é mediadora entre as exigências do organismo e as exigências do ambiente. Esse fato iria requerer da psicologia funcionalista o desafio de articular a dimensão estrutural e funcional dos processos psicológicos, em busca de respostas sobre suas gêneses, através de indagações sobre o tempo e as variáveis em que são geradas novas estruturas e funções psicológicas.³⁵

O princípio da análise genética entrou em cena, oriundo da biologia e, gradativamente, foi transposto para o ramo da psicologia, interessado no desenvolvimento, tanto levando em conta as múltiplas dimensões em que esse desenvolvimento foi seccionado através da história – emocional, intelectual, moral, social –, como os diferentes e sucessivos tempos em que o ciclo vital foi dividido – estágios ou fases de desenvolvimento.

As teses de embriologia do zoólogo Karl Ernst von Baer (1792-1876) são citadas por Darwin (s/d, p. 107) como importantes para análise dos processos de desenvolvimento e evolução, em função dos princípios de organização e diferenciação ao longo do desenvolvimento embrionário. Na atualidade, parece

³⁵O conceito de gênese, indicando um recuo temporal, é trabalhado por Jean Piaget ao discutir o uso dessa categoria por Baldwin, no sentido acima referido. O autor mostra que a epistemologia genética pretendia “pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico”. (PIAGET, 1978, p. 3).

haver consenso de que os princípios gerais de Baer sobre a natureza da mudança ontogenética serviram como condutores da visão de um desenvolvimento que segue seu curso em estágios sucessivos, indo do geral ao mais específico e de um estado de relativa homogeneidade a um estado de estruturas diferenciadas e organizadas hierarquicamente”.³⁶

Considerando que a categoria desenvolvimento é central à escrita desta tese e à discussão iniciada pelos representantes da biologia acima referidos, cabe identificar o tratamento dado à mesma no *Dicionário de Filosofia e Psicologia*, de James Mark Baldwin (1901). Desse modo, é possível obter maior compreensão sobre como era a circulação dessa categoria no cenário científico e intelectual no início do século XIX e como a mesma foi incorporada ao ideário da psicologia, gerando um novo domínio especializado na análise do comportamento humano.

Baldwin diferencia as categorias desenvolvimento e evolução, a partir da distinção entre filogênese (conjunto de mudanças no nível da espécie) e ontogênese (conjunto de mudanças no nível do indivíduo), mostrando a adesão à perspectiva biológica prevalente na época. A categoria desenvolvimento aparece significada, na acepção biológica, como série de mudanças vitais no organismo individual, desde a origem, na célula parental, até a morte; o desenvolvimento mental aparece como uma série de processos pelos quais passa, naturalmente, do nascimento à morte, a mente individual. Nesse quadro de desenvolvimento mental é que se situava a psicologia genética, sendo configurada no *Dicionário*, por Baldwin como “ramo da psicologia destinado a explorar questões que envolviam os antecedentes dos

³⁶ Convém ressaltar que o terreno da embriologia era habitado por controvérsias e ao epigeneticismo de von Baer opunha-se o preformismo, segundo o qual, os seres já nascem com as formas definidas. O diálogo com Cairns (1998) permitiu identificar que as teses de von Baer foram apreendidas por fisiologistas que o sucederam, como W. B. Carpenter, autor de *Principles of comparative physiology* (1854). Por sua vez, a obra de Carpenter, foi estudada por H. Spencer (1820-1903), que colocou em circulação os princípios da embriogênese. Esses entraram na configuração da primeira versão psicológica funcionalista de estudos sobre desenvolvimento: a psicogênese ou lógica genética.

estados mentais e as leis de passagem de um a outro estágio de desenvolvimento mental”.

Os problemas que desafiavam esse ramo da psicologia, no momento de sua emergência, foram expostos por Baldwin como relações genéticas entre processos sensoriais e motores, processos de transformação das formas da consciência, leis regentes das relações entre mente e experiência a partir do ambiente (físico e social), talentos inatos x aquisição e crescimento através da acomodação mental, formação de hábitos, emergência de novos estágios e relações entre fatores constantes e variáveis no curso do desenvolvimento.

Na obra de Baldwin (1913) intitulada *History of Psychology: A Sketch and an Interpretation*, a psicologia genética aparece entre as incipientes especializações que começaram a ter lugar no século XIX, como decorrência das teses da biologia evolucionária: psicologia genética normal, psicologia da criança, psicologia animal ou comparativa e psicologia da raça.

O mapeamento do campo dos estudos sobre desenvolvimento³⁷ possibilitou a identificação, no final do século XIX, de um complexo organizacional, constituído por sociedades, publicações, congressos e reuniões, evidenciando que a área já saía da invisibilidade e alcançara o reconhecimento através de uma rede relacional constituída pela circulação de estudos e publicações em diferentes lugares. Entrara em circulação uma ampla literatura especializada e, entre outros, destacam-se os periódicos *L'Année Psychologique* (1894), *Pedagogical Seminary* (1891) e os livros-textos *The mind of the child* (1892), *L'évolution intellectuelle et morale de l' enfant*

³⁷ O mapeamento do campo resultou do estudo de três capítulos da obra de DAMON & LERNER (1998) *Theoretical Models of human development: Handbook of child psychology*, vol. 1. São eles: Chapter. 2, de Robert B. Cairns (*The Making of Developmental Psychology*); chapter 3 de Willis F. Overton (*Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology*); chapter 4 de Jaan Valsiner (*The Development of the concept of Development: Historical and Epistemological Perspectives*).

(1893), *Mental development in the child and the race* (1895). A instituição do campo também dependeu da criação de institutos de pesquisa na *Sorbonne* (1893) e *Clark University* (1890) e da implementação de organizações profissionais como *Child Study Section of the National Education Association* (1893), *Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant* (1899) e clínicas psicológicas criadas na Universidade da Pensilvânia (1896).

Esse complexo organizacional fortalecia o avanço da “ciência do desenvolvimento”, apesar de não haver precisão ou consenso quanto à data de instituição oficial desse domínio; para aqueles que pesquisam a historiografia da área, a fundação do *Instituto de Pesquisa do Desenvolvimento da Criança*, na *Clark University*, em 1890 e a emergência do periódico *Pedagogical Seminary*, em 1891, ligado ao nome de Stanley Hall, além do *L'Année Psychologique*, em 1894, ligado ao nome de Alfred Binet, é indício para tomar os anos 90, do século XIX, como marco histórico de instituição da área.

Há, na obra de Cairns (1998), indicações de que a ciência do desenvolvimento foi apreendida, desde o começo, tanto por leigos como por cientistas na condição de um saber capaz de favorecer a constituição de pessoas melhores e a consolidação de uma “sociedade mais perfeita”. Essa apreensão parece ter sido reforçada pelos autores que, ao longo do século XIX, investigavam as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e animal. O fato de a psicologia genética centralizar, em seus primeiros momentos, os estudos na infância, vincula-se, de um lado, às raízes biológicas da disciplina, ou seja, à hipótese de que estudos da inteligência infantil (embriogênese mental) revelariam as direções do desenvolvimento. De outro, há de se destacar as dificuldades em se

pesquisar a vida mental de adolescentes, expostas por alguns autores, como Vigotski.

A investigação do pensamento do adolescente representou uma grande dificuldade na psicologia da idade de transição. Com efeito, o adolescente de 14-16 anos altera pouco sua linguagem, no sentido de aparecerem formas essencialmente novas, em comparação com as que uma criança de 12 anos utiliza. É difícil perceber aquilo que poderia explicar o que ocorre no pensamento do adolescente. Por exemplo, é difícil que a memória ou a atenção nos proporcionem na idade da transição algo novo em relação à idade escolar. Mas se recorrermos concretamente ao material elaborado por N. Leóntiev (1931) veremos que é característica da adolescência a passagem dessas funções para dentro. O que para o escolar é externo, no âmbito da memória lógica, da atenção arbitrária, do pensamento, torna-se interno no adolescente. (VIGOTSKI, 1999, p. 117-118)

Posteriormente, quando a psicologia, sob novas influências, desdobra-se, amplia-se, configurando-se novas questões, o interesse nas crianças persiste, mas abrem-se as portas para os estudos sobre o desenvolvimento adolescente, adulto e senescente.

Há indícios de que a psicologia genética foi o primeiro esforço sistemático de estudar a problemática do desenvolvimento e que, gradativamente, ficaria circunscrita à dimensão do desenvolvimento mental, ao passo que a psicologia do desenvolvimento e a psicologia evolutiva encarregaram-se de conduzir os estudos sobre desenvolvimento às esferas moral, social e emocional.

A presença de elementos da história da psicologia direcionada ao problema do desenvolvimento, nesta tese, tem por objetivo situá-la como o primeiro esforço investigativo, no nível científico, gerador do crescente interesse do campo educacional na apreensão das mudanças que ocorrem nos processos psicológicos e no comportamento em diferentes tempos da vida humana. Os muitos nomes envolvidos com os primeiros estudos na área integram-se em extensa rede relacional, com vários pontos de contato, tanto no nível dos mestres que seguiram,

de filiações e pertinências à mesma matriz de pensamento psicológico, como da participação em espaços comuns de trabalho, das temáticas exploradas e das propostas de intervenções de caráter educativo, social e clínico que fomentaram. Esse espaço psicológico foi ocupado, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, por trabalhos de estudiosos de diferentes países, entre eles William Preyer (1841-1897), G. Stanley Hall (1844-1924), Sigmund Freud (1856-1939), Alfred Binet (1857-1911), John Dewey (1859-1952), James McKeen Cattell (1860-1944), James M. Baldwin (1861-1934), Lightner Witmer (1867-1956), William Stern (1871-1938), Edouard Claparède (1873-1940), Edward Lee Thorndike (1874-1949), John B. Watson (1878-1958), Arnold Gesell (1880-1961), Liev S. Vigostki (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962).

Os temas básicos que desafiaram esses desenvolvimentistas do passado e que continuam a desafiar estudiosos do presente, na confluência entre processos de desenvolvimento e educação, podem ser agrupadas em tópicos, como: processos cerebrais e atividades cognitivas ou o problema das relações entre intencionalidade, consciência e ação; processos ligados ao *self*, incluindo regulação, eficácia, motivação, disposição; ontogenia e filogenia ou relações entre desenvolvimento e evolução; papel da natureza e da criação/ambiente no desenvolvimento; a direção do desenvolvimento e o impacto das experiências iniciais no desenvolvimento subsequente; o término do processo de desenvolvimento; desenvolvimento de valores e moral; processos de aplicação das descobertas científicas à resolução de problemas sociais; impacto das práticas educativas e escolares no desenvolvimento humano. Analisados por um conjunto extenso de homens e mulheres interessados na psicologia, tanto contribuíram para a implantação gradativa de um domínio especializado do conhecimento psicológico, como fomentaram a discussão e

aplicação desse conhecimento às problemáticas derivadas da educação e escolarização, colaborando, direta e indiretamente, na formatação de uma das três áreas clássicas de intervenção psicológica no cotidiano social: psicologia educacional.³⁸

Em síntese, identificam-se, na história da ciência psicológica do desenvolvimento, diferentes momentos, desde sua íntima relação com a biologia oitocentista, até sua alocação e circunscrição como tópico da psicologia histórica por Wilhem Wundt. Parece ter tido sua primeira configuração como psicogenia pelas mãos de James Mark Baldwin, no final dos oitocentos e chegada à institucionalização e expansão entre 1913 e 1946, marcada pelas disputas psicanalíticas e behavioristas. Foi impactada pelas proposições da teoria do curso de vida a partir de 1940-50, mas seguiu mantendo a marca funcionalista em muitas de suas teses. A psicologia do desenvolvimento, compreendida como uma secção da psicologia como ciência, viveu e vive, em seu interior, os mesmos problemas da ciência-mãe que nasceu e cresceu controvertida e plural.

3.2 Um novo domínio de intervenções na interface psicologia e educação

A educação ocupa lugar central em muitos dos teóricos dedicados aos estudos psicológicos sobre desenvolvimento, considerando que, em acepção lata, é possível apreendê-la como o processo, através do qual, seres humanos exercem, uns sobre os outros, certo domínio, visando o desenvolvimento de habilidades, capacidades e conhecimentos indispensáveis aquele tempo histórico.

Essa aliança da psicologia com a educação é reveladora da gradativa

³⁸ As outras duas áreas clássicas são a área clínica e a industrial.

centralidade desses dois domínios da cultura nos projetos educativos das sociedades ocidentais após os oitocentos, sendo o primeiro domínio tomado como “modelo de conhecimento verdadeiro” e o segundo como “meio privilegiado de formação cultural”, conforme expõe Oliveira, (2003, p. 102).

A aliança entre esses domínios do conhecimento e da ação, será preconizada com maior vigor no século XX, no Ocidente, por diferentes autores, oriundos de diferentes tradições e matrizes, todos comprometidos com estudos psicológicos sobre o desenvolvimento

Edward Thorndike (1910) é um deles e, ao afirmar que “educação é tarefa concernente às mudanças que se processam no intelecto, caráter e comportamento dos homens”, apontava para a necessidade de os psicólogos avançarem com suas investigações sobre o desenvolvimento das funções psíquicas como base para a educação formal. Há aqueles, porém que mesmo atuando na ciência psicológica e na educação faziam restrições ao uso indiscriminado dos fatos em uma ou outra realidade. Porém, nem as restrições feitas por William James (1892), apontando o clima de euforia e mitificação em torno da chamada “nova ciência psicológica”, impediu tentativas de transposição direta de descobertas científicas da psicologia à educação. Em seus discursos para professores, nas conferências realizadas a convite da *Harvard Corporation*, em 1892, publicadas em — *Talks to Teachers* — James (1899) afirmou ser contrário à aplicação direta das leis da mente aos programas, planos e métodos de ensino escolares por considerar a psicologia como ciência e o ensino como arte. Segundo o autor, seria preciso uma mediação inventiva que permitisse aplicar os princípios psicológicos à formalidade da educação escolar porque a velha psicologia, do tempo de Locke, somada à fisiologia do cérebro e dos sentidos e alguns detalhes de introspecção, além da teoria da

evolução, representava muito pouco para o uso educacional. James aborda as batalhas dentro de sala de aula e as estratégias de guerra usadas pelo professor ao lidar com a mente do aluno, comparando-a com a mente de um inimigo que precisa ser sitiada. Reconhecia a importância do estudo do desenvolvimento da criança, afirmando que o mesmo enriquecia as vidas dos professores, porém, discutia as possibilidades de o professor conjugar, sem conflitos, as atitudes como docentes com as atitudes como observador psicológico. Evidenciava, em suas conferências, não ser ponto pacífico que o melhor contribuinte aos estudos psicológicos da criança seria o melhor professor e vice-versa, alertando seus ouvintes (e, depois seus leitores) para a mitificação entusiástica sobre a aplicação direta da psicologia à educação.

Além de Thorndike e James, há de se destacar dois estudiosos que, de territórios diferenciados, em termos de filiações político-ideológicas e filosófico-epistemológicas, se posicionaram como defensores da aplicação da psicologia à educação: Liev S. Vigotski (1896-1934) e E. Claparède (1873-1940). Os autores irmanavam-se, em suas pesquisas, pelo uso dos mesmos métodos de investigação (método instrumental)³⁹.

Vigotski (1926/2003) afirmava que se o processo educativo, por ser concreto, consistia em estabelecer novos nexos, que sempre seriam nexos materiais e concretos, então consistiria à psicologia a tarefa de informar à educação quais são as condições a serem observadas para que se alcancem os objetivos propostos. Não caberia à psicologia definir os objetivos da educação, pois estes têm sua origem

³⁹ Apesar das diferentes nomeações, este método apresentava-se na época como um dos caminhos viáveis para a apreensão do desenvolvimento psicológico. Segundo Vygotsky (1999, p. 98-99), o método instrumental ou histórico-genético era um método “que proporciona à investigação do comportamento um ponto de vista histórico [...]” e os principais âmbitos de observação em que se pode aplicar com êxito o método instrumental eram a psicologia histórico-social e étnica, a investigação das funções psíquicas superiores (formas superiores de memória, atenção, pensamento verbal...) e a psicologia infantil e pedagógica.

nos ideais de cada época em estreita ligação às estruturas econômicas e sociais vigentes. Por isso, o autor criticava as proposições educativas que anunciavam o desenvolvimento de uma personalidade harmônica e integral como objetivo da educação porque:

[...] isso não significa absolutamente nada para a escolha dos nexos a serem utilizados no processo educativo. Conseqüentemente, quando formulamos de forma científica os objetivos da educação, estamos estabelecendo de forma concreta e exata o sistema de conduta que queremos plasmar em nosso educando (VIGOTSKI, 2003. p. 80).

A pedagogia não científica, partindo do estabelecimento de ideais, normas e leis, iria gerar uma utopia educativa, ao passo que a pedagogia científica, partindo do estudo do desenvolvimento real do organismo a ser educado e da interação desse organismo com o ambiente que o educa, gera uma possibilidade real de avanço no nível do desenvolvimento humano. Vigotski (1926/2003), ao reconhecer que o processo de educação é um processo psicológico, destaca o valor da ciência psicológica, afirmando que a mesma ajuda o educador a “compreender as leis gerais das reações e as condições de sua formação”. Dada sua filiação filosófica e política, o autor russo critica, ao longo da obra, as perspectivas idealistas e racionalistas da psicologia que abordavam a psique de forma isolada do comportamento e diz que essa psicologia nunca poderia ser aplicada à educação, pois para ele educação era:

[...] a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo. Por isso, só têm caráter educativo o estabelecimento de novas reações que, em alguma medida, intervenham nos processos de crescimento e os orientem (VIGOTSKI, 2003. p. 82).

Na perspectiva de Vigotski (1926/2003) os objetivos e as tarefas da educação diziam respeito à pedagogia e os meios de realizar esses objetivos e tarefas diziam

respeito à psicologia pedagógica. A psicologia útil à pedagogia, para ele, só poderia ser uma psicologia como ciência biossocial, uma ciência que colocasse em cena leis de modificação do comportamento humano e os meios de dominar essas leis. Afirmava ser importante distinguir a pedagogia experimental (campo da pedagogia em que investiga, experimentalmente, problemas pedagógicos e didáticos) da psicotécnica pedagógica (ramo da psicotécnica dedicado à pesquisa psicológica aplicada à educação). A "psicotécnica pedagógica" seria apenas uma metade da psicologia pedagógica; a outra metade seria a psicologia da cultura, que ele se propunha desenvolver, em estreita conexão aos pressupostos do materialismo histórico.

Claparède (1940), assim como Vigotski, trabalhou intensamente na relação psicologia, pedagogia e educação e, em sua obra *Educação Funcional*, faz críticas aos métodos de ensino que se baseavam mais em “preocupações lógicas do que psicológicas”. Revelava-se um adepto entusiasta da aplicação da psicologia à educação, apontando, em sua obra, as razões que geraram a aproximação entre educadores – práticos – e psicólogos – cientistas.

Esses educadores – vários dos quais, é verdade, estão ao par do movimento psicológico e biológico, mas cuja maioria, no entanto, é de simples práticos, o que aumenta ainda o interesse de sua aproximação com os psicólogos – êsses educadores preconizam, pois, por oposição ao processo estéril da sobrecarga escolar, uma pedagogia que apele para os móveis internos do aluno (CLAPARÈDE, 1940, p.100).

Vinculado aos funcionalistas, Claparède foi um dos responsáveis pelo fato de as teses psicogenéticas terem circulado no Brasil a partir do movimento escolanovista e afirmava que

[...] pelo menos os que observam e refletem – chegaram, por caminhos completamente diversos, à mesma conclusão dos biogeneticistas e dos pragmatistas. A desoladora ineficiência dos métodos escolares usuais, dos

quais só se pode tirar alguma coisa constringindo os alunos e que só conseguem, realmente, sobrecarregar-lhes a memória, sem nenhum proveito para o desenvolvimento intelectual e moral; o fato de que a extensão da instrução não trouxe diminuição da criminalidade; uma espécie de intuição das necessidades psicológicas, esses fatores todos os levaram a pensar que se estava no mau caminho empregando métodos exteriores à criança e que seria preferível suscitar a atividade mesma da criança, afim de que seu desenvolvimento fosse mais livre, mais espontâneo (CLAPARÈDE, 1940, p. 99).

Apresentar as relações entre psicologia e educação a partir de dois expoentes da psicologia, separados por barreiras de várias ordens, mas unidos no fato de serem representantes expressivos da ciência psicológica nas primeiras décadas do século XX, possibilita dizer que a aplicação da psicologia científica à educação foi um fato expressivo na história da educação de crianças e jovens em âmbito internacional. À medida em que os educandos foram sendo agrupados, nas escolas, em função das idades da vida, ou seja, em função de suas condutas peculiares, de suas particularidades próprias, suas condições de crianças, adolescentes ou jovens ganharam destaque e, dessa forma, a psicologia das idades se tornaria ferramenta útil aos envolvidos com o problema de “intervir planejadamente nos processos de crescimento natural” desses sujeitos escolarizáveis.

Devido ao fato de a escolarização exigir, dos “organismos-indivíduos-alunos”, constante uso e atualização de processos psicológicos, por conta dos desafios de serem instruídos e socializados dentro da escola, formatou-se, junto aos estudiosos da ciência psicológica, uma necessidade de buscar maiores conhecimentos sobre os princípios e as direções do desenvolvimento e, dessa forma, consolidou-se a articulação geradora de terminologias próximas, mas diferenciadas, plenas de controvérsias e equívocos, tais como, psicologia pedagógica, pedagogia psicológica e psicopedagogia, psicologia educacional, psicologia da educação.

Fator também relevante na articulação educação-pedagogia-psicologia foi a crescente obrigatoriedade da escolarização em diferentes países, o que colocaria

em cena problemas específicos, decorrentes das solicitações que o ambiente escolar, com seus tempos e espaços específicos, fazia aos educandos e educadores. Essas solicitações às crianças e adolescentes, transformados em sujeitos escolares, geravam desencontros, em função dos diferentes processos de socialização vividos no âmbito intra-muros e extra-muros, dando lugar a um conjunto de situações controversas de adaptação x inadaptação, sucesso x fracasso, aprendizagem x não-aprendizagem⁴⁰, motivação x não motivação, disciplina x indisciplina. Ainda há carência de dados sobre as vinculações ciência-escolarização porque como afirma Warde:

[...] as construções históricas da psicologia neste século não ofertam repostas satisfatórias às perguntas sobre as razões pelas quais a psicologia operou no campo pedagógico não exatamente da forma preconizada pelos seus heróis-fundadores. De um lado, substituiu a filosofia na função normativa da educação, e não pautou as práticas pedagógicas nas práticas científicas (WARDE, in FREITAS, 1997, p. 307).

Apesar das possíveis dissonâncias entre expectativas e realizações, a trajetória histórica da conformação de um domínio de conhecimento afeto à análise dos processos de desenvolvimento, revelou a estreita articulação que se deu, entre psicologia e educação, desde o século XIX, e indica que, talvez, uma das conseqüências da formulação dessa nova ciência do desenvolvimento fosse ter de lidar com os desafios postos pela aplicabilidade da mesma em práticas sociais envolvidas com problemáticas do desenvolvimento humano.⁴¹

⁴⁰ A relação entre estudos psicológicos do desenvolvimento e problemas oriundos da escolarização se constituiu desde o século XIX em experiências concretas como a de Lightner Witmer, que em 1896, estabeleceu, na Universidade da Pensilvânia-EUA, uma clínica de atendimento infantil cujo objetivo era realizar diagnóstico e atendimento a escolares com problemas de aprendizagem, visando aplicar “princípios da nova ciência a aspectos concernentes ao cotidiano”. (Cairns, 1998, p. 54).

⁴¹ Há indicativos em Cairns (1998, p. 59) de que ocorreram movimentos em prol do estabelecimento de centros de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil, liderados por homens e mulheres, leigos, em função de suas paternidades e maternidades. Há relatos de que em 1917, um grupo de leigos reivindicou, em Iowa-EUA, a criação de um centro de estudos para o desenvolvimento infantil, com

Foram os estudos históricos sobre a fundação e expansão da psicologia do desenvolvimento, em seus primeiros tempos, no diálogo intenso com a educação, que permitiram compreender o porquê da presença de autores como Edward Lee Thorndike, Alfred Binet, John Dewey, James McKeen Cattell, William Stern nos artigos da RBEP que versavam sobre educação secundária. Essa presença deve-se menos aos estudos psicológicos específicos sobre desenvolvimento psicológico na adolescência e mais ao fato de os autores acima terem colaborado, de forma decisiva, para o avanço das relações entre estudos e intervenções educativas, abarcando tópicos ligados ao desenvolvimento, processos de aprendizagem e educação. Nessa direção, seria aberta uma possibilidade para a construção da psicologia da adolescência, capaz de sustentar e mesmo promover muitos discursos sobre educação secundária, ao longo do século XX, o que será tema do próximo capítulo.

4 ITINERÁRIOS DOS ESTUDOS PSICOLÓGICOS SOBRE ADOLESCÊNCIA: confluências da psicologia e educação secundária

A proposta deste capítulo é avançar tanto no estudo da produção discursiva sobre o desenvolvimento adolescente, na perspectiva da ciência psicológica, como na análise da constituição de um modo escolar especificamente direcionado aos jovens.

O objetivo é fornecer sustentação à discussão sobre como autores da RBEP, entre 1944 e 1959, se apropriaram da psicologia da adolescência, tomando-a como fundamento para muitas de suas proposições educativas voltadas para o ensino secundário.

Apesar das dificuldades iniciais presentes na constituição dos estudos psicológicos do desenvolvimento adolescente, relativos à apreensão do próprio objeto e, portanto, geradoras de controvérsias sobre as metodologias mais adequadas para ter acesso ao psiquismo dos sujeitos nessa idade da vida, é possível constatar que a adolescência foi alvo de crescente interesse, do final do século XIX às primeiras cinco décadas do século XX.

Esse interesse se manifestou tanto em pesquisadores oriundos do campo psicológico, sociológico e antropológico como em educadores, juristas e médicos e geraria um volume considerável de obras destinadas a abordar, especificamente, as problemáticas adolescentes e juvenis. Essa produção discursiva posta em circulação tanto informaria como formaria novas representações sobre as idades da vida naqueles sujeitos que estivessem situados na condição de leitores das publicações.

QUADRO 1

Cenário da produção discursiva sobre adolescência: livros (1900-1950)

Anterior a 1920	1920	1930	1940	1950	Anteriores a 1960:s/d
Hall, G. Stanley. <i>Adolescente</i> Vol. I e II 1904	Hollingworth, L. S. <i>The psychology of the adolescent.</i> 1928	Mead, M. <i>From the South Seas: Studies of Adolescent and Sex.</i> 1939	Hurloch, E. <i>Adolescent Development.</i> 1949	Landis. <i>Adolescent and Youth.</i> 1951	Viana, M. <i>Psicologia do Adolescente.</i>
Compayré G. <i>L'Adolescence.</i> 1906	V. Waters, Miriam. <i>Youth in Conflict</i> 1925	Pichom, E. <i>Le développement psychique de l' enfant e l'adolescent</i> 1936	Lopez, E. M. <i>Psicologia Evolutiva da criança e do adolescente</i> (1946)	Leão, A.C. <i>Adolescência e sua Educação.</i> 1950	Ponce, A. <i>Ambición y Angustia de los Adolescentes.</i>
Mendousse, Pierre <i>L' Âme de l' adolescent</i> 1909	Vermeylen. <i>Psychologie de L'enfant et de L' adolescent.</i> 1926	Terman <i>Genetic Studies of Genius. Vol. III - The provise of Youth.</i> 1932	Senet, R. <i>Psicologia de la Adolescencia, Puberdade y Juventud.</i> 1940	Lima, Alceu.A. et al. <i>Adolescencia, Idade da Aventura.</i> 1958	Neiva, José. <i>Algumas Considerações sobre a Psicologia dos Adolescentes.</i>
	Stern.W <i>Anfänge der Reifezeit.</i> 1927	Hartwell <i>Fifty Five Bad Boys.</i> 1931	Debesse, M. <i>L'Adolescence</i> 1947	Moraiva, A.Luca. <i>Two Adolescents.</i> 1950	Mignon,E. <i>Educación Y Psicologia de la Juventud.</i>
	Fischer, A. <i>Jugen und beruf en Jugend und Beruf I.</i> 1926	Bühler, C. <i>Kindheit und Jugend.</i> 1931	Cole, Huella. <i>Psychology of Adolescence.</i> 1946	Freud, A. <i>Adolescence.</i> 1958	Malche, A. et al. <i>L'higiene mentale des enfants e des adolescents.</i>
	Mendousse, Pierre <i>L'Âme de l' adolescente</i> 1928	Laroche. <i>La Puberté.</i> 1938	Havighurst, R.J., & Taba, H. <i>Adolescent Character and Personality.</i> 1949	Garcia, J.A. <i>Problemas de Psicopatologia da Infância e da Adolescência.</i> 1955	
	Bernfeld, Siegfried <i>Ubre eine typsische Form männlichen Pubertät</i> 1923	Robin, G. <i>Drames et angoisses de la jeunesse</i> 1934	Hollingshead, A.B. <i>Elmtown's Youth.</i> 1949	Lopez, E. M. <i>Importância da Psico-Higiene na Adolescência</i> 1956	Lindsey, Ben. <i>La revolución de la juventud moderna</i>
	Bühler, C. <i>Das Seelenleben Des Jugendlichen</i> 1922	Lacroix, J <i>Timidité et adolescente</i> 1936	Garrison, K. <i>The Psychology of Adolescence.</i> 1948	Pinatel Devrie,J. <i>L'inadaptation juvénile.</i> 1955	Barnês, Domingo. <i>La educación de la adolescencia</i>

Anterior a 1920	1920	1930	1940	1950	Anteriores a 1960:s/d
	Franklin, E. E. <i>The permanence of the vocational interest of junior high school pupils</i> 1924	Mendousse, Pierre <i>La crise de l'originalité juvenile</i> 1936	M.A. Carbonnel Grampone. <i>La Afectividad de la adolescente.</i> 1946	Ausubel, D. <i>Theory and Problems of Adolescent Development.</i> 1954	Brooks, Fowler, D. <i>Psicología de la Adolescencia</i>
	Spranger, Eduard <i>Psychologie Des Jugendalters</i> 1924		Abramson, J. <i>L' enfant et l'adolescent instables</i> 1940	Horrochs, J.E; Buser, M.E. <i>A Study of friendship fluctuation of pre-adolescents.</i> 1951	Farnham, Marynia F. <i>L' Adolescente</i>
			Debesse, M. <i>Comment étudier les adolescents.</i> 1948	Francais-Unger, Claude. <i>L'Adolescent inadapté.</i> 1959	Lopez, E. M. <i>Los derechos de los adolescentes</i>
			Horrochs, J.E.&Thompson, G.G. <i>A study of friendship fluctuations of rural boys and girls</i> 1946	Piaget, Jean; Inhelder, B. J. <i>De la logique De l'enfant à la logique de l' adolescent</i> 1955	
			Fleming, C.M. <i>Adolescence, its social psychology</i> 1948	Gesell, A; Ilg, F L.; Ames, Louise B. <i>Youth:the years from ten to sixteen</i> 1956	
				Gillespie, J. e Allport, G. W. <i>Youth' s outlook on the future</i> 1955	
			Gemelli, Agostinho <i>La psicologia dell' età evolutiva</i> 1948	Horrocks, J. E. <i>The adolescent</i> 1954	
				Malm, M.; Jamison, O. G. <i>Adolescence</i> 1952	
				Pearson, G. H. <i>Adolescence and the conflict of generations</i> 1958	

A crescente capturação da idade da vida nomeada adolescência pelos saberes científicos, evidenciada no quadro 1, pelo aumento da literatura especializada, permite compreender que estava sendo constituído um novo domínio do conhecimento, na fronteira dos domínios médico, antropológico, sociológico e psicológico. Visando historicizar a constituição desse campo, este capítulo apresenta dados sobre a filiação epistemológica dos primeiros estudos de psicologia do desenvolvimento adolescente e as formas e razões da articulação dos mesmos com o campo educacional.

O ponto de partida foi a análise de *Adolescence*, de G. Stanley Hall o que possibilitou a constatação de um movimento de caráter sócio-intelectual direcionado à apreensão dessa idade da vida em período anterior à publicação da mesma. Esse movimento foi disseminado na Europa e América do Norte, através de publicações – periódicos e livros – em língua inglesa, francesa, italiana e alemã, com destaque para o *Journal of Mental Science* (1887), *Journal of Insanity* (1896), *American Journal of Psychology* (1898), *School Revue* (1901), *Journal of Nervous and mental Diseases* (1901), *Journal of Mental Pathology* (1902), *Journal of Childhood and Adolescence* (1902).

Os artigos publicados nesses periódicos versavam sobre o desenvolvimento, sob vários ângulos, mas os temas parecem integrar-se em função de preocupações sociais com os lugares em que os adolescentes estavam sendo alocados.

Destacam-se os estudos sobre demência precoce, psicologia do alcoolismo juvenil, morbidez da consciência adolescente, psicose pubertária, degeneração, criminalidade juvenil e incorrigibilidade criminal⁴², prostituição de meninas menores,

⁴² A criminalidade juvenil era um foco de preocupação de vários estudiosos do século XIX, sendo discutida, de forma extensa, no cap. VII de *Adolescence*.

corrupção juvenil do fim do século, instituições de reforma moral infanto-juvenil, pensamento e sentimento da juventude sobre fenômenos da natureza⁴³, fenômeno religioso e conversão, treinamento religioso e moral de crianças e adolescentes, aspectos psicológicos e pedagógicos da linguagem infantil e juvenil, sentido de tempo histórico nas crianças e jovens.

Há artigos publicados em periódicos como o *Pedagogical Seminary* voltados para o tema da adolescência que serão referências constantes na obra de Hall e em sucessores: o artigo de W. Burnham (1891), intitulado *The study of adolescence*, o de E. G. Lancaster (1897), intitulado *The psychology and pedagogy of adolescence* e de Marro, A. (1897) intitulado *La puberté studiata nell'uomo e nella dona, in rapporto all' antropologia, allá psichiatria, allá pedagogia ed allá sociologia*.

Em garimpagem realizada na obra *Adolescence*, em busca de maior compreensão do cenário da produção discursiva sobre adolescência na confluência com o campo educacional, foi possível identificar um volume considerável de referências às investigações em curso, resultando na publicação de artigos com variados recortes temáticos.

Esses incluem punições a crianças e adolescentes na escola e no lar, amor à natureza e ensino de ciências, alegrias da mente infantil, relações entre religião e estados anormais da mente, medos infantis, origem e crescimento do instinto moral, evolução da idéia de Deus, fetichismo infantil, crianças revoltadas e pais culpados, leituras e desenhos infantis, instinto de coleção, superstições infantis, preferências infantis, estudos experimentais da inteligência, testes de memória infantil.

⁴³ Formação de nuvens e fogo, ida do homem à lua.

QUADRO 2

Amostra temática: títulos de artigos publicados em periódicos (1877-1901)

Títulos dos Artigos	Ano
<i>La puberté</i>	1896
<i>Psychology of Puberty and Adolescence</i>	1897
<i>The vanishing character of adolescent experiences</i>	1898
<i>The adolescent at home and in school</i>	1899
<i>Study of boys Entering The Adolescent Period of Life</i>	1897
<i>Characteristics of the best teacher as recognized by children</i>	1896
<i>A Study of Juvenil Ethics</i>	1903
<i>Rudimentary Society among Boys</i>	1883
<i>The Social Pedagogy of Boyhood</i>	1900
<i>The Boys Problems</i>	1901
<i>Young People´s Societies</i>	1900
<i>How Far is the Present High School Adapted to the Needes of Adolescence</i>	1901
<i>The High School as The People´s College versus the Fiting School;</i>	
<i>The Study of Boyhood of Great men</i>	1894
<i>A study of the moral and religious life of two hundred and fifty-one-students in the United States</i>	1897
<i>The second decade of life</i>	1877
<i>The education of girls as connected with the growth and physical development</i>	1879
<i>Menstrual disorders in schoolgirls</i>	1884

A análise dos títulos dos artigos revelou alta incidência de preocupações de especialistas, relativas à escolarização, religiosidade, criminalidade e sexualidade adolescente e juvenil, indicando que essas facetas do panorama social, no início do século XX, desafiariam religiosos, cientistas, políticos, moralistas e educadores, em suas tarefas de investigar e lidar com as novas gerações. Toma-se esse indício como revelador de que as ciências dedicadas às diferentes dimensões do

desenvolvimento – biologia, psicologia, sociologia, antropologia – articularam-se em torno de um tripé constituído pelas necessidades humanas (no nível do corpo e da sociabilidade), processos e agências de socialização e a organização social e cultural de cada país com suas pautas política e econômica. Isso significaria que as ciências biológicas, as ciências humanas e sociais, teriam presente, em suas teorizações sobre a adolescência e juventude, material oriundo de diferentes ordens de dilemas que as novas gerações viveriam, em escalada crescente. Crescente em função da maior complexidade das sociedades urbano-industriais que desafiariam tanto as novas gerações colocando-lhes dilemas ligados à vida reprodutiva (afetivo-amorosa), relacional (familiar e social) e escolar (preparação para o trabalho e/ou para a universidade), como as gerações mais velhas que precisariam repensar os projetos educativos para seus adolescentes e jovens.

Os discursos especializados se voltaram para a educação e tratamento dos chamados distúrbios adolescentes e juvenis e, cada vez far-se-ia mais urgente definir e caracterizar as especificidades das condutas adolescente e juvenil. Essas definições poderiam estabelecer as delimitações necessárias às organizações sociais, em termos de condutas juvenis normais e patológicas, e a produção do campo da psiquiatria e, em algumas matrizes, da psicologia, acolherá essa demanda.

O corpo de especialistas, assim constituído, terá, de forma ascendente, espaços de intervenção privilegiados, entre eles as escolas secundárias, em franco processo de expansão no cenário internacional nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX como será visto a seguir.

4.1 A expansão da escolarização secundária no mundo ocidental: abertura para a entrada de novos saberes sobre a adolescência?

Na origem das representações de um ensino especialmente voltado às idades para além da infância (ensino secundário) está presente a figura da Universidade nos tempos medievais – séculos XII e XIII – nos quais, de acordo com Durkheim (1995, p. 112), estudantes muito jovens – 13/14 anos – “viviam a vida livre da universidade”, indo e voltando às aulas, na rua do *Fouarre*, em Paris. Essa liberdade dos estudantes que freqüentavam o vestíbulo da universidade – Faculdade de Artes⁴⁴ – acabaria gerando problemas disciplinares que, na ótica durkeimiana, originavam-se, parcialmente, da “intemperança da idade” e “extrema liberdade gozada pelos estudantes”, que acabavam cometendo “devassidões e excessos de toda espécie”⁴⁵. Esse fato resultaria na decisão, por parte de autoridades ligadas às universidades⁴⁶, de confinar os estudantes no interior de estabelecimentos de ensino configurando-se, assim, o modo *colegial*.

Com base na análise histórica de Durkheim (1995) e Ariès (1981), entende-se que os jovens de 13-14 anos, dos séculos XIII e XIV, que freqüentavam a Faculdade de Artes, eram tão livres como seus colegas mais velhos dos cursos posteriores, vivendo todos nos *hospitia*, que eram uma espécie de pensionato destinado especialmente aos estudantes e, somente a partir do século XV.

⁴⁴ As Artes acima referidas não podem ser lidas na acepção contemporânea pois estão ligadas às artes que compunham o *trivium*, ou seja, três artes discursivas (gramática, dialética e retórica) e o *quadrivium*, ou seja, quatro artes reais (aritmética, geometria, astronomia e música).

⁴⁵ Os excessos disciplinares relatados por Durkheim (1995, p.113) incluíam correr à rua noite pelas ruas armados, quebrar portas das casas, violentações, assassinatos, maltratos aos transeuntes, bebedeiras, deboches.

⁴⁶ Durkheim (1995, p.113) afirma que “o aluno que vivia num colégio estava menos exposto a cometer desordens” e, dessa forma, a “Universidade que sofria com esses excessos, sobretudo a partir do momento que não teve mais a força necessária para defender suas antigas prerrogativas contra o poder real, encorajou com todas as suas forças o movimento que levava os escolares a se internar nos colégios”.

[...] essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos [...] (ARIES, 1981, p. 169)

Importa ressaltar que a história acima compreende, em grande parte, a história do secundário francês, pois como o próprio Durkheim afirma havia uma grande diferença entre a instituição dos colégios franceses e ingleses.

Enquanto em Oxford, os colégios eram, na maior parte, independentes da Universidade e sempre conservaram algo dessa independência, em Paris, ao contrário, caíram imediatamente sob a dependência, originalmente mãos frouxa, a seguir mais estrita, da Universidade (DURKHEIM, 1995, p. 115).

Apesar das diferenciações na instituição do modo colegial entre países da Europa, importa destacar que esse modo de educar se fortalece com a modernidade, sendo os estudantes configurados, de forma mais efetiva como “colegiais”, submetidos às regras cada vez mais definidas e rigorosas desses estabelecimentos que se definiam como *locus* específico de instrução, moralização e disciplinamento juvenil, com classes de gramática, lógica, dialética, retórica. Essas classes e o tipo de aprendizado nelas efetivado mantém relação com os estudos da Faculdade de Artes das universidades medievais, que era “órgão de cultura geral e desinteressada”, ou seja, “o vestibulo comum que dava acesso, e só ele, às outras três faculdades” (DURKHEIM, 1995, p. 100).

Em relação à idade mínima para ingresso no **vestibulo** da universidade, Durkheim indica treze anos; porém, segundo os dados era permitido entrar mais cedo considerando que o exame de “*bacharelato*” poderia ser prestado ao quatorze anos. Instituíam-se, gradativamente e por meandros históricos complexos, uma

tradição de escolarizar a adolescência e juventude tendo por base a cultura geral, articulada às humanidades clássicas, de modo a possibilitar, posteriormente, a inserção desses extratos da população jovem nos cursos das universidades que os preparariam para ocuparem, na vida social, a partir do século XVIII, o lugar de adultos ilustres, letrados, “civilizados”.

A partir desses começos institucionais compreende-se que os projetos de construir lugares diferenciados para diferentes parcelas da população adolescente e juvenil foi fortalecido no interior das diferentes organizações escolares indo das *Gymnasium* e *Realgymnasium* (Alemanha), *Grammar Schools* (Inglaterra) aos *Lycées* (França). Segundo Silva (1969) essas três formações orientavam-se por tradições pedagógicas importadas do classicismo-humanismo e, durante sete, oito anos, preparavam jovens para ocuparem lugares e posições demarcados por obra da distinção social. Trata-se de uma projeção de diferentes lugares para sujeitos entre 12-20 anos, não só em função da idade, mas, e principalmente, em função das suas origens sociais. Isso explica a integração entre a escola primária popular, destinada aos pobres, aos filhos de "trabalhadores" e o ensino médio, não-secundário, nas *écoles primaires supérieures* (França), nas *Mittelschulen* (Alemanha) e nas *higher elementary schools* e, posteriormente, nas *central schools* (Inglaterra).

É ainda Silva (1969) que aponta para o fato de o ensino médio não-secundário ter íntima relação com demandas por escolarização mais extensa das classes populares, em uma perspectiva mais utilitarista de educação, voltada aos filhos dos segmentos burgueses (tanto pequenos como médios). É dessa forma que, ao longo do século XIX e XX, apesar de permanecerem, na “ordem do dia”, as proposições de um ensino secundário baseado na cultura geral e humanista, alheio

à ordem prática, entrariam em cena, com força crescente, as solicitações de um ensino preparatório capaz de promover a rápida inserção dos jovens, a curto prazo, no mundo do trabalho.

Os Estados Unidos da América ocupam papel de destaque na implantação de uma modalidade de educação secundária que colocaria em cena a idéia de uma juventude bem treinada, realizada profissionalmente, como fruto das escolhas ocupacionais orientadas, durante a adolescência. A preocupação com a distribuição da adolescência de forma diversificada, em consonância com a psicologia das aptidões, entraria em cena nesse país. Os investimentos no sistema escolar público secundário norte-americano seriam feitos de modo a permitir que os adolescentes pudessem se orientar, no interior das *high schools*, a partir de seus interesses, aptidões, dando margem a diferentes encaminhamentos pós-secundário ou diferentes destinações pós-escolares. Importa destacar que havia, no interior desse modelo de escola um conjunto de atividades curriculares e extra-curriculares, voltadas para a o treino da experimentação, do livre-arbítrio, iniciativa e decisão, virtudes caras à cultura do país.

Essa experimentação, propiciada pela vinculação entre escola e trabalho, anunciaria o avanço e consolidação da noção de adolescência como moratória, ou seja, um tempo concedido pelo “credor” (organizações sociais) para que o “devedor” (adolescente secundarista) se organizasse e, posteriormente, quitasse suas dívidas (pela inserção social-produtiva). A visão de adolescência como tempo de treinar a capacidade de livre escolha parece ter sido corroborada pela estruturação da nação norte-americana configurada como modelo de sociedade justa, igualitária e democrática. Como resultado desse processo de um novo modo colegial, ocorreu a instituição da figura da orientação educacional, visando conhecer melhor cada

adolescente, individualmente, para poder aconselhar os mesmos em suas escolhas estudantis e profissionais e em seu ajustamento em geral.

Há de se considerar que na virada do século XIX para o XX será anunciado, para muitos campos da atividade humana, em especial para a educação, a possibilidade de recorrência à psicologia como substrato, o que significa que o paradigma científico assumirá “um papel cada vez mais central” na pedagogia. Segundo Cambi (1999), pensar pedagogicamente passará a ser adequar-se ao “*pattern* da cientificidade”. Em outros termos,

[...] a centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensamento contemporâneo pela centralidade da ciência, e de uma ciência autônoma, cada vez mais autônoma em relação à filosofia. Melhor: em pedagogia, a referência à ciência manifestou-se como referência a uma série de ciências, cada vez mais ricas na sua articulação; cada vez mais entrecortadas, de modo a dar uma imagem do saber científico em pedagogia bastante fragmentado, inquieto e problemático (CAMBI, 1999, p. 403).

Na trilha da pedagogia moderna, terá lugar a construção de uma nova imagem daqueles sujeitos que vinham sendo alvos de múltiplos projetos de educação ao longo dos séculos: os jovens.

Quando a psicologia entrou em cena, de fato, para ocupar um lugar específico, no cotidiano escolar das sociedades ocidentais, todo um processo de formação de uma nova consciência social já estava operando, desde o século XVIII, tendo novos símbolos como referentes:

[...] depois de 1789, o poder político foi elaborando um novo imaginário coletivo de caráter civil, difundido junto aos grupos burgueses e junto ao povo por muitas vias [...] e que assinala uma decisiva ruptura em relação ao imaginário coletivo-social anterior, religioso e monárquico. São processos educativos que agem em profundidade: renovam a mentalidade, criam um universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão). São processos que delineiam uma ideologia e, ao mesmo tempo, a implantam na sociedade. Enfim, são processos que se colocam sob muitos planos e ocupam muitos espaços, a

começar daquele que é destinado mais à elaboração ideológica (a imprensa), para invadir depois aqueles em que se agrega a mentalidade da sociedade civil (desde os salões de dança até os partidos) e encontrar, ainda, uma confirmação nos ritos coletivos (festas, por exemplo) (CAMBI, 1999, p. 372).

Nessa perspectiva de reconfiguração social, adentra-se o século XIX e XX e consolida-se o “mito da educação”, ou seja, a educação escolar, passará a ser apreendida como baliza para qualquer desenvolvimento ou, ainda, como “o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, ou, ainda, o “lugar” em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão” (CAMBI, 1999, p. 390). Se o mito da educação, a partir dos oitocentos, passou a ser o “centro da elaboração cultural”, isso explica como a ciência do desenvolvimento humano e a educação se encontraram. Nesse encontro, serão construídas novas significações sobre a adolescência, como idade singular de busca de identidade, entre elas, a identidade ocupacional constituída no encontro ou desencontro entre demandas sociais, processos de escolarização e solicitações das organizações produtivas, comerciais e burocráticas.

É possível afirmar que a emergência de uma ciência do desenvolvimento adolescente, no início do século XX, na Europa e América, esteve intimamente ligada a fatores de ordem política e econômica como a crescente diversificação das funções sociais e das múltiplas possibilidades de escolhas – ideológicas, sexuais e ocupacionais – que se colocariam para as novas gerações. Essa diversidade engendraria a necessidade de mecanismos de regulação da população juvenil, gerando, assim, uma grande receptividade à psicologia diferencial e psicologia das aptidões, no interior dos discursos de educação secundária, por volta dos anos 30. Essas teorizações *psi* ofereceriam instrumentos conceituais e técnicos capazes de garantir intervenções eficazes, junto às populações secundaristas, sob a nomeação

de orientação vocacional e/ou profissional.

Hipotetizo que, do mesmo modo como Foucault (1990, p. 92) anuncia os mecanismos que geraram a “inserção da prática médica em um *corpus* de ciência físico-química, articulada ao intenso processo de urbanização”, ocorreram mecanismos ligados à expansão urbana, industrial e à expansão da escolarização secundária que geraram a inserção da prática educativa em um *corpus* de ciência psicológica. A passagem para uma psicologia científica do desenvolvimento adolescente, também, não se daria, assim como ocorreu com a medicina, através de uma psicologia privada, individualista e, sim, através de uma psicologia social, intimamente articulada às plataformas sociais, entre elas, a plataforma liberal de ordem e progresso.

A análise da confluência de saberes de diferentes domínios em torno da problemática da adolescência é reveladora da crescente discussão teórica sobre essa idade da vida, em íntima vinculação à discussão social, considerando que “o sucesso das explicações científicas está vinculado à trama social, política e institucional, na qual tais explicações são produzidas, mantidas e alteradas” (OLIVEIRA, 2003, p. 103). Se o conhecimento científico não é produção que se dá em circuito fechado, ao contrário, é construído na intersecção de uma multiplicidade de alianças, no nível de rede, é possível entender que as teorizações psicológicas sobre adolescência e juventude foram modalidades discursivas prenes das representações sociais sobre essas idades da vida, constituídas em diferentes espaços e atividades da sociedade ocidental. Nesse sentido, as teorizações *psi*, tanto são resultantes da formação científica de um campo – psicologia do desenvolvimento – em integração a “uma expectativa social” quanto são resultantes de uma expectativa social que gerenciou a própria formação de um campo científico.

Importa destacar que os próprios consensos e dissensos, em relação às razões do crescimento das problemáticas da idade adolescente e juvenil, indicam que as preocupações com esses sujeitos e suas ações, no cenário ocidental, na primeira metade do século XX, na Europa, América do Norte e América Latina, aumentavam. Foram muitos os domínios do conhecimento e da prática social que, de dentro de suas especificidades, ressignificaram e explicaram os porquês dessas idades serem consideradas, de longa data, como exposto no capítulo 2, “tempos de arroubos, de insolências”, “tempos de buscas, de ideais, de expansão, de abertura ao novo, de fanatismo pela verdade, de desejo de poder”. Esse aumento das preocupações sociais manifestas com adolescentes e jovens, em especial, partindo daqueles grupos adultos ligados à educação formal das novas gerações, gerou um influxo nas produções teóricas, levando-se em conta a ótica de Bruno Latour (2001), que “a noção de uma ciência isolada do resto do mundo é tão absurda quanto a idéia de um sistema arterial desconectado do sistema venoso”.

Os mecanismos de controle das novas gerações não são originários da contemporaneidade, considerando que há fontes, utilizadas nas historiografias das populações jovens, evidenciando a presença, em diferentes séculos, de várias modalidades de práticas de contenção e regulação dos arroubos e da transgressão juvenil. A diferenciação básica entre os mecanismos, de uma para outra época da história, parece guardar relação com a significação social que é dada à desordem juvenil e com a constituição de saberes específicos, próprios de cada cultura em cada momento histórico, a partir dos quais se engendram explicações para essa desordem juvenil.

A recorrência à história, como foi visto no capítulo 2, sinaliza para a desestabilização de noções de adolescência e juventude como tempos difíceis em

função dos desacertos da contemporaneidade. Permite identificar, em outras épocas, apreensões de adolescência e juventude, por parte dos adultos que ainda persistem na era contemporânea, tais como: “tempo de irreverência, luxúria, impulsividade, força, impetuosidade, transgressão”.

Se a história permite o encontro com regularidades e deslocamentos, será a antropologia que permitirá o encontro com outras representações de adolescência no interior de culturas não atravessadas pela noção de moratória e nem pela ciência do desenvolvimento e da psicanálise⁴⁷.

A obra *Adolescencia y Cultura em Samoa*, de Margaret Mead (1939/1961), fornece indicativos de que a autora e seus parceiros intelectuais estavam realizando um estudo voltado para a análise das relações entre o êxito e o fracasso no desenvolvimento, as práticas educativas, homogeneidade e diversidade cultural.

O problema do significado do desenvolvimento infantil e adolescente teria centralidade na obra da autora e desde os prefácios, escritos por ela e por Franz Boas, torna-se possível apreender o diálogo travado entre as ciências daquele momento histórico, incluindo perguntas que essas ciências buscavam responder.

Em nuestra civilización el individuo está rodeado de dificultades que tendemos a atribuir a rasgos humanos fundamentales. Cuando hablamos de las dificultades de la niñez y la adolescencia, pensamos en ellas como en períodos inevitables de adaptación por cuales deben pasar todos. El enfoque psicoanalítico está ampliamente basado en esta suposición (MEAD, 1961, p. 25).

Cuando construimos un nuevo mundo, qué clase de mundo queremos construir? Ésta es la pregunta que se formula al sociólogo de hoy. Debe el psicólogo exponer sus conocimientos sobre las necesidades básicas del hombre, especificando las necesidades que no pueden ser ignoradas sin danar el desarrollo del individuo y privarlo de su plenitud funcional como ser humano. El psiquiatra fijará los límites del esfuerzo que pueden soportar los individuos educados dentro de un sistema cultural determinado [...] (MEAD, 1961, p. 18).

⁴⁷ O diálogo entre Mead e Franz Boas acontece, principalmente, com a psicanálise da adolescência.

Cuando se escribió *Adolescência y Cultura em Samoa*, lãs preguntas que predominaban em el mundo científico y entre el público lector inteligente eran lãs siguientes: “Qué es la naturaleza humana? Hasta qué punto es flexible? Qué es lo que podemos aprender sobre sus límites y su potencialidade estudiando sociedades tan diferentes y más simples que lãs nuestras?” (MEAD, 1961, p. 11).

A autora, ao longo de suas análises sobre processos educativos, ressalta o fato de que, durante os últimos cem anos, ou seja, desde mais ou menos 1839, os pais e mestres tinham começado a levar em consideração as necessidades educativas das crianças e adolescentes, construindo novas atitudes parentais que iam além de simplesmente fazer pressão sobre crianças e jovens, por meio de padrões educativos rígidos. Discute as mudanças nas práticas disciplinares juvenis parte dos adultos das sociedades civilizadas e relaciona essas mudanças com a disseminação da representação de que na adolescência ocorriam dificuldades de adaptação por causa das revoluções hormonais. Segundo a autora, a crescente disseminação das dificuldades adolescentes, como uma problemática inerente à idade, foi incrementada pelas teses da ciência psicológica e podiam ser identificadas nos discursos feitos em púlpitos e em documentos dos tribunais e das organizações de ajuda social.⁴⁸

As análises provenientes do trabalho de campo⁴⁹ da autora, não revelavam indicativos de que a adolescência fosse significada, na cultura pesquisada, como “tempo de rebelião contra a autoridade, questionamentos filosóficos, florescimento de idealismo, conflito e luta contra as gerações mais velhas”. Esse resultado levou a autora a concluir que a adolescência não era, necessariamente, um período de

⁴⁸ Há dúvidas, que precisam ser esclarecidas, sobre o fato de a psicologia, como ciência, ter gerado a noção de adolescência como idade difícil. Não terá sido a ampla circulação de representações sociais de “idade difícil”, em função de reais dificuldades enfrentadas pelas sociedades urbanas e industrializadas, que gerou um impulso de pesquisa psicológica?

⁴⁹ A autora pesquisou na perspectiva da etnologia de 1925 a 1933, tendo convivido com uma comunidade de 600 pessoas em Samoa, dentre as quais 68 eram adolescentes do sexo feminino de 9 a 20 anos. Para melhor apreensão da metodologia da pesquisa, vide MEAD, 1939/1961. p. 164-194.

comoção e tensão, a não ser que as forças culturais ou o ambiente social a fizessem assim.⁵⁰

Enquanto Mead, representando a antropologia, buscava relativizar os pressupostos de uma universalidade da adolescência, como período de crise, através da análise etnográfica de outras culturas, alguns representantes da psicologia buscavam, com suas investigações, construir “leis gerais” do desenvolvimento adolescente, apesar de levarem em consideração que as manifestações e os comportamentos não eram a-temporais, como revela o discurso de Debesse:

[...] a adolescência contemporânea oferece-nos as suas imagens *up to date*: o jovem atleta correndo veloz sobre a pista do estádio; o escoteiro ornado de insígnias estranhas e que acampa sob a tenda, em frente de uma fogueira, na solidão dos bosques; a rapariga de cabelos curtos que ama o desporto e os apertos de mão enérgicos. Estas imagens envelhecerão. Mas, por detrás do aspecto vário da juventude existe a juventude eterna, notavelmente idêntica a si própria no decurso dos séculos, nas suas tendências, nas suas leis de desenvolvimento, na sua maneira de representar o mundo das coisas e dos seres. São estas permanências que é necessário descobrir e definir (DEBESSE, 1943/1965, p. 14).

Estava posto um problema que desafiaria estudiosos: há universalidade e regularidade em que manifestações humanas, em diferentes idades, ao longo dos tempos históricos? Esse problema, além de ser atual, é um desafio a ser enfrentado no ponto de intersecção das análises históricas, antropológicas, sociológicas e psicológicas. Portanto, se as margens cronológicas são difíceis de serem definidas, por haver variações em função da época, da longevidade, das taxionomias utilizadas, das expectativas e funções sociais atribuídas a cada idade, os atributos que definem um ser como adolescente ou jovem também sofrerão ampla variação através dos tempos históricos e das condições sociais. Essas variações estão

⁵⁰ Para maior apreensão das conclusões, vide MEAD, 1961, p. 153-160.

vinculadas às diferentes condições e situações em que vivem adolescentes e jovens nas sociedades. Ao entender, junto com autores preocupados com o tema, como Peralva (1997), Melucci (1997), Sposito (1997), que as representações de adolescência e juventude construídas em cada tempo histórico contêm, tanto os anseios e esperanças, como os medos e expectativas das velhas sobre as novas gerações, entende-se que quanto mais uma geração teme a outra, mais buscará subsídios (religiosos, científicos, tecnológicos, morais, filosóficos) para assegurar-se de que sua tarefa educativa ou reeducativa sairá a contento.

A utilização do conhecimento científico, nas primeiras décadas do século XX, como substrato para a ação educativa, parece ter gerado, no imaginário social, a noção de maior possibilidade de “acertos” ou maior garantia de se atingir os ideais específicos de adultícia, maturidade e velhice, postos para as novas gerações.

Com base na perspectiva de Oliveira (2003, p. 103), de que o avanço de uma ciência não decorre apenas da “seqüência de teorizações, experimentos e argumentações”, mas, também, da relação que as “práticas científicas guardam com os mecanismos sociais de negociação e legitimação, que envolvem a produção, a aceitação e a difusão dessas práticas”, é que se pretende pensar na psicologia da adolescência como um domínio do conhecimento e prática, intimamente articulado ao campo sócio-histórico-educacional.

Nessa direção, foi possível constatar, através da análise empírica, realizada em material da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que, entre 1944 e 1959, no Brasil, muitas das representações de adolescência e juventude colocadas em circulação pelos autores que abordavam temas ligados à educação e escolarização dessas idades da vida, eram representações construídas dentro da ciência psicológica.

A partir dessa constatação, a tarefa deste capítulo pretende ser a construção de respostas para as seguintes questões: É possível identificar preocupações em estabelecer relações entre os processos de desenvolvimento humano e os processos educativos nas primeiras teorizações psicológicas sobre adolescência? Como a adolescência estava definida e caracterizada no interior dessas teorizações? Qual a pertinência dessas teorizações em termos das matrizes do pensamento psicológico vigentes naquele momento histórico?

4.2 Em busca da constituição de um campo disciplinar na fronteira com a educação: significados do pioneirismo de G. Stanley Hall para a psicologia da adolescência

Apesar de G. Stanley Hall (1844-1924) não figurar como referência direta nos oitenta e dois artigos da RBEP que constituem o *corpus* discursivo da pesquisa empírica realizada, identifiquei a presença implícita do mesmo nas produções dos três autores que figuraram como referências recorrentes no citado *corpus*: Charlotte Bühler, Eduard Spranger e Pierre Mendousse⁵¹. Ao realizar a leitura das obras desses quatro autores do domínio *psi*, tive como objetivo identificar as definições e caracterizações de adolescência por eles propostas e analisar, de modo particular, a relação que os mesmos estabeleceram entre aspectos psicológicos do desenvolvimento e proposições educativas.

A obra de Hall (1904) intitulada *Adolescence its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, parece ter aberto um novo caminho para a gradativa constituição de um domínio especializado, dentro dos estudos sobre desenvolvimento humano. Nesse extenso

⁵¹ Bühler e Mendousse aparecem como referências nos artigos da RBEP das décadas de 40 (Bühler:1947, 1948; Mendousse:1948) e Spranger das décadas de 50 (1955, 1956, 1958).

título estão articuladas categorias de naturezas diferenciadas, mas integradoras, indicando que o autor abordará fenômenos da adolescência do ponto de vista psicológico, mas aliado a três domínios especializados do conhecimento: fisiologia, antropologia e sociologia.

A leitura, na íntegra, do Prefácio e do Capítulo XVI, assim como a leitura parcial do restante da obra, forneceu uma visão abrangente de como foram sendo construídas as relações entre a psicologia da adolescência e a educação secundária, desde as primeiras décadas do século XX.

Apesar das controvérsias sobre o efetivo legado do autor à constituição do campo da psicologia da adolescência e, ainda, considerando o fato de ele ser um autor pouco explorado pelos pesquisadores, no Brasil, continua ocupando lugar cativo nas introduções das obras de Psicologia da Adolescência, como “pai fundador” desse campo.

G. Stanley Hall esteve vinculado, direta ou indiretamente, com E. Thorndike, William James, Alfred Binet, William Preyer, Lewis Terman, Arnold Gesell, E. C. Stanford, John Dewey, James Mckeen Cattell, Joseph Jastrow e, todos esses atores faziam parte do grande grupo que, ao longo do século XIX e início do XX, articularam estudos de psicologia com aspectos educativos, depositando, na nova ciência, grande expectativa de que ela oferecesse subsídios para a elaboração de metas destinadas a instruir e formar o número crescente de adolescentes que chegavam às escolas secundárias.

Havia uma rede discursiva extensa, dentro da qual Hall sustentava suas posições sobre desenvolvimento adolescente, contendo elementos transpostos, adaptados e recriados da teoria da recapitulação embriogênica de Ernst Haeckel, da

filosofia naturalista Jean-Jacques Rousseau⁵² e do movimento pré-romântico alemão designado *Sturm und Drang*⁵³. Apesar da adoção dos paradigmas de Haeckel ter permitido a Hall lançar um foco de luz sobre o fenômeno do desenvolvimento adolescente, segundo Spranger (1970, p.255), Hall exagerou no uso da hipótese da recapitulação ao afirmar que o adolescente “repete, em todas as situações psíquicas, etapas mais antigas da cultura”. Para Hall, na adolescência, o indivíduo ficava livre para sobrepor à seqüência predeterminada do desenvolvimento, talentos distintos e individuais e, por isso, era o estágio de maior plasticidade e possibilidade de mudança nas atitudes. Ao definir adolescência como “o embrião da promessa para a raça humana”, o autor evidencia sua adesão à representação da adolescência como tempo pleno de positividade e de possibilidades a serem ordenadas através das plataformas educacionais. A adolescência aparece situada para o autor como a fase mais sensível às influências externas, sendo idade aberta à ação educativa permitindo a “promoção do esquema evolutivo da natureza para o esquema evolutivo da cultura”. O fato de Hall sustentar que o ser humano ganhava, nessa fase, maior senso de individualidade, devia-se ao uso da tese da recapitulação o plano da história evolutiva da raça humana (filogênese) se revela na história de desenvolvimento individual (ontogênese).

Adolescence se configurou como o primeiro esforço de conceptualização psicológica da adolescência, sob forma de livro, indicando que, a partir daquele momento, essa idade da vida seria ressignificada pela ciência como uma etapa evolutiva de significados especiais. Penso ser possível incluir o autor no extenso

⁵² Rousseau faz a divisão das idades e nomeia o período entre 12-15 anos como “idade da força” e entre 15-20 anos como “idade das razões e das paixões”, além de analisar o modo como os mestres apreendiam a adolescência. Para maior apreensão, vide Rousseau (1999, p. 304-305)

⁵³ *Sturm und Drang*, movimento de jovens poetas alemães, ocorrido no século XVIII (1770–1780) e do qual a obra de Goethe intitulada *Os sofrimentos do jovem Werther* é exemplar. A expressão *sturm und drang* é uma analogia à peça teatral de Klingner (1776), na qual os personagens revelam pares de sentimentos antagônicos como exaltação, desespero e conflito.

conjunto de intelectuais partidários do que Hobsbawn (1996, p. 372) denomina “crença liberal no progresso”. No momento em que escreve sobre a adolescência, “o estudo da sociedade humana era uma ciência positiva como qualquer outra disciplina evolucionária, da geologia à biologia” e, assim como entrou em cena o volumoso “*Physics and Politics, or Thoughts on the application of the principles of ‘natural selection’ and ‘inheritance’ to the political society*” em 1880, entraria em cena, em 1904, *Adolescence* cujo título fornece pistas indicativas da extensão da rede realcional entre adeptos do evolucionismo, oriundos de distintos campos científicos.

Segundo a perspectiva de Eby (1970) houve grande receptividade à psicologia da adolescência de Hall, em solo norte americano:

O estudo dos fenômenos da adolescência teve efeito marcante sobre a educação secundária nos Estados Unidos da América do Norte. Trouxe muitas contribuições ao acarretar a organização da escola secundária “junior” e do colégio “Junior”; alterou fundamentalmente os currículos secundários e, de muitas maneiras, afetou os métodos de instrução e disciplina. A popularização do conhecimento da vida do adolescente mudou profundamente a atitude de pais, professores e elementos religiosos, com relação ao trato dos jovens (EBY, 1970, p. 525).

No capítulo XVI de *Adolescence*, no qual o autor aborda as relações entre desenvolvimento intelectual e educação, a adolescência é caracterizada como “tempo em que há uma explosão do crescimento com necessidade de usar grande parte do total de energia cinética do corpo”⁵⁴, tempo de grande interesse pelos modos de ser dos adultos, com necessidade de ser tratado como eles, com vontade de fazer planos para o futuro; tempo em que há falta de jeito do corpo e da mente; tempo em que a imaginação floresce e surgem novas sensações, sentimentos e uma interiorização no sentir; tempo em que há quebra da continuidade no modo de

⁵⁴ “*There is an outburst of growth that needs a large part of the total kinetic energy of the body*”. Hall, 1904/1937, p. 453

ser e que os métodos educacionais, portanto, devem mudar. No lugar de exercícios repetitivos há de terem lugar tarefas com maior grau de liberdade e vinculadas aos interesses. Há risco de estagnação no desenvolvimento e, por isso, educadores devem dar lugar à individualidade, usando “correias mais longas”. O excesso de solicitação docente por exatidão, nessa fase, é colocado pelo autor atroficante; a aquisição mental e moral precisam de modos de expressão e, se forem trabalhadas por meio de exames rígidos, pode haver danos ao intelecto e à vontade. A alma adolescente, segundo o autor, é toda avidez, *insight*, receptividade, plasticidade e há conduções pedagógicas que podem “matá-la de fome”. As proposições educativas do autor são um convite aos educadores para que se afastassem do que ele chamava “crime inonimável”, ou seja, o crime de forçar o conhecimento de forma artificial à exaustão, sobre mentes que, desmotivadas e verdes, acabavam não tendo afeto por conhecimento algum.

A leitura do capítulo permite que se identifique a defesa de Hall em relação ao ensino das línguas vernáculas, em oposição ao formalismo do ensino de latim, na escola secundária, afirmando que “a natureza e as necessidades da mente adolescente demandam pão e carne, enquanto os rudimentos de latim são cascas”.⁵⁵ Refere-se, ainda, a fenômenos como cabulação de aulas, mostrando as relações entre essa “fuga escolar” e a “dieta ruim dada na escola”, geradora de deficiência da mente adolescente. O autor chama a atenção dos leitores para a importância do estudo de psicologia na formação de professores secundários, especialmente em relação aos fatos da psicologia da imaginação, do hábito, da imitação e da psicologia da diversão. Ao mesmo tempo, alerta para o fato de que na formação de professores seria preciso apreender a psicologia da mente jovem, o

⁵⁵ “*The nature and needs of the adolescent mind demand bread and meat, while Latin rudiments are rusks*”. Hall, 1937, p. 459. Tradução livre.

que significava entender que a mente em crescimento é habitada pela força da espontaneidade, intuição e percepção, com menor lugar para a introspecção. Aponta o valor da pesquisa educacional, realizada em escolas secundárias; algumas dessas escolas deveriam funcionar como escolas-modelo para treinamentos profissionais. Analisa os temas dos currículos secundários em consideração à mente adolescente e distingue instrução de educação enfatizando o valor dessa última pelos professores de alunos adolescentes. Propõe que se lute por uma formação do adolescente, na escola secundária, para além da preparação para a faculdade, tendo em vista que as ocupações daquele momento histórico exigiam “graus intermediários e superiores de inteligência”. Fica exposta sua adesão ao ideário evolucionista e à política liberal e de “direita”, cujos partidários tinham abraçado a biologia evolucionista como pano de fundo para proposições sociais e educativas fundadas nas diferenças “naturais” e não nas diferenças sociais. É possível afirmar que a psicologia funcionalista, incluindo as teses hallianas, traria conseqüências práticas na reorganização dos sistemas escolares e serviria de fundamento para as batalhas travadas, no nível do secundário, em termos da formação de um aluno adolescente bem preparado para ocupar diversos lugares face à divisão social do trabalho humano. A psicologia evolucionista parecia estar sendo conduzida para responder a pergunta: Como conduzir mudanças nos comportamentos individuais e grupais na direção da maior coesão social? Isso não tira o mérito do autor como partícipe importante na instituição do conhecimento psicológico sobre a adolescência, a partir da fascinação que o tema parece ter exercido sobre o mesmo.

No que concerne à idade, como um amante apaixonado da infância e um professor de jovens, tenho, há muito, considerado a etapa da adolescência um dos mais fascinantes temas, mais dignos de reverência, talvez, que qualquer outra coisa no mundo, e que mais convida ao estudo, e que está na mais desesperada necessidade de um atendimento que ainda não sabemos como suprir

satisfatoriamente [...] Esses anos são as melhores décadas da vida. Nenhuma idade responde tão bem a todo o melhor e mais sábio empenho do adulto. Em nenhum solo psíquico, também, a semente, ruim ou boa, produz raízes tão profundas, cresce tão viçosa ou produz fruto tão rapidamente e com tanta certeza. Amar e buscar sentir o jovem e com o jovem, sozinhos, podem fazer o professor amar sua profissão e respeitá-la como suprema. Isso torna possível ajudar direta e indiretamente os jovens a explorar adequadamente todas as possibilidades dos quatorze aos vinte e quatro anos e salvaguardá-los contra os perigos insidiosos mencionados acima.⁵⁶ (HALL, 1937, p. xviii, xix).

Os perigos referidos por Hall eram decorrentes, na visão do autor, das novas organizações sociais com as solicitações delas advindas, o que poderia gerar revoluções e/ou desintegrações nas estruturas consolidadas, mudando, drasticamente, o curso das relações no cenário da vida social e urbana. A obra de Hall tanto torna evidente a preocupação com a eminência da crise social e política que se anunciava no final do XIX e início do XX, no seio da sociedade burguesa, como faz circular uma representação específica da adolescência, chamando a atenção dos educadores para a mesma. É uma obra que revela, explicitamente, as relações ciência-sociedade considerando que

[...] os problemas que os cientistas identificam, os métodos que usam, os tipos de teorias que consideram satisfatórias em geral ou adequadas em particular, as idéias e modelos que usam para resolvê-los são os de homens e mulheres cujas vidas, mesmo no presente, não se restringem ao laboratório ou ao estudo (HOBSBAWN, 1992, p. 349).

Foi por estar mergulhado, como cidadão, nos problemas de seu tempo,

⁵⁶ As for years, an almost passionate lover of childhood and a teacher of youth, the adolescent stage of life has long seemed to me one of the most fascinating of all themes, more worthy, perhaps, than anything else in the world of reverence, most inviting study, and in most crying need of a service we do not yet understand how to render aright.[...]These years are the best decade of life. No age is so responsive to all the best and wisest adult endeavor. In no psychic soil, too, does seed, bad as well as good, strike such deep root, grow so rankly, or bear fruit so quickly or so surely. To love and to feel for and with the young can alone make the teacher love his calling and respect it as supreme. That it may directly and indirectly help the young to exploit aright all the possibilities of the years from fourteen to twenty-four and to safeguard them against the above insidious dangers is the writer's chief desire. (HALL, 1937, Preface, vol I, p. xviii, xix).

incluindo os problemas do campo educacional, que Hall (1937, p. XV) apontava as características típicas da organização social do início do século XX que poderiam prejudicar o curso do desenvolvimento adolescente e juvenil, considerando que “a vida moderna é dura e, em alguns aspectos, cada vez mais dura para os jovens. A casa, a escola, a igreja não conseguem reconhecer sua natureza e necessidades e, talvez, principalmente, seus riscos”⁵⁷ e, ainda, mostrava que

[...] nunca a juventude foi tão exposta a tantos perigos de perversão e apreensão (ou detenção, parada) como em nosso próprio país e em nossa época. A vida cada vez mais urbana, com suas tentações, prematuridade, ocupações sedentárias, estímulos passivos, exatamente quando uma vida ativa se faz necessária, a emancipação precoce e um sentido cada vez menor de obrigação e disciplina [...] (HALL, p. XIV)⁵⁸

O autor critica a energia de tumulto e tensão da sociedade norte-americana daquele tempo histórico, denunciando que essa característica social obrigava os adolescentes e jovens a saltarem para a maturidade em vez de irem crescendo aos poucos, gerando um fenômeno nomeado por ele de “pseudo-adolescência”.

A forma como Hall trabalhou o desenvolvimento adolescente reforça a tese de que

a psicologia do desenvolvimento precisa ser apreendida como instituição social que tem uma estrutura profissional e uma presença pública. A despeito de todo seu esforço em garantir uma neutralidade político-ideológica está irremediavelmente marcada pela sociedade em que se insere e reflete todas as suas contradições, tanto em organização interna quanto em suas práticas. (KRAMER, S.; LEITE, I.; 1996, p. 40-41)

A obra de Hall gerou severas críticas e posterior silêncio em torno da mesma, não tendo deixado de ocupar, após 102 anos da primeira publicação, o lugar de um

⁵⁷ Modern life is hard, and in many respects increasingly so, on youth. Home, school, church, fail to recognize its nature and needs and, perhaps most of all, its perils” (HALL, 1937, Preface, vol I, p. XIV).

⁵⁸“Never has youth been exposed to such dangers of both perversion and arrest as in our own land and day. Increasing urban and arrest as in our own land and day. Increasing urban life with its temptations, prematurities, sedentary occupations, and passive stimuli just when an active, objective life is most needed, early emancipation and a lessening sense for both duty and discipline [...].(HALL, 1937, Preface, vol. I, p. XV)

documento, referido nos capítulos introdutórios de, basicamente, todas as obras de psicologia da adolescência. Não estará na hora de aqueles que investigam o campo do desenvolvimento adolescente se aproximarem mais de *Adolescence*, em busca de “desmistificar o seu significado corrente” e construir novos significados em prol de maior compreensão histórica de uma área da psicologia que parece ter se instituído na interface com a educação? Espera-se que a discussão realizada neste capítulo possa ser lida como um convite a essa incursão.

Importa destacar que a configuração do campo de estudos e práticas psicológicas voltado para a adolescência e juventude não foi fruto da ação isolada de G. Stanley Hall, pois o mesmo estava integrado ao grupo dos desenvolvimentistas que perseguiram a formulação de uma ciência do desenvolvimento que, em sua aplicabilidade, seria vista, por alguns estudiosos, como ciência capaz de ajudar a alcançar a perfectibilidade humana. Levando em conta a perspectiva de Warde (1997, p. 292), que sucessores e predecessores entram, necessariamente, na composição das histórias disciplinares, através ou sob o crivo de ou mediados por “associados e contemporâneos”, é pertinente, neste ponto da tese, apresentar a obra daqueles que sucedendo Hall, mantiveram ou modificaram a visão de adolescência por ele assumida.

4.3 Novas construções discursivas sobre desenvolvimento adolescente: permanências e deslocamentos

Para além de G. Stanley Hall, evidencia-se, nas primeiras décadas do século XX, a presença de autores dedicados aos estudos psicológicos sobre adolescência, cujas produções seriam traduzidas para outras línguas, inclusive, para a língua portuguesa, com destaque, nesta tese, para Pierre Mendousse, Charlotte Bühler e

Eduard Spranger, considerando que no conjunto dos oitenta e dois artigos analisados esses autores foram referendados com maior freqüência.

Pierre Mendousse (1962, p. 6)⁵⁹, ao prefaciar sua obra intitulada *L'Âme de l'Adolescent* (1909) traduzida para o português como *A Psicologia do rapaz* (1962) aborda a situação da psicologia da adolescência, afirmando que “somente os dois grossos volumes de Stanley Hall e a coleção do *Pedagogical Seminary* continham mais documentos que tudo o que se publicou *alhures* sobre esse assunto”, mas que, mesmo com essas produções, a área da psicologia da adolescência estava “estacionária”. Aponta como razões desse fato o sucesso e o interesse de educadores no Método Montessori, direcionado à educação de crianças, a preocupação dos educadores com reformas de caráter administrativo e a concentração dos trabalhos de Binet na educação das crianças.

Ao referir-se às escalas de Binet, Mendousse (1962, p. 7) critica o “espírito de geometria” de seu tempo, afirmando que “o pensamento é essencialmente qualitativo demais para que uma escala métrica de inteligência” ou uma “tabela de instrução” permitam apreciar exatamente o valor mental de um aluno [...]” Ao fazer essa crítica, o autor revela sua adesão às teses hallianas de que as funções adolescentes (espirituais e orgânicas) não atingiram formas definidas e, portanto, a adolescência aparece significada como “a idade das apalpadelas e das tentativas”, ou seja, a idade em que há prevalência do “sentimento do provisório e inacabado em todas as manifestações da personalidade” (MENDOUSSE, 1962, p. 8).

Mendousse era adepto das observações naturalísticas no estudo do

⁵⁹ A tradução brasileira foi obra das *Edições Paulinas* e faz parte da *Coleção Psicológica Prática*. Com os livros dessa coleção os editores propunham que os “os leitores além de saborearem uma leitura emocionante que os transportará ao domínio misterioso da alma humana”, encontrariam “remédio e resposta para suas dúvidas psicológicas”. Esses dados, extraídos da publicação de 1962, são relevantes porque confirmam a íntima relação que se estabelecia entre os ramos da ciência psicológica, voltados para a caracterização da infância e adolescência, e a educação/pedagogia, no Brasil, no período focalizado.

psiquismo adolescente usando memórias, autobiografias e observações da vida familiar dos alunos para a coleta de dados, sustentando-se no princípio de que a verdadeira experiência “não é aquela que se institui; é a que se surpreende”. Seu interesse pela psicologia do adolescente fundava-se, segundo o mesmo, no fato de ter convivido por mais de vinte anos com rapazes de 10 a 20 anos de idade, na condição de educador.

Filiado ao ideário evolucionista, o autor afirmava haver uma tendência na espécie humana, no período da adolescência, a preparar-se para aquela atividade que tiver maior valor naquele momento da evolução da espécie, considerando as faculdades mentais, a educação e o meio de cada um. E essa atividade, no momento da adolescência era a carreira e a vida no universo do trabalho. Assim, na adolescência da espécie humana, o indivíduo, seguindo a tendência para agir, exercita-se para desenvolver “funções psicofisiológicas indispensáveis à vida que levará” e, exercita-se, também, naquelas funções que lhe permitiam se adaptar a outros modos de existência. Essas outras funções seriam vividas a partir de sonhos juvenis em termos de uma realidade literária, científica ou social que, às vezes, só as gerações seguintes viverão.

Sobre o valor da educação, Mendousse (1962, p. 8-9) indica que a mesma não pode ser apenas divertimento porque em todas as idades a fecundidade da vida humana consistia em “submeter o pensamento e a conduta individuais aos constrangimentos sociais, sendo que esses, na evolução da espécie, representam as aquisições morais ou intelectuais já organizadas”. O autor apreende o desenvolvimento adolescente como um desenvolvimento marcado pela desorganização e variabilidade, fruto de variações freqüentes e súbitas, em continuidade à perspectiva halliana, na ótica funcionalista. Nessa direção, refere-se

aos estados de equilibração e desequilibração sucessivos, em diferentes momentos de desenvolvimento dos organismos humanos, enfatizando que as rupturas do equilíbrio colocam em cena novas tendências adolescentes. A obra *A psicologia do rapaz* é um apelo ao educador para que utilize os conhecimentos da psicologia da idade na educação escolar, tanto na seleção das matérias de ensino, como nas práticas disciplinares. Passa em revista, dentro das três partes em que divide seu livro (O segundo nascimento, As faculdades novas, A anarquia das tendências), muitas das temáticas abordadas por Hall em *Adolescence*.

A caracterização geral da adolescência do autor corrobora as teses que, em conjunto, podem ser classificadas, dentro das matrizes de pensamento psicológico, como teses alimentadas pela matriz funcionalista.⁶⁰ A última frase da tradução do livro é reveladora da importância que os estudos sobre as características adolescente e juvenil ganharam no século XX e revela as íntimas articulações entre a estruturação da psicologia da adolescência e as opções político-ideológicas de seus representantes. Muitos fizeram da psicologia das idades o ponto de partida para suas proposições educacionais, em período em que as massas escolares de adolescentes e jovens ocupariam, cada vez mais, os assentos das escolas secundárias européias e americanas, em processo de franca expansão.

Ora, se todo progresso se faz com variações, a princípio individuais, a vulgaridade das influências sofridas por nossos filhos na idade por excelência das variações, deve ser computada entre as mais poderosas causas de regressão. Sem dúvida, as naturezas de elite acabam por retomar o seu impulso, mas além de elas, pelo menos, o tomarem tão bem se ajudadas por cuidados vigilantes, não se deve esquecer que a educação tem por fim a elevação da média ao nível da elite e que não é nas consciências medianas que ela deixa a marca mais profunda. E como estas quase sempre vivem á custa do capital espiritual adquirido durante a

⁶⁰ Além dos estudiosos de Psicologia, Mendousse refere-se a um conjunto de autores do campo da Biologia, Fisiologia, Sociologia, Antropologia, além de Aristóteles, Santo Agostinho, Rousseau, Hipócrates, Kant. São eles: Claude Bernard, G. Compayré, Marro, Topinard, Vitali, B. Bourdon, Scripture, A. Ellis, Bierent, Wissler, Henderson, Durkheim, Haddon, E. Lyttelton, Senet, Jankélévitch, E. Richmond.

adolescência, ocorre em definitivo que o valor de um povo varia na proporção da soma de devotamento que ali se dispense à juventude. (MENDOUSSE, 1962, p. 333).

A autora Charlotte Bühler (1893-1974), na obra *Das Seelenleben des Jugendlichen* (1922), traduzida para o espanhol como *La vida psíquica del adolescente* (1947) aborda a idade juvenil mostrando que toda a idade deve ser apreendida no “conjunto do curso de vida e em relação com a vida em sua totalidade”. A autora é uma das pioneiras nos esforços de configurar uma teoria do curso de vida, tendo trabalhado, também, em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, em Viena. Seus estudantes colecionaram, sob sua orientação, um grande volume de histórias de vida o que possibilitou a mesma propor a divisão do ciclo vital em cinco períodos: infância (até 14 anos); juventude (14 aos 25 anos); adulto I (25 aos 45, 50 anos); adulto II (45-50 aos 65, 70 anos) e velhice (65-70 anos em diante).

Para Bühler, a psicologia do desenvolvimento, com seu conjunto de fatos, poderia fornecer, aos pais e mestres, informações e conselhos acerca de problemas práticos de educação. Apesar de se referir às dificuldades que a psicologia da infância teve para afirmar-se diante dos médicos, em especial, psiquiatras, a autora afirma que uma mudança radical estava ocorrendo em função das investigações sobre desenvolvimento, de caráter experimental, que vinham sendo realizadas. A produção escrita da autora foi fruto de investimento no estudo sistemático, por dez anos, do desenvolvimento infantil e adolescente, tendo por base o método da observação, referido na psicologia russa de Wladimir Betcherev e na psicologia norte-americana de Arnold Gesell.

Segundo a autora, as leis do curso de vida são fundamentais para que se lance novo olhar sobre a idade juvenil, enquadrando-a dentro do processo biológico de crescimento e maturação e dentro do quadro geral do desenvolvimento

intelectual do homem. Ao abordar a evolução biológica e tratar da progressão e regressão biológicas do corpo, nas fases psicológicas, refere-se a Karl Bühler⁶¹ tomando de empréstimo do mesmo, para efeitos de seus estudos, três dimensões presentes nos cursos de vida dos sujeitos humanos e que podem revelar o desenvolvimento: as atitudes, as experiências e as obras.

Os problemas metodológicos que Bühler apontava para o estudo da adolescência incluíam dificuldades para obter material fidedigno a partir das observações considerando que os adolescentes, ao notarem a presença do observador, se desviavam do comportamento natural e, ao serem entrevistados davam respostas objetivas e de má vontade, além de não aceitarem, muitas vezes, realizar de forma satisfatória as provas propostas, por timidez ou excesso de senso crítico. Era difícil, segundo a autora, obter conhecimentos exatos dos processos interiores e exteriores do desenvolvimento da juventude e, por essas razões, propunha a busca de novos métodos investigativos, tendo se utilizado dos diários⁶², inspirando-se em Giese que, desde 1914, havia proposto estudar essa idade, usando a produção literária dos adolescentes. Indica como vantagem do uso de diários para a apreensão do desenvolvimento psicológico o fato de neles os adolescentes depositarem, voluntariamente e de forma menos inibida, as memórias de suas experiências. A desvantagem era decorrente do fato de o diário poder ser contaminado pelo narcisismo juvenil e pela dificuldade de o adolescente ser sincero nessa idade. As possibilidades de aproveitamento dos diários, explicitadas pela

⁶¹ Karl Bühler, psicólogo, psicanalista, professor com quem Charlotte Bühler se casou em 1916.

⁶² Bühler relata ter pesquisado 105 diários, 21 epistolários e coleções de poesias em 63 mulheres e 42 “varões” dos seguintes países: Alemanha, Escandinávia, Áustria, Inglaterra, América (EUA) Dinamarca, Suíça, Hungria, Checoslováquia. Em termos da idade inicial no uso dos diários Bühler aponta 14 anos para mulheres e 15/16 para homens; e término aos 18 para mulheres e 19 para homens. As razões para o uso adolescente de diários dizem respeito ao fato de os mesmos trazerem alívio das coisas que oprimem e preocupam o adolescente, afetivamente, gerando alívio dar explicações sobre tudo que poderosamente forma sua vida afetiva; ao mesmo tempo o diário é um estímulo à auto-afirmação e à auto-educação.

autora, diziam respeito ao fato de poder se utilizar o diário individual para a compreensão interpretativa da personalidade adolescente o que permitiria um estudo estatístico, compilando todas as manifestações reiteradas de determinada idade e de determinado tipo de adolescente.

Bühler critica o paralelismo entre desenvolvimento biológico e psicológico, mostrando os limites do mesmo e revelando haver comprovação de que o desenvolvimento psicológico era diferenciado, de forma essencial, do desenvolvimento físico. Para a autora não havia uma teoria da puberdade e, sim, um quadro descritivo da mesma e, afirma que empregaria o termo adolescência para referir-se ao período que iria dos 12-13 anos aos 22 anos, em similaridade ao emprego dado pelos romanos, que usavam o vocábulo para referir-se ao tempo entre 12-13 aos 26 anos.

Os temas básicos tratados ao longo da obra são extensamente referendados em bibliografias alemãs e norte-americanas⁶³, sendo que os mais explorados são o crescimento físico, a maturação sexual, a eidética, o adolescente como homem social, o amor adolescente, a construção da ética adolescente e da religiosidade, a construção da visão de mundo, o sentido artístico e literário na adolescência e a problemática da profissão.

Em diversos capítulos, Bühler compara grupos adolescentes de diferentes países e gerações em relação às condutas e atitudes. Assim como os demais autores, a autora analisa os riscos de algumas condutas juvenis, mostrando como a pedagogia poderia ser modificada a partir de conhecimentos psicológicos, prevenindo que adolescentes fossem capturados por “influências depravadoras” (BÜHLER 1947, p. 83). Como Mendousse e Hall, Bühler aponta alguns novos

⁶³ Bühler dialoga com a Reflexologia, com o Behaviorismo de Hull, com os estudos de Gesell, com Hollingworth, Lorenz, Karen Horney.

caminhos educativos a serem percorridos, a partir da compreensão da adolescência propiciada pelos estudos psicológicos do desenvolvimento.

Eduard Spranger (1882 -1963) intitula sua obra de *Psychologie Des Jugendalters* (1924) traduzida, no Brasil, como *Psicologia da Juventude* (1970), preocupa-se, no início do livro, em situar para o leitor a especificidade da juventude com a qual trabalhou. Revela-se filiado às matrizes compreensivas e afirma ter feito

[...] o possível para deixar caracterizadas as peculiaridades dessa época como tais, e dar à minha exposição uma significação que vai além do angustiante momento histórico. Mas o próprio tema excluía para mim a possibilidade de delinear uma imagem do juvenil válida em si mesma para todos os tempos e todos os povos. Serão necessárias, porém múltiplas investigações análogas, condicionadas na época, para que possamos transcender além do que pertence ao tipo psíquico supratemporal do jovem e o que depende meramente da história e da cultura (SPRANGER, 1970, p. 442).

Essa afirmativa corrobora o valor dado por Spranger ao contexto de produção das obras sobre adolescência e, no prólogo da segunda edição, afirma que mesmo que sua obra fosse tomada como simples “testemunho histórico”, ele se recusaria a acrescentar ou encaixar matéria nova, extraída do seu contato com outras vivências juvenis, posteriores à data em que pesquisou, escreveu e editou o texto original. Segundo o autor, qualquer encaixe pretensamente atualizador poderia gerar confusão na identidade da obra como aconteceria se, por exemplo, alguém fotografasse o movimento da juventude livre e, com o mesmo filme, fotografasse a juventude hitlerista: haveria uma superposição que impediria o reconhecimento da imagem que o fotógrafo quis produzir.

A perspectiva do autor sobre a adolescência é explicitada, desde a abertura da obra, quando o mesmo escreve ao psicólogo e amigo Ernst Goldbeck, delimitando o campo de seus estudos como a vida psíquica juvenil e critica a perspectiva da psicologia estruturalista, sustentada no tripé “sentimento, vontade e

pensamento”.

Spranger destaca a importância de o cientista acrescentar amor ao seu objeto de estudo e mostra que a finalidade do livro *Psicologia da Juventude* é “possibilitar uma compreensão profunda do psiquismo da adolescência, descrevendo de maneira mais completa sua organização” a partir de leis universais de produção e formação de sentido. O autor propõe uma psicologia compreensiva da adolescência e o termo compreender é usado na acepção de “apreender o sentido de complexos espirituais sob a forma de um conhecimento objetivamente válido” (SPRANGER, 1970, p. 21-22).

Revela-se, assim, uma filiação epistemológica diferenciada em relação aos outros autores que produziam obras sobre o mesmo tema, dentro da mesma área da psicologia. Apesar da posição bem marcada, Spranger dialoga com a psicologia em geral e com a psicologia da adolescência de sua época, em particular, através de referências constantes aos textos de Stanley Hall, Charlotte Bühler, Wilhelm Wundt, K. Koffka, William Stern, Ernst Goldbeck, E. R. Jaensch, Alfred Adler, Pierre Mendousse.

Trabalha com o conceito de evolução psíquica e, dentro dessa perspectiva, se propõe encontrar o ponto da organização psíquica do qual se “torne compreensível a índole das vivências e condutas” na adolescência. Sobre o princípio fundamental da psicologia evolutiva, o autor afirma que esse não deveria ser aquilo que é constante para as vivências, mas, ao contrário, o que é mutável, conforme a organização psíquica do ser e o grau do seu desenvolvimento” (SPRANGER, 1970, p. 56). Em termos de cronologia, fixa a duração dessa etapa evolutiva entre treze e dezenove anos (para as adolescentes) e entre quatorze e vinte e dois anos (para os adolescentes). A adolescência é apresentada como sendo uma “nova organização

psíquica” e inclui três dimensões, que são “a descoberta do eu, o estabelecimento paulatino de um plano de vida e o ingresso em diferentes esferas da vida” (SPRANGER, 1970, p. 63). Lida com os fenômenos adolescentes no plano do imediatamente vivido, mas busca extrair desse vivido o “sentido transcendente” que lhe possibilitará construir leis gerais sobre o psiquismo adolescente. Sua obra contém, como as demais, algumas observações ligadas à educação, apesar de ele mesmo afirmar que “uma exposição psicológica não é lugar para discussões morais ou pedagógicas” . As recomendações educativas visavam informar aos leitores, em especial educadores, a importância de tornar as experiências adolescentes positivas:

O jovem que se encontra em meio dessas forças interiores do destino não compreende a si próprio. Daí o anseio infinito de ser *compreendido*, experimentado precisamente nessa fase. E a compreensão de quem consegue compreender é necessariamente educativa porque destaca, sublinha e afirma determinados traços entre a multidão de formas contraditórias. Essa compreensão pode ser limitadora, se acentuar os aspectos menos valiosos. Entretanto é capaz de elevar, desde que proporcione alimento ao vôo para o alto, próprio da alma jovem. O único método de educação, durante esses anos, é a compreensão elevadora. Sócrates sonhou à sua maneira os caminhos de tal compreensão (SPRANGER, 1970, p. 66)

Importa destacar que Spranger se refere, apenas através de uma nota de rodapé, à “tormenta e agitação” como terminologia usada na Alemanha para referir-se a uma das características da vivência adolescente, ou seja, a vivência que inclui “entusiasmo prometéico e, ao mesmo tempo, sentimentalismo”; esse fato mostra como essa suposta característica da adolescência não era central em todos os discursos psicológicos. Algumas das temáticas adolescentes abordadas por Spranger estão muito próximas das tratadas por Hall, Bühler e Mendousse, apesar do enquadramento epistemológico, ideológico, metodológico diferenciado e incluem a evolução moral do adolescente, o adolescente e a política, o adolescente e a

profissão, a ciência e a concepção do mundo na vida do adolescente, a evolução religiosa do adolescente, os tipos de sentimento vital do adolescente, a erótica⁶⁴ e a adolescência, a psicologia da vida sexual adolescente e o ingresso do adolescente na sociedade. O autor discute a problemática das escolas secundárias, em relação aos currículos, revelando preocupação, como teórico da psicologia, com o fato de os mesmos não oferecerem matérias formadoras para aqueles adolescentes providos de manifestas aptidões artísticas. As referências bibliográficas no final da obra de Spranger apontam para o intenso trânsito do autor pelo campo educacional, o que se revela também pelos autores com os quais ele dialogou, ao longo da sua exposição sobre adolescência.⁶⁵

Tendo em vista a perspectiva de análise aqui adotada, na qual se tomou os periódicos como mediadores entre o conhecimento científico e o público mais amplo, o estudo na íntegra das obras dos autores citados nos discursos da RBEP, permitiu compreender melhor as apropriações que os autores fizeram da produção *psí* colocada à disposição do público leitor. Foi possível identificar que os autores dos textos publicados na RBEP realizavam a transposição das idéias psicológicas sobre adolescência, produzidas em outros países para o interior de seus próprios discursos, com alusão direta às obras e com cópia de partes dos trechos, em franco processo de apropriação. No caso em questão, o bem cultural em foco eram as teorias sobre o desenvolvimento psicológico da adolescência, produzidas na Europa e EUA, entre 1904-1930, e os diferentes grupos eram constituídos, no Brasil, por aqueles que escreviam e publicavam na RBEP, alguns tendo familiaridade e trânsito

⁶⁴ Por erótica o autor refere-se à forma psíquica de amor, de natureza estética: *unio mystica* entre o psíquico subjetivo e a vida do objeto.

⁶⁵ Entre outros, destacam-se os seguintes títulos: Contribuições à história das escolas públicas alemãs; A lei das influências marginais não desejadas na Educação; Verdades e meias verdades pedagógicas; Perspectivas pedagógicas: contribuição aos problemas educacionais do presente; O espírito próprio da escola pública; O educador nato; Aprendizado fundamental, vocacional e instrução geral.

efetivo pela área *psi*.

As diferenças entre os modos de apropriação revelam-se nas formas como os autores usam as teorizações no interior de seus discursos: há aqueles que apresentam as características psicológicas da adolescência, explicitando a autoria das mesmas, ou seja, nomeiam os autores e fazem recortes em suas teorizações, transpondo apenas as características que interessam aos fins dos textos que estão sendo escritos; esses, de modo geral, usam aspas nas citações feitas. Há, por outro lado, aqueles que incluem em suas análises e proposições educacionais as definições e caracterizações psicológicas da adolescência sem especificar de onde as mesmas foram extraídas e o fazem, de tal modo, que essas caracterizações se misturam em seus textos, aparentando estarem disseminadas na “mentalidade pública” como características essenciais dos adolescentes.

Havia, em circulação, de 1944 -1959, no Brasil entre os que discutiam os problemas e desafios da educação secundária, um conjunto específico de teorias da adolescência que não eram apenas importadas: eram, também, formatadas em novas linguagens e adaptadas aos interesses particulares ou coletivos do momento e do contexto. Interpreto esse movimento como fértil, produtivo e amplamente divulgador na psicologia no Brasil, mostrando as articulações e a atualização dos educadores em relação à cena internacional, considerando-se as datas de publicação dos discursos originais, as datas das traduções e as datas de apropriação das mesmas pelos autores da RBEP. No caso da ciência psicológica, as traduções para a língua portuguesa de obras de psicologia do adolescente revelam a seleção operada nesse domínio do conhecimento, o que fez com que as obras de Bühler, Spranger, Mendousse circulassem entre os leitores usuários pelas

bibliotecas de escolas, universidades e mesmo bibliotecas particulares.⁶⁶ A grande questão que fica e que não foi alvo desta tese é: como foram geradas as demandas pelas traduções de determinadas obras de psicologia da adolescência nos meios educacionais? Por que umas e não outras? São perguntas cujas respostas revelariam ainda melhor o horizonte cultural brasileiro de recepção às teses psicológicas sobre adolescência, produzidas em outros países.

Salienta-se que a presença psicológica nos discursos educativos sobre adolescência guarda íntima relação com as obras traduzidas, dada a frequência de referências às mesmas, ao longo dos textos analisados. As traduções podem revelar a aceitação de uma ciência em diferentes comunidades e sociedades, em determinado tempo histórico e se oferecem, ainda, na perspectiva de Chartier (2001, p. 68), como “uma maneira de estudar as apropriações”. Além disso, diz o autor, “as traduções são um tema completo de estudo que dá entrada a todo um horizonte cultural, não só por meio das seleções das obras traduzidas, como, também, por meio dos registros da tradução”.

O conjunto de autores traduzidos e colocados em circulação pelos discursos da RBEP, mostram como ocorreu o processo de mediação entre diferentes campos disciplinares (psicologia e pedagogia), entre diferentes espaços de inserção (acadêmico e profissional) e entre diferentes pautas culturais (culturas norte-americana, européia e latino-americana). Ao transportarem, para o cenário educacional do país, produções elaboradas em contextos alheios ao brasileiro, as produções discursivas da RBEP traziam consigo a possibilidade de novos olhares sobre o adolescente, em sua condição de aluno do secundário e em sua condição

⁶⁶ A circulação dessas obras em bibliotecas particulares revela-se nas assinaturas ou carimbos de DOAÇÃO. Outra forma de se encontrar obras que pertenceram a pessoas físicas é consultando e/ou adquirindo as mesmas nos “sebos” que existem no país porque, neste tipo de circulação, as marcas pessoais persistem, se o suporte material o permite.

de ator social. É por meio dessa mediação, que busco entender como a história da educação secundária e a história da psicologia do desenvolvimento adolescente articularam-se no interior dos discursos da revista, entre 1944 e 1959, o que será tema do próximo capítulo.

5 REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA NOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E DA PSICOLOGIA: discursos da RBEP de 1944 a 1959

A análise da capturação das idades da vida pela ciência e da gradativa constituição de um campo de estudos sobre o desenvolvimento humano, em articulação ao campo educacional, formou o corpo dos três primeiros capítulos desta tese. Este capítulo e o subsequente representam o esforço de análise, em escala micro, de um conjunto de forças que, provenientes de diversos vetores, incidiram na construção de um lugar ideal a ser ocupado pela adolescência e juventude escolarizáveis. Parte-se da hipótese de que a construção desse lugar ideal pode ser parcialmente apreendida através dos discursos educativos que, entre 1944 e 1959, colocaram em circulação tanto um conjunto de representações sobre adolescência como proposições educativas para essa idade de vida. A proposta é analisar o significado da presença da ciência psicológica do desenvolvimento adolescente, na construção das metas e ideais educativos, em produções discursivas de um periódico do campo educacional. Essa análise pontual pode favorecer a produção de maior conhecimento acerca das confluências entre a psicologia do desenvolvimento adolescente e a educação secundária, já levantadas ao longo de toda esta tese.

Analisar a idealização e projeção discursiva de um lugar em que caibam a adolescência e juventude implica em articular as noções de construção e autoria. Em conformidade com a análise de Arendt (2000), autor não é o mesmo que construtor. Autor de *auctores* é aquele que inspira o empreendimento, aquele “cujo espírito está representado na própria construção por ser o fundador do “edifício”, sendo, portanto “o verdadeiro antônimo de artífices,” que se refere àqueles que fazem a construção ou os “elaboradores efetivos”.

Considerando que as proposições educacionais apontam para lugares a serem ocupados por sujeitos classificados como adolescentes e jovens é de supor que essas proposições são fruto de obra coletiva, dela tendo participado inúmeros e anônimos autores e artífices (incluindo os próprios adolescentes e jovens). Esses autores-artífices provinham de diversos grupos e setores da sociedade e se constituíram na confluência de esferas da vida pública e privada, envolvendo educação, política, economia, ciência, tecnologia, religião, moral. Desse modo, não há preocupação específica com a nomeação individual de autores e artífices, apesar de haver, entre os envolvidos, aqueles que, por ocuparem lugar de destaque no grupo de pares, acabaram sendo reconhecidos como *auctoritas*.

Partindo dessas considerações e entendendo que o lugar ideal projetado para a adolescência e juventude poderia ser apreendido no diálogo com fontes, como legislações, literatura em geral, literatura especializada, filmes, gravuras, fotografias, pinturas, música, optei por recorrer a uma única fonte da qual se pudesse extrair tanto definições e caracterizações de adolescência e juventude, como proposições educativas estruturadas nessas e estruturantes dessas representações: artigos da RBEP. O contato com esses artigos, publicados entre 1944 e 1959, permitiu que fosse identificado o papel das teses psicológicas sobre adolescência que, elaboradas na Europa e nos EUA, passaram a circular no Brasil como um meio de formar, em leitores-educadores, novos modos de pensar e praticar a educação e a escolarização juvenil, corroborando a tese, exposta na própria revista, de que seria possível e desejável a “formação de uma mentalidade pública esclarecida”. Esse desejo do editorial da revista aproxima-se do que Bourdieu (1996) destaca como tarefa importante do pesquisador, que é se perguntar para que o texto foi feito, ou seja, realizar “a crítica do estatuto social do documento”. Importa saber se o texto

investigado estava “destinado a comunicar uma maneira de fazer, uma maneira de agir” pois esta tese visa compreender algumas das intencionalidades presentes nos discursos acerca das destinações propostas às novas gerações.

5.1 Os caminhos da educação como porta de entrada para representações *psi* de adolescência

No diálogo com a multiplicidade de textos da RBEP, foi possível apreender como, diante das demandas por expansão da escolarização secundária, no Brasil, nos anos 40 e 50 do século XX, a psicologia da adolescência ganharia um lugar de destaque em discursos educativos. Há textos que comprovam como os autores e atores que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com esse nível de escolarização e, portanto, com a formação intelectual, religiosa, moral e profissional de adolescentes e jovens, operavam com representações atravessadas pelo ideário *psi*. O movimento expansionista da educação secundária brasileira, nas décadas de 40 e 50, estava integrado a um movimento maior, extensivo a vários países da América Latina, sendo que cada um desses viveu a expansão de maneira diferenciada, em função de suas histórias. Para compreender as particularidades do ensino secundário brasileiro, é preciso partir do princípio que a história do mesmo está intimamente vinculada à história da educação secundária do mundo ocidental, exposta em linhas gerais no quarto capítulo.

Considerando que a história do secundário no Brasil vincula-se, em seus primeiros tempos, aos colégios dos jesuítas, entre outros, nos quais o ensino das humanidades tinha lugar de destaque, entende-se porque esse nível de escolarização continuaria, ainda por muito tempo, significado como *séconde* ou propedêutico. Os colégios jesuítas tinham uma organização especial e, durante

cinco ou seis anos, os alunos (não menores de 10 anos) estudavam, por seis horas diárias, gramática, humanidades e retórica, através de exercícios de composição, explicação de autores e recitação dos clássicos em língua latina. Dentro dessa pioneira configuração colegial instituía-se um formalismo pedagógico, no sentido gramatical, lógico e literário, que iria gerar futuras controvérsias em relação à qual deveria ser, realmente, a identidade desse nível de ensino “segundo”.

Na formatação jesuítica, o secundário chegou ao Brasil Colônia abrindo as portas dos seminários e colégios para a educação formal de uma parcela da população adolescente. Mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus, a configuração colegial, importada de outros tempos-espacos, persistiria, através das aulas avulsas e da implantação de liceus nas províncias. O propósito de formar uma futura elite ilustre-letrada-versada nos clássicos, civilizada pelo “pleno uso” da forma verbal, da estética, da poética, da retórica e da gramática continuaria em cena ao longo dos séculos XVIII e XIX e serviria como balizador para a constituição da representação de homem culto, indispensável ao progresso da nova nação brasileira.

Importa distinguir os liceus dos colégios, considerando que liceu, segundo Gasparello (2002), associava-se a uma outra concepção de secundário com maior vinculação à ciência e à utilidade social do ensino, apesar da manutenção do imperativo da cultura geral como preparação para a vida profissional.

No percurso histórico nacional, destaca-se a fundação, em 1837, do Colégio Pedro II, também nomeado, posteriormente, Ginásio Nacional e que, segundo Cury (1998), foi uma instituição voltada para o “ensino clássico com matizes de ensino científico”, tendo a função prioritária a propedêutica, visando preparar para os exames estudantes aspirantes a bacharéis e médicos. Serviria de paradigma para a

instalação de tantos outros colégios, ao longo da República e, em discursos das décadas de 40 e 50, identificam-se, ainda, referências ao Pedro II, na perspectiva de organização-modelo. Apreende-se, nessa história, que pequena parcela da população adolescente brasileira com acesso ao Pedro II e congêneres estava destinada a ocupar lugares especiais na vida política e social do país, fosse como funcionários da burocracia oficial, literatos, médicos e bacharéis.

A partir do início do século XX, intensifica-se uma sucessão de reformas no secundário, umas em busca de novos ordenamentos, outras em busca de consolidar as posições conquistadas, apenas fazendo emendas ou “remendos” nos tecidos esgarçados da trama sócio-educacional desse nível de escolarização.

A reforma Francisco Campos, de 1931, destaca-se por explicitar a função educativa do secundário e eleva a duração do mesmo para 07 anos, dividido em dois ciclos, sendo o 1º ciclo de secundário fundamental (05 anos) e o 2º ciclo de secundário complementar (02 anos) e introduz especialidades, visando preparar para os cursos superiores de engenharia, agronomia, medicina, odontologia, farmácia, veterinária, direito. Continua a perspectiva enciclopedista, mas essa começa a dar sinais de que seguiria a direção das especializações postas pelos cursos superiores do país.

Nunes (1979) destaca as iniciativas inovadoras no âmbito do ensino secundário a partir de 1930, como a criação das escolas técnicas secundárias no RJ, em 1932, visando, especialmente por iniciativa de Anísio Teixeira, à abertura de outros espaços educativos para a adolescência-juventude. A autora evidencia a ação crítica de Teixeira em relação à reforma de Francisco Campos, por considerá-la voltada para a elite quando, na verdade havia elites parciais no país; na proposta reformista de Campos, estava subjacente uma concepção dualista de educação que

se resumia em ensino profissional para o povo (massa) e ensino secundário para a elite. A proposição de Teixeira com a criação de Escolas Técnicas Secundárias era fazer com que os programas de ensino secundário se desdobrassem em mais de um ramo, possibilitando equivalência entre o ensino profissional técnico e o ensino secundário do Colégio Pedro II. Aos cursos práticos se acoplariam cursos de cultura geral, o que exigiria reconstrução de programas, métodos, processos de ensino, política de ingresso na carreira docente e mecanismos de promoção social. Em 1937, com o Estado Novo, foi dado redirecionamento à organização das Escolas Técnicas Secundárias e as mesmas tornaram-se apenas cursos intensivos de treinamento profissional para camadas populares, descaracterizando o projeto de 1932.

A reforma Capanema e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), acrescida de três outras leis orgânicas, anunciariam novos ordenamentos para o secundário, evidenciando a perspectiva do mesmo de reprodução da clivagem social, através da alocação de adolescentes em atividades ligadas à indústria, comércio, agricultura. A reforma assegurava a divisão do secundário em 1º ciclo (ginásio), com as quatro modalidades diferenciadas (secundário, industrial, agrícola, comercial) e 2º ciclo (clássico e científico), este último sem especialização alguma e com forte acentuação na cultura geral e humanística.

Nunes (2000) e Cury (1998) apontam a intensificação pela procura do secundário a partir de 1940/1950 na direção do secundário ou ginásio acadêmico, em detrimento da procura pelo ginásio industrial, agrícola, comercial. Os possíveis motivos dessa preferência, tanto em termos de oferta como de procura, parecem estar ligados ao fato de o secundário acadêmico ser apreendido pelos dirigentes, famílias e mesmo jovens como o ramo de ensino destinado às futuras

“individualidades condutoras”, como uma “agência de preparo para empregos e serviços semi-qualificados” e como o “melhor caminho de acesso ao ensino superior” e, além disso, como o de menor custo. As demais opções para o nível da educação secundária, desde sua criação, estariam destinadas às massas adolescentes e juvenis visando ao seu crescimento como “massas”, ou seja, sem a possibilidade de serem reconhecidas como integrantes da elite condutora.

Identificaram-se, nos discursos da RBEP, enunciados que explicitam como a destinação à adolescência e juventude estava sendo discutida no âmbito político-educacional nas décadas de 40 e 50. São diferentes discursos, todos de natureza argumentativa, que tratavam, direta ou indiretamente, do tema da homogeneidade x diversidade, humanidades x profissionalização, sendo que, em muitos deles, os autores recorriam à psicologia do adolescente e à psicologia diferencial.

Na década de 40, o discurso de Souza (1947) é exemplar como representante das inflamadas discussões, envolvendo a educação das novas gerações e, sob o título de *O problema do ensino secundário*, o autor diz que “a situação alarmante do ensino secundário no Brasil vem enchendo colunas de jornais, horas radiofônicas e a tribuna parlamentar.” Mais adiante anuncia sua posição sobre a diversificação necessária do secundário para o suposto bem dos jovens dizendo que o “ensino secundário não é e nem pode ser uma mera preocupação para a entrada na escola superior. Tem que ter uma finalidade muito mais elevada, pois deixa uma marca definitiva em cada cidadão, atingindo-o como o atinge na fase de formação.” Aponta a necessidade de currículos diversificados, mostrando que existia mais de uma “bifurcação” para onde os jovens se encaminhariam e que era preciso considerar as mesmas, o que significaria acabar com as “padronizações”.

Na década de 50, o texto de Motta Filho (1955) intitulado *A juventude e o ensino de grau médio* é exemplar da recorrência à psicologia em uma discussão no âmbito das políticas educacionais. O autor afirma que a “instrução do jovem deve ser feita tendo em apreço a psicologia da idade e, ao mesmo tempo, as possibilidades para a determinação vocacional” e, ao referir-se à diferenciação entre secundário e os ramos profissionais, critica as resistências em relação a esses últimos e as atribui aos “preconceitos culturais” do país, afirmando que houve um tempo e ainda havia, naquele momento, quem pensasse que

[...] o curso secundário como curso de trânsito entre o primário e o superior, deveria predispor o estudante para ser “doutor”, ao passo que o ensino profissional iria buscar seus candidatos na classe menos favorecidas. Essa separação foi-se tornando cada vez mais acentuada. Entretanto, mesmo nas classes desfavorecidas, perdurava, como no romance “O Judeu sem dinheiro, o ideal do bacharelismo” (MOTTA FILHO, 1955, p. 208).

Reafirma posições, recorrendo a Spranger:

[...] se mais de meio milhão de jovens se matricula no curso médio, muito mais da metade desse número não toma rumo definido, não atinge a escola superior, não se encaminha para a vida profissional, perde-se na burocracia ou se sujeita às condições ocasionais da vida. [...] é na escola média e, portanto, na escola secundária, que a juventude, com todos os seus impulsos, procura orientação definitiva para a vida. Como Spranger acentua muito bem, é nesse período que o ser procura adaptar sua personalidade livre à circunstância social que a envolve (MOTTA FILHO, 1955, p. 209).

Mesclam-se, no discurso, os planos político, educacional e científico. O resultado da teorização de Spranger, fruto de análises do psiquismo do adolescente alemão, nas primeiras décadas do século XX, é trazido ao Brasil como fundamento para uma discussão que envolvia a condução política do problema de oferta de vagas para a massa potencial de adolescentes escolarizáveis no país. Spranger funcionou como a autoridade científica que, do interior do discurso, mostra ao leitor o que a política educacional oficial pretendia: fazer com que maior número de

educadores atentasse para a necessidade de fazer com que adolescentes e famílias menos favorecidas, economicamente, aceitassem a alocação em um tipo de escolarização secundária profissionalizante. Nesse sentido, é possível compreender que os autores dos projetos reformadores da educação formal sustentavam-se em representações das idades da vida legitimadas e legitimadoras, o que parecia dar um grau de convencimento maior às suas proposições. Essa análise possibilita uma compreensão do significado que as representações das idades da vida têm na história das práticas educativas e escolares, em especial se for levada em consideração, na ótica de Chartier (1990) que

as representações do mundo social são sempre construídas e, portanto, nunca são discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

É dessa forma que se compreende a necessidade de desconstrução dos discursos que defendiam reformas escolares, apoiados na psicologia. Há indícios de que a transposição direta de uma representação *psi*, derivada da obra de um teórico como Spranger a um discurso como o de Motta Filho (1955), visava dar legitimar uma posição política favorável ao ensino profissionalizante, no Brasil, sobre o qual pesavam resistências clássicas. Parece que essas resistências não eram contra o ensino profissionalizante, em si mesmo e, sim, contra o que ele representava para as adolescências escolarizáveis e famílias que a ele aderissem: a impossibilidade do lugar de distinção. Essas resistências só seriam diminuídas por força do discurso desenvolvimentista no Brasil, da década de 50, que justificaria um ensino técnico como “ponto de honra” na constituição de um país moderno e industrial; dessa forma, as décadas de 50 e 60 foram marcadas por proposições ideológicas e

estratégias políticas que buscavam a difusão das propostas de escolarização que direcionassem o adolescente para o trabalho.

Essas propostas eram significadas como sinal de modernização e seus protagonistas foram, entre outros, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Geraldo Bastos Silva, Lauro de Oliveira Lima, todos adeptos da efetivação da educação para o trabalho, em diferentes perspectivas. Entrariam em cena, nesse contexto, os ginásios orientados para o trabalho: pluricurriculares, vocacionais e ginásios polivalentes. Esses ginásios acenavam com lugares diferenciados para os adolescentes escolarizáveis, tanto na adolescência, como na vida adulta pois as propostas de educação formal diferenciadas implicam em propostas de adultícias também diferenciadas, mesmo que hajam rupturas na concretização dos percursos individuais. Em síntese, ao longo das décadas de 50 e 60, iria se configurando um “processo de desacademização”, aparentemente na contra-mão do que fora, durante séculos, a marca registrada do secundário: a elitização.

Em décadas posteriores, destacam-se as concepções e criações, entre 1961 e 1964, dos Ginásios Industriais, Ginásios Modernos e dos Ginásios Vocacionais, sendo que estes últimos propunham que os adolescentes vivessem, no interior do processo educacional escolar, de forma consciente, o valor do trabalho em grupo, desenvolvendo condições de maturidade intelectual e responsabilidade social. A extinção dos ginásios vocacionais, sob o julgamento de serem focos de experiência política em desacordo com as pautas vigentes, prepara a cena para novos momentos do secundário. Novas concepções políticas trariam novas proposições para o ordenamento da sociabilidade juvenil, no interior da escolarização, revelando novas alianças entre a economia e a educação de nível secundário-médio.

Silva (1969) afirmou que

[...] a maior complexidade e dinamismo da vida social aumentam o interregno socialmente imposto entre a fase infantil e o estado adulto da vida humana e estimulam as aspirações de melhor preparo escolar para aproveitamento das oportunidades ocupacionais. Para um número sempre maior de funções sociais e de empregos, torna-se cada vez mais necessário um grau mais avançado de preparo escolar geral e especializado, e a compreensão deste fato, embora nem sempre de modo suficientemente lúcido nem de acordo com a direção que os educadores julgariam acertado imprimir, se difunde e estimula a demanda de escolarização (SILVA, 1969, p. 306).

O que o autor nomeia como interregno, socialmente imposto entre a fase infantil e a adulta, é a adolescência e, nesse sentido, a mesma aparece como a etapa mais afetada pelas condições sociopolíticas e econômicas de cada cultura. Nesse interregno, estão situados aqueles sujeitos que se preparam para cumprir, em futuro próximo, a promessa social da cultura; no caso da nossa, a promessa incluía maior trabalho, maior progresso, maior desenvolvimento. Promessa cumprida através de projetos e reformas de escolarização? E se não cumprida, como ficaria a adolescência apreendida como tempo de “promessa e esperança” desde a obra de Stanley Hall, em 1904?

Pode-se afirmar que há íntima relação entre as práticas de escolarização secundária, as tecnologias da cultura que serão apreendidas e aprendidas nessas práticas, o percentual da população adolescente e juvenil que tem acesso a elas e as configurações ou representações sociais sobre essas idades que são colocadas em circulação. Talvez, nessa direção, possa se compreender melhor, quando Erikson (1987) afirma que

[...] a adolescência, portanto, é menos ‘tempestuosa’ naquele segmento da juventude talentosa e bem treinada na exploração das tendências tecnológicas em expansão e apta, por conseguinte, a identificar-se com os novos papéis de competência e invenção e a aceitar uma perspectiva ideológica mais implícita. Quando esta não é facultada, a mente adolescente torna-se mais explicitamente ideológica, com o que queremos significar uma busca de alguma unificação inspiradora da tradição ou das

técnicas, idéias e ideais antevistos. E, com efeito, é o potencial ideológico de uma sociedade que fala mais claramente ao adolescente que está tão ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pelos professores e inspirados por “modos de vida” que valham a pena ser vividos. Por outro lado, se um jovem pressentir que o meio tenta privá-lo radicalmente de todas as formas de expressão que lhe permitiram desenvolver e integrar o passo seguinte, ele poderá resistir com o vigor selvático que se encontra nos animais que são forçados, subitamente, a defender a própria vida (ERIKSON, 1987, p.130).

Se é verdade que os séculos XIX e XX construíram outras “representações sobre o secundário”, como mostra Gasparello (2002), em função do apelo de novos conhecimentos e demandas sociais, “em oposição aos próprios alicerces que fundamentaram o surgimento desse tipo de ensino”⁶⁷, há de se considerar, também, que esses alicerces, de tão longa data, permaneceram afetando a construção da educação escolar da juventude até um passado bem próximo.

Importa destacar que as propostas de reconstrução do secundário brasileiro, como estrutura institucional educativa destinada a colocar em “lugares” diferentes os adolescentes que por ele passavam, em função de sua divisão em ensino secundário, ensino comercial, agrícola, industrial, vinham de longa data. Por ocasião do Congresso de Instrução Superior e Secundária, em setembro de 1922⁶⁸, o Ministro do Interior, Ferreira Chaves, segundo notas de Primitivo Moacir (1944), afirmou:

Quer me parecer que as dificuldades encontradas na execução das reformas do ensino superior e secundário entre nós provêm, exatamente, do esquecimento em que se têm deixado os técnicos, a quem se deverão unir de preferência, desde que se trate de assunto, no qual sua opinião é sempre de maior proveito. Somente assim o ensino secundário teria, desde muito, perdido a feição que o assinala, quase que exclusivamente, como um meio de acesso dos **adolescentes** às faculdades, quando o seu fim é mais de natureza educativa e o seu intuito deveria ser o de dar aos que o recebem cultura e individualidade própria para proveitosa aplicação na escolha consciente das profissões (MOACIR, 1944, p. 404, Grifo nosso).

⁶⁷ Os alicerces aos quais se refere a autora são a força das humanidades, o caráter de preparatório aos cursos superiores e o atendimento às necessidades de uma cultura de elite.

⁶⁸ O Congresso ocorreu na Universidade do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da Independência do Brasil.

Ao final do discurso, evidencia-se a relação entre proposições de reformulação do secundário, o papel destinado às novas gerações e as metas políticas.

A unidade do espírito nacional depende, em grande parte, da formação da mentalidade dos jovens. Cumpre, pois, orientar a cultura que lhes seja haja de ser ministrada no sentido do conhecimento mais perfeito das cousas e dos fatos do Brasil para melhor compreensão das questões que um dia sejam chamados a resolver na vida prática [...] (MOACIR, 1944, p. 404).

As palavras do ministro revelam preocupação em construir um lugar especial para adolescentes escolarizáveis e, ao mesmo tempo, tornam evidente a marcada diferença entre proposições para educação de nível primário e secundário. As proposições para a educação primária sustentavam-se na perspectiva de que a extensão da cultura escolar a todos geraria progresso e levaria as nações a chegarem na ponta do projeto e processo civilizatório⁶⁹. Para o secundário, as proposições passavam pela formação geral preparatória às universidades, de um lado, e pela formação preparatória ao ingresso no mundo do trabalho, do outro.

Grompone (1946), ao abordar o ensino secundário da década de 40, afirma que as reformas sugeridas, e mesmo as realizadas, sempre dependiam do interesse visado e do setor social que as inspirava:

A luta, que não vem de hoje, entre clássicos e modernos, pela predominância da formação humanística contemporânea (história, filosofia, literatura) ou da formação científica, por exemplo, não constitui apenas um

⁶⁹ A escola faz parte do longo processo civilizatório, considerando que ela ganha *status*, à medida em que se racionaliza e laiciza, como “um dos ambientes em que se organiza e difunde aquela civilização de boas maneiras que vem realizar um tipo de sujeito humano bastante diferente do medieval: menos “natural” e mais “social”, mais constituído de normas, de interdições, de transferências, que vêm redefinir, ao lado dos comportamentos, a identidade, tornando-a cada vez mais dependente da sociedade civil” (CAMBI. 1999, p. 307). Para maior apreensão do tema importa recorrer às obras de Norbert Elias (1994) *O processo civilizador* e de Michel Foucault (1996). *Vigiar e punir*. Nessas, os autores, sob perspectivas diferenciadas, abordam as múltiplas redes de condicionamentos, constituídas em formações sociais específicas que, por sua vez, produziram novos comportamentos humanos ou novas formas de subjetivação.

problema de caráter teórico e de formação espiritual dos estudantes; há nela um complexo de problemas, nos quais predominam concepções e interesses do meio social, que busca uma certa eficácia para o ensino, e atuam professores com suas idéias e situações pessoais. Surge até uma nota política, interessada em influir na organização educacional, a fim de obter resultados que se consideram necessários ao progresso ou à vida social: eficácia humana em atividades distintas da burocracia ou da vida universitária; formação de uma classe dirigente, quer com uma mentalidade adaptada ao exclusivismo do estado ou do espírito nacional, quer com consciência de classe ou com um espírito revolucionário frente às classes dominantes (GROMPONE, 1946, p. 242).

O fragmento discursivo revela a consciência de que, para o secundário, afluíam interesses distintos dos interesses do primário. Essa diferenciação em torno da problemática das idades, aliada aos processos de escolarização, ganha corpo à medida que os responsáveis pelas políticas educacionais identificam, nas ciências em geral e nas ciências psicológicas, em particular, grandes aliadas a darem credibilidade e ancoragem às suas proposições educativas, conforme abordado no capítulo 3.

Cabe ressaltar que, a partir de 1920, com grande acento em 1940 e 1950, teve lugar uma expansão quantitativa do ensino secundário no Brasil⁷⁰ e, em relatório datado de 1945, proveniente da Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação, os números apontam para 538 ginásios e 289 colégios, ou seja, um total de 827 estabelecimentos distribuídos por diferentes regiões do Brasil, com concentração em São Paulo (1º lugar), Minas Gerais (2º lugar), Rio Grande do Sul (3º lugar) e Distrito Federal (4º lugar). Na análise desses estabelecimentos, identifica-se que a maioria dos ginásios (1º ciclo do secundário) e colégios (1º e 2º ciclos do secundário) era fruto de iniciativa privada e muitos deles tinham caráter confessional, o que mostra que a política expansionista, no nível do poder público, estava apenas se iniciando e teria lugar, de forma mais efetiva, na

⁷⁰ Há dados na RBEP indicativos de que a política expansionista, no nível do secundário, era um programa político integrado entre vários países da América. Para maior apreensão ver artigo de ABREU (1955, p. 104-178).

década de 50, com a criação de ginásios estaduais, em várias partes do país.⁷¹

É preciso considerar que o Estado transferia expressivos recursos do orçamento para a oferta de vagas nesses estabelecimentos. A fonte⁷² que informa a expansão quantitativa do secundário é fonte oficial (Divisão de Ensino Secundário) e, portanto, o texto não é assinado, representando a palavra do editor, e portanto, a palavra do órgão do governo responsável pela publicação: Ministério da Educação. Mesmo com o aumento dos valores numéricos, em termos de alunos matriculados e de colégios em funcionamento, resta ver o que esses números significavam, diante da imensidão do território brasileiro e do grande contingente populacional de adolescentes, separando aqueles que estavam dentro dos colégios, os que permaneciam dentro, os que prosseguiam dos ginásios para o 2º ciclo, daqueles que nunca entraram, que entraram e evadiram-se ou, ainda, que entraram e saíram, tendo vencido apenas o 1º ciclo.

As cifras, expostas no artigo da RBEP, evidenciam esforços na expansão quantitativa, oriundos dos poderes público e privado e, em 1955, no relatório do Seminário Interamericano de Educação Secundária, é anunciado que houve um

[...] extraordinário desenvolvimento da educação secundária em todos os países americanos, particularmente nos últimos trinta anos, com um imperativo para a revisão completa dos princípios em que se baseia a educação secundária, suas finalidades e sua organização (ABREU, 1955, p.125).

Essa revisão “imperativamente” demandada implicaria na consideração de

⁷¹ Dentro da pesquisa que resultou nesta tese, nas entrevistas realizadas em 2003, com o primeiro diretor do primeiro ginásio público da cidade de Divinópolis-MG, criado em 1950, está presente essa relação Estado - sociedade civil. O fato revela-se na gradativa transformação de um ginásio constituído pela iniciativa privada, mas com fins públicos, envolvendo lutas políticas locais, articuladas a lutas estaduais e nacionais, no bojo da política educacional expansionista, da década de 50. O conjunto de entrevistas espera o consentimento do entrevistado – o professor de Latim e Inglês Milton D’Almeida Barbosa, para ser divulgada e disponibilizada como material para novas pesquisas.

⁷² RBEP, vol. VI, nov. 1945, nº 17, p. 283-310.

novos fatos, cuja análise indicaria quais caminhos deveriam ser seguidos por aqueles que atuavam na educação escolar secundária. Extraídos do relatório do Seminário, os novos fatos, capazes de afetar os rumos da educação secundária, aparecem significados como a tendência à industrialização na vida econômica dos países americanos, a crescente urbanização, as mudanças na estruturação da vida familiar e do papel social da mulher, bem como a “elevação dos níveis de vida, gerando novas necessidades, para cuja adequada satisfação era preciso educar”.

Aparecem, também, como fatores de incremento à educação secundária, o aumento do interesse de participação na vida política, por parte do povo, a transformação social, exigindo formação mais criteriosa da juventude, principalmente em relação aos valores éticos vigentes e, por fim, o desenvolvimento da psicologia e demais ciências do homem, que permitiriam viabilizar uma educação com fundamentos científicos.⁷³

Por outro, o adolescente era visto como sujeito necessitado de uma educação que nele desenvolvesse valores capazes de fazê-lo identificar-se com as pautas ideológicas dos sistemas políticos vigentes. Em um país capitalista, atravessado por uma história de construção de temor social em relação aos “satânicos vermelhos”⁷⁴, o adolescente era apreendido como sujeito potencialmente influenciável por ideologias socialistas. Esse fato demandaria investimento na formação política da adolescência fazendo com que houvesse absorção do ideário liberal; dessa forma, a escola poderia funcionar, desde que organizada, como o *locus* por excelência dessa formação. Essa medida educativa ia ao encontro de uma representação de adolescência e juventude como os grupos geracionais mais susceptíveis à difusão

⁷³ Para maior compreensão de todos os fatos evocados no relatório, vide o texto Considerações sobre o Seminário Interamericano de Educação Secundária, de Abreu, publicado na RBEP, vol. XXIII, ab. jun. 1955, nº 58, p. 104 -178.

⁷⁴ Expressão usada para fazer referências aos suspeitos de ação comunista no país.

das ideologias políticas, considerando, inclusive, nessas apreensões, o efeito dos temores sociais gerados ao longo da Guerra Fria.

No diálogo com a multiplicidade de textos da RBEP, foi possível apreender como, diante da demanda por expansão da escolarização secundária, no Brasil, a psicologia da adolescência ganha centralidade nos discursos daqueles atores e autores envolvidos com a formação intelectual, religiosa, moral, ideológica e profissional de adolescentes e jovens.

5.2 Panorâmica das nomeações, apreensões e representações da adolescência

5.2.1 O problema das nomeações

Lidar com a tarefa de construir uma panorâmica representativa das apreensões da adolescência no interior da RBEP, entre 1944 e 1959, implica em lidar, em primeiro lugar, com o problema das nomenclaturas.

Sem pretensões de realizar uma análise lexicográfica, indica-se, em linhas gerais, a frequência e uso das nomenclaturas adotadas pelos autores dos discursos analisados ao se referirem aos sujeitos entre 12-20 anos que eram objetos das discussões sobre educação secundária. A análise feita considerou a perspectiva de Cardoso e Vainfas (1997, 377) de que todo “conteúdo histórico que se pretende resgatar depende muito da forma” do texto em termos de vocabulário utilizado, enunciados, tempos verbais [...]” .

Aborda-se, também, o problema dos sentidos com que as nomenclaturas adolescência e juventude foram empregadas nos discursos analisados, por considerar que:

[...] as condições de produção de um discurso têm a ver com o ideológico, com os valores sociais da sociedade que o produz, ao passo que as “condições de reconhecimento” dependem do poder, isto é, das instâncias capazes de legitimar ou não sua aceitação na sociedade (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 378).

Nessa perspectiva, a freqüência das nomenclaturas em uso ganha destaque por revelar a permanência e a mudança nas representações das idades da vida em função das alianças entre saberes e práticas de diferentes naturezas, mais ou menos valoradas na época focalizada. À medida que a psicologia ganha valor, o sentido psicológico será agregado a termos que, antes, não tinham conotações psicológicas, como o próprio termo “adolescência”. A RBEP, através dos discursos educativos de diferentes naturezas, permite mapear os muitos sentidos, inclusive os psicológicos com que a nomenclatura adolescência foi utilizada, entre 1944 e 1959. Como adolescência e juventude são nomenclaturas que persistem na longa duração em discursos de diferentes ordens – educacionais, jurídicas, religiosas, morais – entre outros, importa esclarecer os sentidos conferidos aos mesmos nos períodos da história em foco, apesar de Skinner (1997) afirmar que:

[...] os conceitos ou as idéias não se esgotam, uma vez (re)conhecido o seu significado, é necessário saber quem os maneja e com quais objetivos, o que só é possível através do (re)conhecimento dos vocabulários políticos e sociais da respectiva época ou período histórico, a fim de que seja possível situar os “textos” no seu campo específico de “ação” ou de atividade intelectual (SKINNER, 1997, *apud* FALCON, p. 96).

Essa ponderação de Skinner corrobora a tarefa efetuada na pesquisa que consistiu em selecionar, dos oitenta e dois artigos analisados, todas as referências às idades da vida situadas entre infância e vida adulta, que foram alvo de proposições educacionais, buscando identificar a presença das nomenclaturas adolescência, mocidade e juventude ou outras, em circulação no campo educacional naquele momento histórico. Na década de 40, em um total de 36 artigos, houve

prevalência da nomenclatura jovem para referir-se aos sujeitos situados de 12/13 a 17 anos, em um total de 244 citações para 190 citações da nomenclatura adolescência/adolescente e, ainda, 37 citações do termo moço(a).

Os anos de 47 e 48 são exceções por sinalizarem o maior uso da categoria adolescência em relação à juventude – um total de 141 citações de adolescência contra um total de 99 citações de juventude, tendo sido detectada, na análise dos artigos, maior presença, nesses dois anos, de referências a autores e teorizações da psicologia do desenvolvimento adolescente. Chama a atenção, também, na análise quantitativa, o aumento da categoria “moços”, em 1945 – de 03 citações, em 1944, sobe para 32, em 1945, com decréscimo acentuado nos anos posteriores – 01 citação até 1949.

Na década de 50, em um total de 46 artigos, persiste maior freqüência da nomenclatura juventude com 159 citações para 121 de adolescência e 24 de mocidade; a nomenclatura juventude apresenta maior freqüência no ano de 59, com 92 presenças decorrentes do artigo *A juventude em face do mundo atual*, de Vitorino Veronese.

Essas cifras precisam ser entendidas em função das variáveis que entram na construção e circulação de múltiplas nomenclaturas, para referir-se às novas gerações em diferentes tempos históricos. Como foi afirmado no capítulo 1 desta tese, as teorizações sobre as idades da vida, entre elas as teorizações das ciências, quando colocadas em circulação por determinados grupos parecem afetar o uso/desuso de nomenclaturas específicas. À medida que certas teorizações psicológicas sobre uma idade da vida são colocadas em circulação, por grupos com poder e autoridade, socialmente reconhecidos, a idade-alvo parece ganhar novos contornos, levando-se em conta que as significações que as ciências engendram

sobre os fenômenos tendem a ser consideradas como saberes dotados de maior legitimidade pelos leitores.

A construção de novos sentidos para um velho termo – no sentido de um léxico – aparece de forma exemplar em *adolescere*, oriundo do latim e que aparece significado em dicionários de língua inglesa, francesa e portuguesa, como crescer, desenvolver-se, atingir a adolescência. Se essa nomenclatura fazia parte das taxonomias dos séculos XIV e XV e essas, por sua vez, eram herdeiras das taxonomias da Antiguidade, conforme Pastoureau (1996), isso significa que o sentido de adolescência como transição, ou seja, como estado de passagem rumo à condição adulta, é secular. Porém, as possibilidades de classificação dos sujeitos situados entre a infância e idade adulta sempre foram muitas e estão ligadas a um vocabulário “rico e flutuante, tanto no latim como nas línguas vernáculas” há muitos séculos, o que se revela na variedade de expressões: *impubes*, *pubes*, *adulescentulus(a)*, *adulescens imberbis*, *puella*, *puer iam juventutis aetatem contingens*, *virguncula*, *virgo*, *juvenculus (a)*. Esses termos eram empregados e articulados de diferentes modos, por autores diversos e essa variação continuará a ocorrer na dependência direta da época, região, religião, códigos de direito ligados aos costumes e à moral, classes sociais, hierarquias e ciências, o que é revelador das relações entre semântica, cultura e história.

Importa ressaltar que a circulação do termo adolescente, no Brasil, é anterior a 1940. No corpo do discurso anteriormente referido, proferido por ocasião do Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária, em 1922, pelo Ministro do Interior, Ferreira Chaves, a nomenclatura adolescente está presente, intercalada com a nomenclatura jovem na mesma proporção e, aparentemente, na mesma acepção, ou seja, sem a conotação psicológica. Essa conotação só entraria em

cena, de forma significativa, nos anos 40 e 50, mas demoraria a ser incorporada aos dicionários de língua portuguesa, como o levantamento feito revelou. Nos dicionários de língua portuguesa da década de 1940⁷⁵, adolescente/adolescência aparecem significadas, respectivamente, como “moço, mancebo, período que na idade do homem sucede ao da puerícia e que abrange desde os 14 até os 25 anos, pessoa que está na adolescência, que está no começo, que não atingiu ainda todo o vigor”. Nas décadas de 50 e 60, persistem os mesmos sinônimos para somente, na década de 70, além da significação usual dos períodos anteriores, o termo adolescência ganhar novo significado:

[...] período que se estende da terceira infância até a idade adulta, caracterizado, psicologicamente, por intensos processos conflituosos e persistentes esforços de auto-afirmação. Corresponde à fase de absorção dos valores sociais e à elaboração de projetos que impliquem plena integração social (FERREIRA, 1975, p. 39).

Essa nova significação, incorporada ao dicionário, é reveladora da apropriação de discursos da psicologia pelos linguistas, evidenciando como essa ciência ganhara presença na cultura brasileira.

5.2.2 As representações como narrativas sobre a adolescência

Apesar de não terem sido identificados significados psicológicos na pesquisa em dicionários de 40 e 50, registrou-se a presença psicológica na multiplicidade de

⁷⁵ Foram utilizados para análise do termo adolescência nos dicionários CARPEAUX (1943) Vocabulário Ortográfico da Língua Nacional; RIVAS (1948) Dicionário geral e analógico da Língua Portuguesa; SILVA (1949) Grande Dicionário da Língua Portuguesa; FERNANDES (1946) Dicionário de Antônimos e Sinônimos da Língua Portuguesa; FERNANDÉZ (1953) Dicionário de Antônimos e Sinônimos da Língua Portuguesa; FERNANDES (1957) Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa; NACENTES (1958) Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa; FERNANDES (1958) Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa; BUENO (1965) Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.

representações sobre adolescência que circularam, ao longo dos oitenta e dois artigos, publicados pela RBEP.

Essas representações podem ser tomadas como narrativas sobre essas idades da vida e, segundo a perspectiva de Chartier (1990), as representações tanto podem ter gerado novos modos de apreensão social nos autores e leitores do periódico, como podem ter, gradativamente, disseminado modos de “refiguração da própria existência” dos sujeitos adolescentes daquele momento histórico. Não há como negar que a refiguração da existência inclui a auto-identificação com as representações circulantes sobre os modos de ser e fazer dos sujeitos de diferentes idades, em diferentes culturas. Esse fato faz com que se indague se os adolescentes de um tempo *são como são* em correspondência às representações sociais construídas sobre eles. Trabalhar nessa perspectiva significa aceitar, como afirma Chartier (1990, p. 27) que o mundo social é moldado por “uma série de discursos que o apreendem e o estruturam. Isso conduz à reflexão sobre o modo como uma figuração pode ser apropriada pelos leitores (de textos ou imagens) e, a partir daí, produzir sentidos e significações”.

É assim que a problemática das representações de adolescência e juventude, presente nos discursos da RBEP sobre educação secundária, será analisada como “uma problemática de produção de figuras a partir de práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas)”. Essa produção de imagens e mesmo de metáforas sobre a adolescência, como idade da vida, não é prerrogativa do século XX.

Como foi visto no segundo capítulo, Caron, ao apresentar fragmento discursivo de um vigilante de escola, dos meados do século XIX, no qual os alunos eram descritos como tendo a “feiúra especial da infância na muda” e “vozes de galinhos resfriados”, revela que a figuração da adolescência como uma “passagem”

já estava presente. Porém, entre a expressão dos oitocentos “infância na muda” e a dos novecentos “fase de transição” (expressão recorrente nos textos da RBEP) há uma temporalidade extensa o suficiente para o aparecimento da ciência psicológica e, dentro dela, da psicologia do desenvolvimento adolescente.

Esse fato é significativo para a educação, porque a ciência *psi*, com seus conjuntos de teorizações sobre as idades da vida, possibilitou que as vivências adolescentes fossem analisadas a partir de um *a priori*, o que significou, de um lado, novas apreensões sobre os fenômenos adolescentes e, de outro, o risco da generalização indevida de representações construídas em universos socioculturais alheios àqueles nos quais essas circulariam.

Partindo do princípio de que as proposições educativas estão intimamente relacionadas à forma como um tempo histórico representa as gerações educáveis e, dada a amplitude e riqueza do *corpus* analisado, foi possível identificar⁷⁶ múltiplas vozes que apresentavam a adolescência a partir de diferentes campos: vozes da ciência, da política, da moral, da educação, da justiça, da economia, do trabalho.

Como os campos, de onde se originam as vozes identificadas, interpenetravam-se, muitas definições e caracterizações de adolescência e juventude pareciam se repetir e só um olhar mais atento mostraria a produção de novos sentidos, em função da intencionalidade do autor de cada texto.

Esses novos sentidos articulavam-se aos saberes específicos do campo educacional e passavam a informar os leitores da RBEP sobre modos e modelos de ser adolescente dentro e fora do universo escolar.

Dos oitenta e dois artigos analisados, foi identificado, na década de 40, um total de 5 autores que, ao escreverem sobre a educação secundária, utilizaram-se,

⁷⁶ Realizei a análise do material da RBEP, guiada pelas chaves de leitura expostas na introdução da tese. A chave que impulsionou a escrita desse capítulo foi: como está definida e caracterizada a adolescência no interior de cada discurso sobre educação secundária?

explicitamente, de argumentos oriundos da psicologia da adolescência e, na década de 50, um total de 10 autores, conforme mostram os quadros 3 e 4.

Há, ainda, aqueles que não explicitam autores e obras da psicologia, mas cujos textos fornecem indícios da presença de elementos oriundos de teses psicológicas sobre o desenvolvimento adolescente.

Todos serão contemplados na panorâmica das representações, com ênfase, porém, nos discursos dos quinze expostos nos quadros.

QUADRO 3

Autores e artigos da RBEP na década de 40 (presença explícita da psicologia da adolescência)

Autores	Artigos
Betti Katzenstein	À margem de um congresso juvenil (1946)
Betti Katzenstein	Nas estrelinhas de um congresso Infanto-Juvenil (1947)
Teobaldo Miranda Santos	Como estudar a adolescência (1947)
Betti Katzenstein	Relações Humanas num Congresso Infanto-Juvenil (1947)
Onofre Penteado Júnior	O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico-moral (1948)
Ana Rímoli de Faria Dória	Problemas da Adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno (1948)
Adauto de Rezende	Literatura infanto-juvenil (1949)

QUADRO 4

Autores e artigos da RBEP na década de 50 (presença explícita da psicologia da adolescência)

Autores	Artigos
Libâneo Guedes	O ensino de História do Brasil no ciclo colegial (1953)
Cândido Motta Filho	A Juventude e o ensino de grau médio (1955)
Cândido Motta Filho	Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário (1955)
Jayme Abreu	A Educação Secundária no Brasil (1955)
Jayme Abreu	Considerações sobre o Seminário Interamericano de Educação Secundária (1955)
Celso Brant	O Professor e a escola secundária (1956)

Alberto Rovai	Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação (1958)
Luiz Alves de Matos	A Formação do moderno professor secundário (1958)
Ofélia Boisson Cardoso	Mudar a atitude do educador diante do jovem (1958)
Maurice Herzog	Problemas atuais da Adolescência (1959)
Vitorino Veronese	A Juventude em face do mundo atual (1959)
Almeida Júnior	Magistério Secundário (1959)

Da incursão detalhada nos textos dos dois quadros, foi possível identificar autores que, ao utilizarem definições e caracterizações de adolescência, afirmam ter construído as mesmas no contato direto com adolescentes e jovens, na condição de professor, inspetor, educador, pedagogo, técnico em educação, chefe de serviços de psicologia e ortofrenia, diretor de escola. Há ainda aqueles que, ao se utilizarem de argumentos oriundos da psicologia, explicitam suas referências em termos de obras e autores. Há, ainda, aqueles que, apesar de não referidos nos quadros falam em psicologia geral e educacional, mas acabam por usar argumentos provenientes das teorizações sobre a adolescência. Há os que definem e caracterizam adolescência e juventude sem explicitar se as fontes utilizadas para a extração dos atributos, com os quais operam, são fontes psicológicas, mas apesar da ausência dessas referências, de forma explícita, há indícios, na construção discursiva, que permitem identificar a presença *psí*, considerando termos e expressões usadas.

Em relação à presença explícita de referências à psicologia da adolescência nos artigos analisados, década por década, identificou-se a presença das mesmas em 1946, em texto no qual se discute o 1º Congresso Juvenil de Escritores, ocorrido em novembro de 1945. Em 1947, identifica-se, subjacente ao aumento do número de vezes que a categoria adolescência aparece, referências explícitas aos autores e obras analisadas no capítulo 3 desta tese: Eduard Spranger, Charlotte Buhler, Willian Stern, Siegfried Bernfeld, Joviet-Tereskchenko e Karl Buhler. Em 1948,

persiste o fenômeno do aumento da categoria adolescência e das referências explícitas à psicologia da adolescência com a presença dos mesmos autores da década anterior: Eduard Spranger, Pierre Mendousse e Charlotte Buhler. Em 1949, há diminuição da presença da categoria adolescência e as referências à psicologia da adolescência não especificam autores e obras.

Em 1950, não há referência alguma à Psicologia e há apenas uma vez a presença da categoria adolescência. Em 1951, não há alusão alguma à Psicologia e a categoria adolescência não se faz presente.

Em 1952, a categoria adolescência volta a aparecer e a referência à psicologia é limitada, aparecendo apenas em artigo específico, de Lúcio Costa (1952) que, ao abordar o tema do desenho no ensino secundário, faz menção à “crise da idade”, sem referência a autores ou obras psicológicas. Em 1953, a referência à Psicologia se faz apenas quando um dos autores justifica, por meio da ciência psicológica, determinadas posições pedagógicas no ensino de História. Em 1954, não há menção alguma à categoria adolescente ou à Psicologia da Adolescência. Em 1955, a categoria adolescência reaparece e há referências explícitas a duas perspectivas diferenciadas sobre Psicologia da Adolescência e que são a perspectiva de John E. Horrock e Eduard Spranger.

Em 1956, há presença da categoria adolescência e o autor da psicologia da adolescência referido nos artigos é Eduard Spranger e a obra *Formas da Vida*⁷⁷. Em 1958, há aumento do número de vezes que a categoria aparece. Há, nesse ano, a presença de Ofélia Boisson Cardoso e suas análises sobre a adolescência, em geral, e sobre a adolescência do Rio de Janeiro. Em 1959, a categoria central é juventude e a referência psicológica sobre desenvolvimento adolescente vincula-se

⁷⁷ Essa obra é usada para *sustentar a idéia de que certos mestres brasileiros conseguem integrar, em sua forma de ser, o “homo socialis” e o “homo dux” presentes na tipologia de Spranger.*

ao nome de Jean Piaget, sem especificação da obra, e é feita por Vitorino Veronese (1959).

De todos os autores que se utilizaram da psicologia do desenvolvimento adolescente, entre 1944 e 1959, dois deles destacam-se por explicitar, claramente, em suas produções discursivas, que as manifestações adolescentes e juvenis eram atravessadas por variáveis de ordem social, econômica, cultural. Apesar dessa afinidade entre eles, ou seja, ambos contemplaram variáveis capazes de relativizar as manifestações adolescentes, esses autores eram representantes de duas tendências discursivas distintas do período.

A primeira tendência é aquela em que autores-cultores da ciência psicológica propunham uma educação secundária que colocasse a dimensão adolescente do aluno secundarista em foco, de forma que a escolarização fosse algo além da instrução, ou seja, que tivesse caráter de formação humana, direcionada pelo conhecimento da personalidade juvenil; essa tendência é representada por Ana Rimoli de Faria Dória.⁷⁸

A segunda tendência é aquela em que autores integrados às políticas públicas educacionais propunham a renovação da educação secundária, tanto na direção de uma expansão quantitativa como de uma renovação de conteúdos, métodos e processos avaliativos, utilizando-se da psicologia do adolescente para justificar suas propostas; essa tendência é representada por Jayme Abreu.⁷⁹

Dória (1948) apresenta uma série de atributos dessa idade da vida que, segundo ela, eram comuns aos adolescentes latino-americanos daquele século. A

⁷⁸ Ana Rimoli de Faria Dória era integrante do I.N.E.P. (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), atuando como divulgadora da psicologia de adolescente, tendo proferido conferência em julho de 1948, na Faculdade Nacional de Filosofia, em curso intitulado Curso de Psicologia e Pedagogia da Adolescência, promovido pelo Diretório Acadêmico. O teor da conferência é transcrito sob o título *Problemas da adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno*.

⁷⁹ Jayme Abreu foi atuante como membro integrante do I.N.E.P., em especial junto ao grupo de pesquisas, inventários e levantamentos sobre o ensino secundário.

autora explicita que os atributos por ela adotados, para explanar sobre a adolescência, eram oriundos de seu contato com as obras psicologia da adolescência podendo ser apreendida como uma das representantes dos esforços feitos pelos tantos “cultores da psicologia”⁸⁰, que colaboraram com a disseminação da ciência *psi* no país, a partir da apropriação de teses da mesma como fundamentos para as práticas educativas. Em conformidade com Vivian B. Silva (2003, p. 38), que analisa a transposição e circulação de saberes especializados para periódicos e manuais pedagógicos, “a alusão a autores e títulos consagrados e os seus conteúdos”, como sugere Bourdieu (1990), “corresponde a um universo de diferenças e reverências, distanciamentos e atenções”.

A alusão recorrente à psicologia da adolescência nos artigos analisados, da qual Dória é exemplar para indicar como, nos anos 40-50, ocorreu a circulação de atributos psicológicos da adolescência como atributos genéricos. Essa generalização fez essa autora criticar o uso da expressão “característico da adolescência”, considerando que os atributos dessa idade da vida eram afetados por variações individuais ligadas a sexo, raça, educação, estruturação física e mental, clima, temperamento. E ainda, porque, sendo a adolescência considerada como fase da evolução, não possuía caráter fixo, apresentando-se como processo ou transição dinâmica.

Abreu (1955) apresentava uma visão mais culturalista e ambientalista na apreensão da adolescência, pelo fato de o Brasil ser um país multifacetado ou um “arquipélago cultural com duas idades” no qual conviviam estruturas sociais arcaicas e modernas, rural e urbana. Portanto, se o aluno da escola secundária brasileira possuía características psicológicas próprias da adolescência, essas características

⁸⁰ Expressão utilizada por Lourenço Filho (1955) em seu texto *A Psicologia no Brasil*.

diversificavam-se em função dos “interesses, padrões, ideais e comportamentos que o mosaico cultural brasileiro condicionava”. Para respaldar um discurso educacional altamente comprometido com a discussão política da década de 50, Abreu recorria, em suas definições e caracterizações de adolescência, à psicologia do desenvolvimento, mas afastava-se da perspectiva de Stanley Hall e de Mendousse para aproximar-se de John Horrock⁸¹ e sua obra *The psychology of adolescence*. Segundo Abreu, era preciso considerar a multideterminação cultural da adolescência e discutir o fato de as restrições ambientais serem mais determinantes dos problemas dessa idade da vida do que as mudanças biológicas individuais, sendo Horrock o autor indicado por ele como capaz de corroborar a visão culturalista.

É, ainda, Abreu quem indica a necessidade de se realizarem estudos técnicos sobre a adolescência de modo a permitir uma generalização válida sobre essa idade da vida; para ele, esses estudos deveriam estar voltados à identificação das características psicológicas comuns aos adolescentes e à identificação da diversidade de inteligência, interesses e necessidades, considerando “as grandes variações do ambiente cultural do país”.

Apesar das indicações de Abreu e Dória, para que os atributos adolescentes fossem relativizados pelas circunstâncias concretas de vida dos alunos do secundário, há, ao longo dos oitenta e dois artigos, um conjunto extenso de atributos apresentados como inerentes à adolescência. Assim colocados, parecem ter a finalidade de informar aos leitores sobre significações específicas da idade, corroborando a intenção inicial do editorial da RBEP: funcionar como veículo para a “formação de uma mentalidade pública esclarecida”.

⁸¹ Das obras referidas nos textos da RBEP, especificamente intituladas Psicologia do adolescente, a obra de John Horrock, *The psychology of adolescence*, não foi lida, dado a dificuldade encontrada para a localização da mesma, dentro do circuito de bibliotecas e sebos que foram contactados em busca de material bibliográfico para a pesquisa.

Os atributos adolescentes presentes nos textos da RBEP eram veiculados, também, na grande imprensa, considerando que, em muitos jornais, eram publicadas matérias que seriam transcritas, posteriormente para a RBEP, conforme mostra o quadro 5.

QUADRO 5
Jornais e autores de matérias sobre adolescência

Jornal	Autor
Jornal do Brasil – Rio	Lúcia Magalhães
Jornal do Brasil – Rio	Everaldo Backheuser
O Jornal – Rio	Fernando Tude de Souza
O Estado de São Paulo – SP	Betti Katzenstein
A Manhã, Rio	Teobaldo Miranda Santos
Diário de Notícias – Rio	Adauto de Resende
Correio Paulistano – São Paulo	Alberto Rovai
Jornal de São Paulo – SP	Alberto Rovai

A circulação das representações de adolescência ocorria também em eventos voltados a diferentes problemáticas educacionais da adolescência como seminários, congressos, cursos, conferências, inquéritos, pesquisas, cujos relatos faziam parte da RBEP. Circulavam, ainda, nas organizações destinadas a educar e instrumentalizar adolescentes e jovens para o trabalho e tratar aqueles que apresentavam dificuldades de diferentes ordens como escolas, serviços nacionais de aprendizagem industrial e comercial, centros de orientação juvenil, clínicas de aconselhamento, centros de orientação profissional, associações de moços. Importa compreender como as definições e caracterizações de adolescência iam ganhando o lugar de lentes especiais através das quais esses sujeitos adolescentes iriam ser apreendidos pelos adultos em suas interrelações. Verifica-se a construção de redes discursivas em que dialogavam atores oriundos de espaços diferenciados, mas

vinculados por uma problemática comum que era a inserção do adolescente em uma sociedade que se urbanizava e industrializava.

A adolescência aparece, entre 1944 -1959, representada como a idade em que há, no primeiro momento (13-14 anos), uma gradativa perda do interesse pelas coisas, pessoas e instituições que antes tanto interessavam à criança. Apreendia-se que esse desinteresse geraria no sujeito que *adolescía* um sentimento de isolamento, desamparo, desorientação, com a respectiva vontade de auto-anulação e morte ou o que os autores chamam de “fase niilista da evolução espiritual”. Esse fenômeno de afastar-se do externo era nomeado, na psicologia da adolescência de Eduard Spranger, como evasão, sendo gerado pelo sentimento de impotência, desconforto e infelicidade e pela situação de incerteza e incompreensão diante do mundo adulto, com a concomitante inflação da preocupação e idealização de um mundo interno. Após a evasão, haveria o retorno que seria o momento em que, tendo experimentado a desilusão com o exterior e tendo vivido, de diversas maneiras, o querer valer, ou seja, o impulso de se impor aos demais, seja por meio de vestuário, atitudes boêmias, uso de linguagens rebuscadas e façanhas, o sujeito adolescente revalorizava o mundo social e buscava sua integração ao mesmo, através de uma aliança entre o ideal e o real. Essa revalorização do mundo social estaria alicerçada, de modo geral, na figura de um adulto que traria o adolescente de volta: um mentor, que poderia ser um professor, um orientador, desde que fosse um adulto que conseguisse se impor e ser admirado.

Os autores que operavam com essa significação de adolescência o faziam a partir da apropriação da teorização psicológica de Spranger e se preocupavam com a possibilidade da evasão sem retorno, mostrando, em seus textos, que o não-retorno poderia ocorrer através de comportamentos extremos, como a delinquência

e o suicídio juvenil. Por isso, propunham, como meta educativa a consecução de uma “pedagogia para o retorno”, ou seja, uma pedagogia na qual pais e educadores não deixassem aos jovens a liberdade e a responsabilidade absoluta de seus atos, considerando que, segundo a visão corrente, adolescentes são sujeitos que estão em uma fase de seu desenvolvimento na qual precisam apoiar-se em alguém. Resumindo, a atitude indicada para educadores, pais ou professores, era dirigir-se aos adolescentes, colocando em prática a seguinte frase: “Aqui estarei sempre pronto a atendê-lo, toda vez que você me procurar” (DÓRIA, 1948, p.58).

Adolescência aparece significada, também, como um tempo de necessidades especiais decorrentes de grandes modificações ligadas ao desenvolvimento físico, intelectual e sócio-emocional, apesar de os ritmos de desenvolvimento dos vários aspectos da personalidade parecerem não guardar relações de constância entre si. Entre essas necessidades especiais, aparecem a vontade de se sentirem aprovados, de receber afeição, de terem auto-estima e auto-confiança, paralelamente, à necessidade de serem vistos, notados, ouvidos, respeitados.

Os sujeitos alvos das proposições de educação secundária eram associados, com grande recorrência, à idéia de transição, aparecendo como aqueles que não têm mais a plasticidade infantil, mas ainda não contam com a irredutibilidade do adulto; aqueles que perderam a mobilidade do ambiente infantil, sem terem recebido as limitações da maturidade. A ênfase na situação de transitoriedade e de indefinição funcional revela o destaque à representação da adolescência como tempo de vulnerabilidade, indicando a necessidade de orientação adulta para a conquista da estabilidade. Essa visão é corroborada pelas constantes indicações de adolescência como fase em que tudo está por vir, na qual o desafio é viver para “ser algo depois”, diferentemente da infância, “cuja plenitude está na vida infantil

mesma”.

Há referências explícitas à “alma” adolescente como sendo marcada pelo fato de não ter alcançado a plenitude e encontrar-se em estado de perplexidade diante de si mesma.

Há alguns autores que chamam a atenção para o uso inadequado da expressão “adolescência caracterizada”, afirmando que essa expressão indicar um estado, um caráter fixo e a adolescência era um processo de transição dinâmica.

A perspectiva psicológica revela-se presente nas definições em que o aspecto central dirige-se ao fato de o adolescente ser alguém de quem se sabe muito pouco, tanto sobre o psiquismo como sobre a personalidade. Há concordância sobre essa dificuldade entre muitos dos autores dos discursos que, inspirados pelas obras de Charlotte Bühler, William Stern, Siegfried Bernfeld, Jovietz-Tereshchenko, afirmavam que a adolescência era idade de difícil acesso aos educadores e que seria preciso investir em recursos, como “diários, cartas, composições livres e produções literárias adolescentes”, de modo a “penetrar nos recessos do mundo interior desses sujeitos”.

Esses métodos, segundo as críticas presentes nos textos, forneciam apenas revelações parciais, considerando que era difícil obter a colaboração espontânea dos adolescentes que, muitas vezes, diante da presença dos testes, mostravam-se indiferentes, fingindo e escondendo coisas sobre si; em síntese havia a apreensão da adolescência como “terreno árido para o educador”. Especificamente, sobre o acesso aos adolescentes brasileiros, através de diários, há indicações de que não era comum o uso desse “objeto de registro pessoal” no país, exceto entre adolescentes de “classes abastadas e, sobretudo, entre alunas dos colégios religiosos; entre meninas pobres e rapazes, o uso do diário era relativamente raro”. A problemática dos diários pelos educadores brasileiros era abordada a partir de

duas perspectivas distintas, representadas por Charlotte Bühler, que considerou o diário como rica fonte potencial para acesso ao psiquismo adolescente, e Karl Bühler que, representando a psicanálise, duvidava dos “depoimentos introspectivos”, questionando se os mesmos deveriam ser dignos da “fé” que neles estava sendo depositada.

A análise do problema metodológico de acesso ao psiquismo adolescente, naquele momento, indicava dificuldades específicas da ciência *psi*, em especial em relação aos critérios de validade científica e ao problema da objetividade psicológica. Essas dificuldades revelavam-se quando a ciência psicológica do desenvolvimento, encontrando as barreiras postas pela configuração do seu objeto material – o homem encarnado, concreto, mergulhado em situações diárias – realizava esforços para constituir, a partir dessa materialidade, um objeto formal e todo um conjunto de teorizações e conceptualizações em torno do mesmo.

Identifica-se, através da discussão sobre métodos de acesso ao psiquismo adolescente, como a apreensão do modo de ser de uma idade, do ponto de vista psicológico, representava um desafio para aqueles que trabalhavam na área educacional. Para psicólogos e psicanalistas que teorizavam sobre o psiquismo adolescente, o desafio era encontrar métodos de acesso a esse sujeito atravessado pela “tendência a idealizar, pelo radicalismo, pelo profundo sentimento de solidão”. Para os autores da RBEP, o desafio era encontrar as representações de adolescência produzidas no campo *psi* que pudessem sustentar suas análises acerca dos melhores métodos de instruir, socializar, educar e formar adolescentes.

Apesar das diferenciações dos lugares ocupados pelos teóricos *psi*, educadores e autores da RBEP, as definições e caracterizações da adolescência mesclavam-se, nesses grupos de atores, evidenciando as íntimas alianças que iam

sendo configuradas entre os artefatos científicos e as práticas educacionais dentro de uma sociedade cada vez mais escolarizada. Os desafios da ciência psicológica, em termos de metodologias de pesquisa, adentravam os discursos dos educadores, porque esses precisavam de recursos mais efetivos que os informassem, de modo mais seguro, sobre as características da adolescência. Desse modo, as proposições educacionais seriam respaldadas por conhecimentos tomados como fidedignos.

Mesmo com esses problemas, a maioria dos autores dos discursos analisados, que apresentaram definições e atributos adolescentes e juvenis, fizeram-no sem questionar como tais atributos foram construídos no corpo da ciência, havendo uma tendência ao uso de definições abrangentes e genéricas. Usa-se, recorrentemente, a nomenclatura “fase” para se referir a uma idade da vida e, dentro dela, são apresentados diferentes substantivos e adjetivos cuja análise revela uma apreensão da adolescência que foi sendo consolidada ao ser colocada em circulação nos meios de comunicação.

A adolescência é apresentada como fase crítica da evolução humana; fase de reserva taciturna diante dos outros; fase marcada por uma fisionomia psicológica caracterizada por instabilidade; fase de timidez, esquiva e temor de contacto psíquico; fase de independência altaneira e seletividade em relação às pessoas; fase de uma alma inquieta e dramática; fase de profundo sentimento de solidão, radicalismo e tendência a idealizar; fase de carácter impreciso, paradoxal; fase habitada pela contradição em que o indivíduo vai de um excesso de energia, de um bater de “*records*” à indizível depressão, da alegria turbulenta à profunda melancolia; fase de profundo sentimento de incompreensão por parte do outro.

Há referências da adolescência, também, como um tempo especial de busca por inserção social; tempo em que se quer ocupar um lugar na sociedade e se

necessita do reconhecimento do outro. Tempo em que se busca reordenar o mundo e, no qual, o espírito se encontra polarizado, “rumo à reforma do presente e à construção do futuro”. A significação de adolescência, como tempo de oposição, também é recorrente nos textos e, a partir da mesma, os adolescentes aparecem caracterizados pelo entusiasmo, rebeldia na relação com as gerações adultas, desejosos de terem sua própria vida e de imprimir rumos de mudança ao mundo por avaliarem como velhas as soluções dadas pelas gerações precedentes. Essa oposição, como marca, colocava o adolescente como um reformador social que, voltando-se contra a tradição, a filosofia e a religião em vigência, queria criar coisas novas e originais. Também era atribuída, como causa dessa oposição, o fato de muitos adolescentes, por não conseguirem se impor na sociedade regular em que viviam, buscarem se impor na vida aventureira ou na vagabundagem, com a participação em bandos nos quais obtêm o reconhecimento dos pares. Era salientado o fato de um comportamento opositor gerar a possibilidade de o adolescente se submeter aos outros e cair na situação de dependência psíquica.

Educadores chamam a atenção para o fato de a adolescência ser um período em que o sentimento de honra é forte, fazendo com que muitos guardem rancor por coisas que os adultos já esqueceram, incluindo, entre esses adultos, os pais e professores. Esse sentimento de honra, aliado ao chamado desejo de se querer valer poderia gerar impulsos bélicos que, segundo os autores, seriam observados no espírito de contradição, na franca resistência, no desejo de destruir e na agressividade, mostrando, paradoxalmente, a necessidade que os sujeitos dessa idade tinham de obter segurança no ambiente. O término da adolescência é indicado por um apaziguamento, pela emergência do desejo de colaborar na obra de todos, na obra comum da sociedade. Apesar disso, vários autores apontam o risco de

obstáculos virem a impedir esse apaziguamento e esse retorno ao social.

Sempre que os autores caracterizavam a adolescência, percebe-se que o faziam visando mostrar que sobre aquela característica poderia e deveria incidir uma ação educativa que a ampliasse ou, se fosse o caso, a fizesse desaparecer. Há um conjunto, bastante extenso de indicações precisas de como deveriam ser essas ações educativas, o que será tema do próximo capítulo.

Em comparação com as outras idades da vida, a adolescência aparece como o tempo em que os sujeitos aspiram tratamento como adultos e não como crianças, evidenciando-se, nos adolescentes, a necessidade de fugir de situações típicas em que eram julgados como não maduros – em casa, por serem julgados como meninos; na escola, por serem julgados como alunos e na sociedade, em geral, por serem julgados como “jovens tolos”.

Através da adesão às explicações biológicas provenientes do ideário funcionalista, o adolescente era apreendido como um ser marcado pelo físico em termos de crescimento, pelo aparecimento das funções de novas glândulas e pelo desabrochar da maturidade sexual. O adolescente era significado como alguém que, sentindo que iria se tornar adulto, queria ser tratado de igual para igual, não aceitando bem conselhos demorados e sermões.

Uma vez que o adolescente era apreendido como um sujeito que aspirava ser alguém, desejava incorporar-se ao meio social, a adolescência era significada como um tempo de ensaio para a vida adulta em que “todas as convenções de ordem social, moral e religiosa caíam por terra gerando desorientação e, em consequência, havia uma necessidade de reconstrução do mundo de valores para poder agir no mesmo. Em função disso, o adolescente aparecia como alguém que iria requerer, por parte de quem o orientasse, “compreensão, simpatia e, acima de

tudo, justiça”. Era, recorrentemente, dado destaque ao papel do professor que aparecia indicado, em muitos textos, como a melhor pessoa para ajudar o adolescente em uma “empreitada que é para toda a vida”, devendo levá-lo “a superar o estreito círculo de suas relações para sintonizá-lo com a humanidade e com o geral”.

A visão de adolescência, como um ensaio do futuro rumo ao “eu unificado do adulto”, tendia a destacar o valor das experiências e era usada a metáfora de adolescência como um “laboratório no qual as tendências se ensaiavam e, a partir daí, deveriam subsistir as mais satisfatórias”.

Há significações em que se destaca a positividade atribuída a essa idade da vida através de atributos como generosidade, forte sentido de construção do futuro, vitalidade e, ainda, sendo a “idade em que fermenta o vinho da vida”. Há atributos adolescentes referentes, especificamente, à dimensão intelectual sendo que esses guiarão algumas das proposições sobre mudanças de estruturação curricular. A inteligência do adolescente aparecia caracterizada por sua “sede de formação, isto é, de ordem, método e clareza. O adolescente era visto, ainda, como alguém que queria ter “quadros onde pudesse ordenar o que aprendeu durante os seus anos primários e o que iria aprender durante os anos de especialização”.

A visão da adolescência, como período de revolta e violência ou como geração transviada, foi criticada por autores que também criticavam a visão de que as dificuldades da adolescência eram inevitáveis. O uso do adjetivo “transviada”, associado à juventude, é criticado por Cardoso (1958), que o contesta, afirmando não ser justo utilizá-lo em relação aos jovens, pelo fato de a categoria “transviada” encerrar um julgamento definitivo, significando aquele que “saiu da via”, que “se desviou da estrada certa, por onde se caminha sob a influência das normas de

moral”.

A autora estava no grupo dos educadores preocupados em explicitar que as condições de vida específicas dos jovens devem ser levadas em consideração antes dos mesmos serem estigmatizados. Quanto ao fato de os jovens serem ou não serem transviados, em entrevista à imprensa, publicada na RBEP, a autora afirma que os adolescentes daquele momento – década de 50, ano 58 – não eram nem mais nem menos transviados que os adolescentes de qualquer época, mas, sim, que tinham reações diferenciadas em função de estímulos ambientais específicos.

Os jovens de nossa geração passaram uma adolescência muito mais tranqüila, tiveram mais paz. No Brasil, mesmo, numa grande cidade, como o Rio de Janeiro, viveram em casas com quintal, do ponto de vista da evolução psíquica, viver numa casa é diferente do que viver num apartamento. A casa não dissocia o homem da terra que é seu *habitat* natural. Desenvolve o sentido de segurança e permite que se forme uma consciência do lar (CARDOSO, 1958, 108).

Cardoso expõe as relações entre a estruturação da personalidade humana e as mudanças nas moradias e habitações, causadas pelo crescimento urbano e pelas problemáticas da crescente e desordenada modernização, problemas que ela inclui dentro do campo que nomeava como psicopatologia social⁸². Ao analisar o lugar da adolescência e juventude, a autora afirma que

[...] é no meio deste caos que surge a nossa juventude dita *transviada*, a mesma que saiu de uma infância sem serenidade, sem segurança, a juventude que, através dos meios de comunicação de que dispõe hoje o homem-técnico, toma conhecimento dos mais dolorosos conflitos, das mais amargas e trágicas histórias de destruição e aniquilamento (CARDOSO, 1958, 108).

⁸² Ofélia Boisson Cardoso distingue adolescência e juventude e escreve duas obras distintas sobre essas idades. A primeira intitula-se *Problemas da Adolescência* (1961) e a segunda *Problemas da Mocidade* (1963) a qual ela acrescentou a epígrafe “*Estudos de psicopatologia social*” e que, segundo Lourenço Filho, indica a preocupação da autora em abordar a “poderosa influência que a mudança dos quadros da cultura exerce sobre o comportamento individual, levando a mais intensos conflitos e situações de desajustamento.” Para melhor apreensão da visão de psicopatologia social daquele momento histórico, vide CARDOSO (1963, p. 09).

É assim que a autora explicita as relações entre as configurações das sociedades e o modo de ser e reagir daqueles que pertencem “à idade de passagem”. Em relação aos adolescentes e jovens da zona urbana que ela analisava – Rio de Janeiro – a capital do país, na época, mostra como a crescente e desordenada modernização fazia com que adolescentes e jovens, “juntamente com pais e mestres angustiados” se vissem impedidos de formar uma “atitude ético-filosófica diante dos valores sociais”, atitude essa que permitiria a eles “crer em algo, esperar um destino melhor”. Especificamente, na década de 50, há uma forte apreensão social da juventude como desorientada, excepcional, mal educada e “vulnerável”, em diferentes lugares da sociedade ocidental . Em publicação de origem francesa, traduzida para a RBEP como *Problemas atuais da adolescência*, há referências específicas aos jovens franceses conhecidos como *blousons noirs*, significados como jovens desorientados e fontes de problemas para a sociedade. Segundo a professora⁸³ que traduziu a entrevista, era possível identificar semelhanças entre o fenômeno dos *blousons noirs* da França e a juventude transviada do Brasil. Maurice Herzog (1959), ao tratar do tema no território francês, do lugar de Alto Comissário da Juventude e dos Esportes critica, como Cardoso o faz, no Brasil, o sensacionalismo da imprensa ordinária que veiculava, inapropriadamente, a generalização de uma imagem de juventude. Diz ele que aquela situação, divulgada de forma tão equivocada

[...] existiu sempre e em todos os países, não somente as excentricidades clássicas de estudantes, jovens que zombam do burguês e fazem “escândalo”, mas também os fracassados de família, os filhinhos de papai, os malandros, e possivelmente alguns delinqüentes [...] Os verdadeiros *blousons noirs* existem, mas são pouco numerosos. Adolescentes que se organizam em bandos para “dar golpes”, não têm intuito de roubar, quebrar ou ferir, querem apenas provar a si mesmos que são capazes de certa forma de heroísmo. Para eles o êxito não é um fim, mas um meio de

⁸³ Professora Marta Albuquerque.

completar um “empreendimento”. Falou-se da delinqüência dos *blousons noirs*, mas não se trata, na maioria das vezes, de uma verdadeira delinqüência (HERZOG, 1959, p.258).

Será que esse enunciado do autor permite, sem fazer enquadramentos forçados, encontrar as permanências em termos das ações de sujeitos nomeados adolescentes e jovens e encarnados nas imagens dos *blousons noirs* da França, a juventude norte-americana e brasileira significada como transviada e os desordeiros da historiografia de Schindler dos séculos XVI e XVII?

As permanências atestadas pela similaridade de ações podem ser encontradas, mas a visibilidade das representações dessas idades da vida como tempo de desordem e desvio colocada em circulação na mídia (filmes, noticiários, revistas, jornais) ⁸⁴ e na literatura especializada (livros e periódicos científicos) é produção cultural específica do século XX.

Se a permanência define-se pela continuidade da prática de atos desordenadores por sujeitos entre 13 e 25 anos, o deslocamento define-se pelos diferentes significados atribuídos às mesmas ações. Eles podem significar “agressão simbólica ao sistema dominante, através dos ataques aos padres não benquistos, expressando revolta em relação à coerção e à respeitabilidade burguesa”, nos séculos XVI e XVII; “complexo de inferioridade contra a sociedade” e “furor de viver” e sentimentos de espoliação em seus direitos, sentimentos de isolamento e incompreensão, sentimento de abandono, dos jovens transviados e dos *blousons noirs*, do século XX.

Ao transitar de um discurso contemporâneo a um discurso datado de quatro séculos, há de se pensar na possibilidade e necessidade de investigação sobre

⁸⁴ A produção cinematográfica das décadas de 40 e 50, envolvendo a juventude, revela como esse meio de comunicação teve um profundo impacto na produção de representações sociais nas quais associava-se adolescência, juventude, desvio, transgressão e delinqüência. Entre outros: *Vidas amargas* e *Juventude transviada*.

permanências e deslocamentos das representações socialmente construídas sobre os jovens tomadas como produções discursivas oriundas em meio às práticas educativas, de caráter socializador de cada cultura.

Passerini (1996) em seu texto *A juventude, metáfora de mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950* aborda o tema das apreensões sociais da juventude, discutindo as representações sobre essa idade da vida, construídas na Itália fascista e nos EUA da década de 50. A autora aponta os limites de qualquer estudo comparativo, afirmando que mesmo assim, sua pesquisa foi feita “no âmbito de uma perspectiva de desconstrução do conceito de jovem que começa a impor-se na época romântica e se consome com a morte do *teenager* a favor da imagem da criança, conforme se observou na década de 1980”. A autora chama a atenção para a importância de uma periodização articulada, segundo os lugares, mas indica que algumas datas são demarcatórias em termos de constituição de representações de adolescência e juventude:

[...] a década da virada do século, como fase determinante para a invenção da adolescência, que retoma, em termos psicológicos e sociológicos, idéias de juventude como turbulência e renascimento, germe da nova riqueza para o futuro, força capaz de aniquilar a miséria do passado, prometendo uma regeneração, tanto individual quanto coletiva; a década de 60, como fase final daquele conceito, incluindo os últimos estertores – no que concerne à idéia de juventude – representados pelos movimentos estudantis (PASSERINI, 1996, p. 319).

Destaca-se o fato de que a década de 50 foi atravessada por uma produção discursiva, tanto no âmbito da literatura como do cinema, através da qual a revolta de sujeitos entre 15-20 anos é colocada no centro da cena, gerando maior visibilidade social e, conseqüentemente, maior preocupação com os sujeitos adolescentes e jovens ou, em última instância, corroborando a imagem da juventude transviada. Esses estudos indicam a importância de tomarmos as idades da vida, em

termos de definições e características, em seus tempos históricos. Configurava-se, dessa forma, no século XX, uma produção cultural voltada para a juventude, no interior de uma cultura de massa a qual iria não apenas fazer circular representações sociais sobre a adolescência e juventude como, também, incidiria sobre os processos socializatórios dos sujeitos inseridos nesse extrato geracional, fornecendo novos modelos de comportamento e conduta.

Na produção discursiva da RBEP, foi possível identificar autores que definem e caracterizam a adolescência ou juventude sem explicar ou desenvolver seus argumentos como se a definição por eles utilizada, por ser decorrente da ciência psicológica, fosse ou devesse ser de amplo conhecimento e aceitação por parte dos leitores. O fato pode indicar também que, ao simplificar e generalizar definições extraídas de teorizações científicas, o autor estaria seguro de que o leitor da RBEP apreenderia os sentidos a partir dos quais construiu seu texto, mesmo considerando a “pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores” (CHARTIER, 1998, p. 98). Essa predizibilidade de apreensão de sentidos parece relacionar-se com a tese de que há uma cultura institucional que “predispõe a recepções particulares dos textos que circulam” o que explica como aqueles que liam a RBEP faziam parte um grupo vinculado à educação formal e, portanto, partilhavam elementos comuns de uma mesma cultura institucional. É preciso considerar ainda, segundo Goulemot (1996, p. 115), que a “narração é um mecanismo apto a produzir ‘efeitos’ e que a leitura é, no fim das contas, a oscilação dessa máquina em confronto com um corpo, com o tempo e com a cultura adquirida”.

Há, ainda, aqueles autores que, ao longo do texto, constroem argumentos a partir da definição adotada e trabalham no tema da educação, respaldando-se na

mesma, estabelecendo, inclusive, comparações entre as características das diferentes fases do desenvolvimento e os níveis de escolarização:

A escola secundária trabalha com a adolescência. E a adolescência é exatamente aquela quadra crítica do desenvolvimento orgânico e da perplexidade psíquica, que costuma transtornar as atitudes, até então constantes do rapazinho ou da menina-e-moça. Nessa altura da vida, sob a ação de suas transformações somáticas e psicológicas, o jovem se distanciou da meninice em que a maior predisposição era para aceitar em paz as contingências da vida social, o clima das exigências familiares, a palavra indiscutida do professor da escola primária. Na adolescência, ele desconfia. Redescobrando seu próprio corpo, vai tomar conhecimento melhor de si mesmo, mas desnorteia-se na multiplicidade das oscilações psicológicas, as emocionais, principalmente, que os empolgam. Não está geralmente preparado para o panorama de encruzilhada que, então, se defronta diante de si (REIS, 1955, p. 176-177).

Esse é um dos exemplos de como a representação de uma idade afeta a proposição de ideais educativos, fato este perceptível no fragmento acima, considerando que o autor conclama professores a levarem em conta a dimensão emocional da personalidade dos alunos adolescentes, um meio de melhor afetá-los, influenciá-los, enfim, educá-los.

A adolescência, ao ser significada como fase do desenvolvimento ou do curso evolutivo, aparecerá dividida em subfases com características distintas. A primeira, do início da puberdade, é definida pelo conflito e pela presença de múltiplos interesses e antagonismos; a segunda é definida como o período de aquisição de maior equilíbrio psíquico e de ajustamento vocacional do educando às suas aspirações. Essa divisão do desenvolvimento adolescente justificava a organização do ensino secundário em dois ciclos, ginásial e colegial, cada um deles com finalidades educativas específicas.

Quanto ao fato de as definições serem referidas à classe social, gênero e etnias há, no todo, utilização das categorias adolescente e jovem de modo genérico. Algumas referências mais específicas dizem respeito a jovens com ou sem

requisitos para entrar nas escolas secundárias e jovens secundaristas de turno diurno e noturno em termos de objetivos diferentes frente à escolarização, trabalho e universidade. Há referências, também, aos ambientes econômicos e sociais, abordando as diferenças de classe, quando, por exemplo, ao descrever quem eram os participantes do 1º Congresso Juvenil de Escritores⁸⁵, Katzenstein (1946) afirma que, no mesmo espaço, estavam a menina-tecelã e o menino mecânico que “só fizeram o curso primário” e alunos ginasianos da 4.ª série. Essa referência indica um denominador comum, característico da idade, sobrepondo-se às diferenças de “formação cultural”. Esse denominador comum — a capacidade de analisar criticamente a literatura infantil, construindo teses — fala de um diferencial em relação à infância e integra as dimensões social, cognitiva, afetiva e relacional dos sujeitos adolescentes, apesar de a autora afirmar, em sua análise do congresso que, naquele momento, ainda era insuficiente o conhecimento sobre o “púbere e o adolescente”. Por esse motivo, aborda a importância do conhecimento sobre essa idade da vida para a educação:

[...] o arquiteto estuda o terreno sobre o qual edificará, o material com que construirá; o biólogo experimenta o solo no qual planta; e nós, os educadores, que sabemos do psiquismo, da personalidade do jovem que educamos? O que é que interessa, cativa, preocupa, revolta, aborrece o jovem – não o sabemos; e quão mais eficiente poderia ser nossa educação, se soubéssemos algo mais sobre o assunto (KATZENSTEIN, 1946, p.476).

Uma das grandes diferenciações na apreensão da adolescência e infância pela ciência psicológica estava centralizada na capacidade de auto-reflexão como atributo emergente na adolescência; essa nova capacidade, segundo os autores, era

⁸⁵ 1º Congresso Juvenil, patrocinado pela Biblioteca Infantil Municipal e Revista Literatura e Arte, ocorrido em São Paulo, em novembro de 1945, com participação mais de 100 congressistas entre 12 e 16 anos, a maioria de São Paulo e um grupo de Minas Gerais. Com duração de 06 dias, foram apresentadas teses referentes à literatura infantil seguidas de uma discussão na qual o autor tinha de definir-se, defender e explicar, sendo assistido ou atacado pelos companheiros. Nenhum adulto – pessoa maior de 17 anos – podia participar dessas discussões.

promotora da empolgação do sujeito consigo mesmo e de sentimento de auto-suficiência. Era, também, significada como geradora de consciência e compreensão de si, do seu sexo e poderia ser promovida por meio do aperfeiçoamento das técnicas de análise e raciocínio. O sujeito adolescente aparecia significado como capaz de compreender as grandes virtudes, sendo um sujeito *hiper* em várias direções: hipersensível, hipercrítico, hipermoralizado.

Uma definição da adolescência, cunhada dentro da perspectiva psicológica imbricada tanto à educação como à sociologia e biologia, apresenta essa idade da vida como a fase que vai dos 12 aos 20 anos, na qual os sujeitos são colocados diante de tarefas evolutivas específicas, distintas das tarefas evolutivas das crianças. O autor responsável pela teoria das tarefas evolutivas era Havighurst⁸⁶ que abordaria o tema em relação às sociedades modernas e complexas:

O protótipo da tarefa evolutiva é a formação, puramente biológica, dos órgãos no embrião [...] Essas tarefas evolutivas do corpo, puramente biológicas, ilustram a essência das tarefas bio-sócio-psicológicas de que nos ocupamos. Se a tarefa não for realizada em tempo hábil, não será bem realizada e este fracasso determinará um insucesso parcial ou total na realização de outras tarefas futuras (HAVIGHURST, 1957, p. 131).

O autor trabalha com a representação de adolescência como a etapa do desenvolvimento na qual se desenvolvem relações mais amadurecidas com companheiros de ambos os sexos, em que aumentam as atividades sociais como oportunidades de aprendizagem do papel adulto, masculino ou feminino, definido e aprovado pela sociedade em que vive. A adolescência, no autor, aparece significada como a fase em que aumentam as preocupações com as questões do corpo, em que se aprende a amar os mais velhos, mas sem depender deles, em que ocorre a

⁸⁶ HAVIGHURST, J. Robert era norte-americano, um estudioso do desenvolvimento humano na interface com a educação, tendo atuado em pesquisas, no Brasil, tendo publicado obras em parceria com educadores brasileiros, inclusive sobre ensino secundário. Atuou pelo I.N.E.P.

escolha de um meio de vida e a preparação para a assunção desse meio, desenvolvendo-se atitudes favoráveis ao matrimônio. Adquirem-se, nessa fase, “conceitos de lei, govêrno, política, geografia, natureza humana e instituições sociais de acôrdo com o mundo moderno”, devendo os indivíduos desenvolver capacidades de “raciocínio e expressão que lhes permitam lidar com os problemas de uma democracia moderna, de maneira consciente e efetiva.” E, ainda, é uma fase em que ocorre o desenvolvimento de um “comportamento social responsável e na qual se adquire um conjunto de valores e um sistema ético para orientação do comportamento”.

Apresentada dessa forma, a adolescência tornava-se idade fulcral na constituição de sujeitos adultos dentro dos padrões de adultícia, configurados por cada cultura. Integram-se, na perspectiva de Havighurst, as muitas instituições sociais para a construção de significações e expectativas para as idades da vida. Como o próprio autor afirma

[...] as tarefas evolutivas podem decorrer, portanto, da maturação física, da pressão de processos culturais sobre o indivíduo, de desejos, aspirações, valores da personalidade que surge e, na maioria dos casos, da combinação desses fatores em atuação simultânea (HAVIGHURST, 1946, p. 133).

Em outras palavras, as fontes geradoras das tarefas evolutivas seriam os recursos biológicos dos seres humanos, associados às pressões de cada cultura (o que cada cultura pede de seus membros em determinados tempos) e, ainda, aquilo que cada indivíduo aspira ser, a partir de seus valores, desejos e personalidades e necessidades. A proposta das tarefas evolutivas de Havighurst busca conciliar, na análise do desenvolvimento humano, a dicotomia entre fatores internos e fatores externos ou fatores da natureza e da cultura.

Nessa perspectiva, não são as tarefas evolutivas que definem e classificam as crianças e os adolescentes; ao contrário, as tarefas evolutivas apropriadas para as crianças são aquelas que consideram o estado de maturação das mesmas como sendo diferente do estado de maturação de um adolescente e mesmo de um sujeito idoso. A realização ou não, por parte dos indivíduos e grupos, das tarefas evolutivas definidas por cada cultura, é que irá afetar a apreensão social de como cada sujeito, dentro daquela idade da vida, deve ser caracterizado. Se um sujeito adolescente é caracterizado como transgressor e desordeiro, seria porque não conseguiu realizar uma tarefa evolutiva, ou em termos de Havighurst, porque fracassou em uma das tarefas evolutivas? Percebe-se, na análise da teorização que o autor situa a psicologia como social, assim como Cardoso o fez em termos de sua psicopatologia social. Desse modo, entende-se que, para o autor, a forma como ocorrem e são apreendidos os processos de desenvolvimento humano guarda íntima relação com a forma como esse desenvolvimento é concebido e representado nas diferentes culturas.

Em síntese, para a teoria das tarefas evolutivas, adolescência seria o tempo da vida entre 12 e 20 anos, nas sociedades definidas como modernas, durante o qual ocorreriam relações mais amadurecidas com companheiros de ambos os sexos; em que as diferenças entre os sexos se acentuariam e haveria necessidade de aprender um papel adulto masculino ou feminino; tempo em que se daria a aceitação do próprio corpo; em que ocorreria uma independência emocional em relação aos pais e outros adultos; tempo de alcance da independência econômica; tempo em que haveria a preparação profissional e a escolha de um meio de ganhar a vida, além da preparação para a construção de uma família; tempo em que haveria a aquisição dos conceitos necessários para ser cidadão em uma democracia; tempo

em que ocorreria o desenvolvimento de um comportamento socialmente responsável com base em valores éticos.

Nessa ótica, adolescência seria tempo de preparação e consolidação de habilidades, valores, atitudes e comportamentos sociais necessários para uma vida adulta feliz. Ao mesmo tempo em que é uma definição e caracterização da adolescência, a proposta das tarefas evolutivas é a construção de um lugar para essa idade da vida.

Esse conjunto de representações, constituído no encontro entre autores dos artigos da RBEP com as obras de psicologia da adolescência, se inscreve no corpo de proposições para a educação secundária e educação em geral e desse somatório, é possível visualizar algumas das configurações especiais dos lugares projetados para a adolescência escolarizável e não escolarizável, entre 1944-1959 o que será tema do próximo capítulo.

6 A PRESENÇA *PSI* EM PROPOSIÇÕES EDUCATIVAS PARA A ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE: discursos da RBEP entre 1944 e 1959

A psicologia da infância e da adolescência, em particular, e a psicologia, em geral, parece que estavam no rol das disciplinas que funcionavam como apoio às proposições do Ministério da Educação e Cultura, no Brasil, entre 1944 e 1959, emanadas de órgãos como o I.N.E.P., através de seu corpo de técnicos em educação. Essa afirmativa decorre do contato estreito com um número extenso de páginas dos artigos da RBEP, publicados no período acima, no interior dos quais pôde ser constatada a presença dessa ciência como suporte para discursos, pesquisas, experiências pedagógicas, conferências, cursos e eventos educativos em geral.

A importância da aplicação da psicologia à educação, nas décadas de 40 e 50, aparece em artigo de Lúcia Marques Pinheiro (1951), no qual a autora afirma que se iniciava, naquele momento histórico, através de cursos de formação de professores, no nível secundário, um movimento destinado à difusão de conhecimentos psicológicos. A autora aborda os conceitos e preconceitos vigentes, naquele tempo, acerca do valor da psicologia quando comparada às ciências exatas dizendo que:

[...] o que ocorre é que, infelizmente, a psicologia, diferentemente das ciências físicas, provoca reações diversas, de tipo afetivo, geralmente prejudiciais à sua própria aceitação como ciência. A uns apaixona, porque parece trazer uma luz qualquer sobre o futuro, sobre o domínio dos outros homens, ou um conhecimento de nós próprios, satisfazendo, de certo modo, a mesma tendência que torna a grande massa interessada em tudo que se refira às ciências ocultas e à cabalística. Outros a desprezam, sem maior análise, por não lhes conhecerem os

fundamentos e as descobertas de maior valor, mas apenas as noções mais divulgadas, com suas deturpações naturais. Outros, enfim, pelo fato mesmo de a Psicologia esclarecer alguma coisa que eles temem ver, que se recusam a admitir – ela provoca a reação de repulsa sem análise imparcial, mascarada embora de argumentos pretensamente racionais e fundamentados (PINHEIRO, 1951, p. 54).

Identificam-se, no trecho acima, as reações e dificuldades geradas pela entrada em cena, junto às proposições educacionais em geral, de uma ciência que buscava se constituir em domínio do conhecimento especializado na análise da vida comportamental e relacional humana. O valor da divulgação científica da psicologia, em 1951, através de órgãos oficiais, fundava-se na premissa de que havia “conhecimentos científicos no setor psicológico, cuja aplicação prática concorre à realização da educação”. O empreendimento de calcar a educação na ciência psicológica, no Brasil, não se deu sem percalços; apesar disso, a gradativa naturalização desse fato faz com que, hoje, pareça a muitos estudantes da pedagogia, ser impossível pensar a educação sem a presença psicológica.⁸⁷

As metas e ideais para a educação da adolescência e juventude, divulgadas como proposições educativas para sujeitos entre 12-20 anos, através de oitenta e dois artigos, publicados na RBEP, entre 1944 e 1959, serão o alvo deste capítulo, sendo dada especial atenção àquelas metas atravessadas pelo ideário psicológico. Foram identificados argumentos com ênfase discursiva na composição curricular e nas metodologias de ensino do secundário, na formação moral e cívica da adolescência, no ajustamento pessoal e social de adolescentes e no desenvolvimento das aptidões e orientação das vocações adolescentes, visando inseri-los, no mundo do trabalho. O uso do termo argumento não decorre da

⁸⁷ Como professora de Psicologia da Educação para alunos de Pedagogia, ao questionar meus alunos sobre a possibilidade de se pensar a pedagogia sem a psicologia ouço, sempre, que sem sombra de dúvida, é algo impossível. Essa resposta evidencia como se construiu, gradativamente, um modo de pensar e sentir atravessado pela ciência psicológica e como as décadas pesquisadas nesta tese tiveram força na disseminação desse olhar psicológico sobre os sujeitos da educação.

presença dessa nomeação no interior dos discursos e, sim, da intencionalidade discursiva detectada, apreendida como intencionalidade de convencer o leitor das posições defendidas por um número expressivo de autores, oriundos de diferentes instituições sociais. Apesar da diversidade, há integração entre os argumentos, formando um todo discursivo, com pontos de convergência, de um lado, e de afastamento, de outro, mas permitindo um recorte suficientemente amplo sobre o conjunto de lugares que se pretendia construir para as novas gerações de adolescentes. As grandes diferenças estão postas nos espaços que há entre discursos mais, menos ou nada comprometidos com a ciência psicológica e, ainda, com os usos dessa ciência no interior de cada um deles, evidenciando diferentes formas de acordo e desacordo.

Foi possível apreender acordos entre diferentes autores que, mesmo separados pelo tom que deram aos seus discursos, tinham pontos comuns em relação à educação secundária, em função de recorrerem à psicologia da adolescência. Nesse sentido, é importante considerar que:

O desacordo supõe um acordo nos terrenos do desacordo e os conflitos manifestados entre as tendências e as doutrinas dissimulam, aos olhos dos que deles participam, a cumplicidade em que implicam e que choca o observador estranho ao sistema (BOURDIEU, 1974, p. 207).

Parece ter sido a opção dos diferentes autores da RBEP em recorrer à psicologia do adolescente que os integrou, dentro da lógica “bourdieuniana”, ao mesmo campo cultural, entre 1944-1959 e, por isso, os discursos analisados não foram tomados como retratos de posições excludentes sobre o mesmo tema: a adolescência e sua educação. A curta duração do período investigado não impediu que fossem detectados diferentes momentos políticos, portanto, diferentes orientações em relação às políticas educacionais que o país atravessou e os

projetos para a adolescência e juventude nele constituídos, o que ficará evidente a partir da perspectiva dos próprios autores de artigos da RBEP. As preocupações com a escolarização das novas gerações, pelo secundário, caminhavam na direção de uma educação que fosse o mais eficiente possível, com fundamentos oriundos das ciências, em especial, da psicologia, visando alavancar o “progresso e o desenvolvimento da nação”, tão perseguido, de diferentes formas, entre 1949 e 1959.

Os anos 40 são anos atravessados pela crescente industrialização, o que acarretou divisão de posições, figurando, de um lado, a defesa da intervenção direta do estado no desenvolvimento industrial e a perspectiva de nacionalismo econômico e, de outro, a defesa da iniciativa privada associada ao capital estrangeiro, como a força de comando para a industrialização. Esses anos podem ser apresentados, em conformidade com Capelato (2000) como tempo de comunistas e anticomunistas, tempo de radicalismos, tempo de temores em relação às ideologias antidemocráticas, tempos de nacionalistas e antinacionalistas, tempo de freqüentes intervenções militares no sistema político do país, tempos de construção de um regime autoritário resultante do trabalho de lideranças políticas e intelectuais e de setores da sociedade interessados na elaboração de uma nova agenda política.

A conjuntura nacional, no período focalizado, aponta para o papel de destaque que a grande imprensa desempenhou, em relação à propaganda visando divulgação de ideologias políticas, morais e educacionais. Foram identificados, na seção *Através de Artigos e Jornais*, da RBEP, discursos sobre educação de adolescentes e educação secundária, em geral, que, tendo sido publicados, originalmente, em jornais de grande circulação no Rio Janeiro e São Paulo, foram transcritos para o periódico acima.

A proposta da RBEP, no editorial de lançamento, em 1944, de “formar uma mentalidade pública esclarecida” pode ser melhor compreendida quando se coloca o texto no contexto e se identifica, subjacente à produção discursiva desse periódico, uma grande plataforma discursiva em torno do problema de educação das novas gerações, orientado por concepções aparentemente antagônicas, mas convergentes para o mesmo fim: garantir que a educação figurasse como a saída mais viável para o alcance da justiça social e da unidade nacional. Esse contexto discursivo de caráter multiforme, constituído por lideranças políticas, especialistas, técnicos em educação, intelectuais, professores e educadores, em geral, ultrapassará os anos 40.

Konder (2000) aborda os anos 50 a partir da análise da presença dos intelectuais e foi possível constatar, nos discursos desses anos que, funcionando como representantes do saber-poder, os intelectuais participaram ativa e efetivamente na construção de um lugar ideal a ser ocupado pela adolescência e juventude, através das suas proposições educativas.

Como uma década se faz imbricada na outra, mas sem solução de continuidade, em função dos novos desafios, sobressaltos, descontinuidades e rupturas, importa destacar um conjunto de fatos reveladores dessa imbricação. Se, aos olhos do leigo, como afirma Konder (2000) a década de 50 foi tão somente uma década de grandes marcos, como a guerra fria, a presença de Stálin no Kremlin e do Papa Pio XII, no Vaticano, a volta de Vargas ao poder em 1950 e seu suicídio em 1954, a inauguração do Maracanã, a criação da Petrobrás, a eleição de Juscelino Kubitschek, a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB, o tempo do *rock* e da bossa nova, aos olhos dos historiadores, como ele, foi muito mais. Foi nela que estiveram presentes perspectivas conservadoras esperançosas

de que “a polícia e as Forças Armadas agissem com a necessária energia contra demagogias e infiltrações estrangeiras de caráter político nas atividades nacionais” (KONDER, 2000, p. 359). Foi a década em que ocorreram debates acerca da necessidade de abertura para um mercado mundial atravessado por interesses alheios aos nacionais; que houve a disseminação, entre diferentes segmentos da população, da desconfiança em relação à ação norte-americana e suas corporações e grandes empresas. E, ainda, foi década de persistente confronto, em nível mundial, do capitalismo-comunismo; década de “combinações ecléticas” em torno das pautas marxistas, década de orgulho patriótico e de exaltação, por parte de certos intelectuais, das ações das classes dirigentes que conduziram a sociedade brasileira para “a frente e para o alto” (KONDER, 2000, p. 355-359).

As décadas de 40 e 50 imbricam-se, assim, tanto pela presença comum da liderança varguista, em torno de plataformas ligadas ao desenvolvimento nacional, como pelo fato de o campo educacional ter sido privilegiado, a começar por ações como o fortalecimento do Ministério da Educação, a criação do I.N.E.P. e a publicação da RBEP.

Nessa perspectiva, depreende-se dos discursos da RBEP, ao longo de 1944 e 1959, um vasto e diversificado conjunto de preocupações geradoras de metas e ideais para a formação da adolescência, sob forma de proposições educativas. Há proposições definidas a partir de plataformas políticas e ideológicas, voltadas para o projeto de nacionalizar a juventude e proposições definidas a partir do contato de educadores com as teorizações científicas da psicologia da adolescência, voltadas para a modificação das práticas educativas em geral: escolares e não escolares. Há, ainda, aquelas proposições voltadas para a promoção do desenvolvimento da adolescência e juventude, dentro de políticas educacionais de âmbito internacional,

em especial, entre os países da América Latina.

Todas essas proposições, articuladas, formam uma extensa discursividade temática, em torno da educação secundária. Há discursos atravessados por diferentes ênfases e tons, começando pelo tom político, inflamado, marcado pelo patriotismo e civismo, visando convocar educadores para a tarefa de “nacionalizar a juventude, salvando-a das garras de oportunistas”. Há o tom moral, de alerta à necessidade de resguardar as novas gerações de “influências perniciosas” que, caso não fossem evitadas, pesariam nos ombros daqueles que se omitissem, em futuro próximo; há o tom pedagógico em propostas de implantação e modificação dos currículos e respectivos programas, visando desenvolver capacidades e habilidades específicas em adolescentes e jovens através dos conteúdos escolares; há o tom ideológico de convencimento de que as novas gerações precisariam ser colocadas nos diferentes postos de trabalho, necessários ao desenvolvimento e progresso do país, em função das aptidões e diferenças individuais e há o tom psicoeducativo de insistência à acolhida das prerrogativas da idade juvenil e do direcionamento da mesma para o bem estar individual e social dos adolescentes. Esses tons interpenetram-se, dentro das diferentes ênfases discursivas, em especial ao recorrerem, de forma nada unívoca, mas unificada, à psicologia da adolescência e, mesmo, à psicologia geral.

Ao trabalhar com a hipótese de que as teorizações psicológicas sobre as idades da vida, tomadas como um tipo de discurso específico do século XX, acabaram por projetar lugares apropriados a serem ocupados pelos sujeitos inscritos nas diferentes idades, foi possível identificar, nas diferentes ênfases discursivas acima expostas, os lugares que estavam sendo demarcados para serem ocupados pelos sujeitos em desenvolvimento sobre os quais incidiam os processos de

escolarização secundária. Porém, como esses lugares foram construídos a partir de representações sobre a adolescência, eles aparecem, muitas vezes, sob a forma de utopias constituídas na imbricação da ciência, educação e imaginário social:

A dimensão formadora da imaginação social está implícita na percepção de que, ao designar identidades, distribuir papéis e exprimir crenças, a imaginação social, não apenas informa acerca da realidade, mas, ao mesmo tempo, constitui um apelo à ação a comportar-se de determinada maneira, no que revela uma grande proximidade com o que Ricouer (1977) chama de ideologia: uma motivação social que, mais do que um reflexo, é também justificação e projeto (OLIVEIRA, 2003, p.104-105).

A grande diversidade discursiva nos artigos selecionados, a partir da qual se entrevia os muitos projetos possíveis para a alocação dos adolescentes, estava marcada por um compromisso comum de todos os autores: o compromisso com um projeto de expansão da escolarização secundária das novas gerações.

A referência a processos de escolarização, nesta tese, não implica em uma acepção estrita que reduza escolarização às práticas pedagógicas dentro dos tempos-espacos vividos nos estabelecimentos, como escolas, colégios, ginásios. Faria Filho (1996) afirma haver duplo sentido para o termo, indicando que, na primeira direção, escolarização pode:

[...] designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis, seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, o mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 1996, p. 16).

E, na seqüência, escolarização também pode designar "o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados" (FARIA FILHO, 1996, p. 16).

Nessa acepção, a multiplicidade discursiva integrou-se e, discursos que,

aparentemente, não teriam relação com a escolarização, permitiram novas leituras. Foram analisados todos os autores que, direta ou indiretamente, implícita e ou explicitamente, destacaram em seus discursos, a importância da presença *psi*, para a educação formal e informal, ou seja, a educação voltada para alunos-adolescentes e para adolescentes não-alunos. Para efeito de melhor apreensão das temáticas, as ênfases discursivas aparecem agrupadas em cinco blocos: a composição e funcionalidade curricular, a formação do professor como recurso para a formação do aluno-adolescente, o desenvolvimento pessoal e o ajustamento social da adolescência, o desenvolvimento de aptidões e habilidades para o mundo do trabalho e a formação moral e cívica dos adolescentes.

6.1 Argumentos em prol da reestruturação dos currículos do secundário

Em oitenta e dois artigos analisados, vinte e nove deles apresentaram, como temática central, a problemática da organização e reorganização estrutural e funcional do secundário, em termos de currículos, programas, seriação, métodos de ensino.

QUADRO 6

Artigos da RBEP com ênfase na estruturação/reestruturação do secundário

Título	Autor	Ano	Vol.	Nº
O ensino secundário no Brasil em 1945	Editorial da RBEP	1945	VI	17
A estruturação ideal do ensino secundário brasileiro	Plínio Leite	1945	VI	18
A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário.	Lúcia Magalhães	1946	VIII	23

O problema do ensino secundário	Fernando Tude de Souza	1947	X	28
A posição do ensino de desenho no curso secundário	Augusto Bracet e Enoch da R. Lima	1947	XI	29
Reformas do ensino secundário	Alfredo Gomes	1948	XII	32
Uma batalha no ensino secundário paulista	Alberto Rovai	1949	XIII	35
Da seriação das disciplinas no ensino secundário	Alfredo Gomes	1949	XIII	35
Ensino do desenho no curso secundário	Lúcio Costa	1952	XVII	45
Importância do estudo dirigido no curso secundário	Nair Fortes Abu – Merhy.	1953	XX	51
Programa de Geografia para o curso secundário	Aroldo Azevedo.	1953	XX	51
O ensino de História do Brasil no ciclo colegial	Libânio Guedes	1953	XX	52
Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo	Sólon Borges dos Reis	1954	XXI	53
A escola secundária em transformação	Anísio S. Teixeira	1954	XXI	53
A importância do fenômeno da motivação na aprendizagem da infância e da adolescência	EBSA. São Paulo.	1954	XXII	56
Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil	D. R. Collins	1954		56
As condições atuais da educação secundária	Cândido Motta Filho	1955	XXIII	58
A educação secundária no Brasil	Jayme Abreu	1955	XXIII	58
Considerações sobre o Seminário Inter-Americano de Educação Secundária	Jayme Abreu	1955	XXIII	58
A juventude e o ensino de grau médio	Cândido Motta Filho	1955	XXIII	59
Educação moral e cívica na escola secundária	Sólon Borges Reis	1955	XXIII	59
Objetivos do ensino médio, em especial na escola secundária.	Riva Bauzer	1955	XXIV	60
Os objetivos do ensino de Ciências na escola primária e secundária	O. Frota Pessoa	1956	XXV	62

O professor e a escola secundária.	Celso Brant	1956	XXVI	64
Formação do professor de ensino secundário	Imídio G. Nérici	1957	XXVII	65
O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira missão	Alberto Rovai.	1957	XXVII	66
Tendências da educação secundária	Gildásio Amado	1958	XXIX	69
Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação	Alberto Rovai	1958	XXIX	70
Magistério Secundário	A. Almeida Júnior	1959	XXXI	74

Os autores, indicados no quadro 6, discutem a estruturação ideal do currículo para o secundário, partindo tanto das proposições legislativas em termos de grade curricular, quanto do valor formativo de cada matéria, em termos de cultivo de habilidades e aptidões específicas nos alunos. Abordam as metodologias adequadas a esse nível de escolarização e os fenômenos envolvidos na aprendizagem, incluindo motivação e disciplina. Destacam-se argumentos favoráveis a reformas curriculares no secundário, no nível de inclusões, exclusões e novos alinhamentos de matérias, com a indicação explícita de que a “rota a ser seguida na educação” deveria proceder da psicologia geral, educacional e, particularmente, da psicologia do adolescente.

Há recorrência, nos discursos, em especial por parte de Lima (1947) à idéia de que, sendo a pedagogia daquele momento, estruturalmente psicológica e, sendo a metodologia, a “arte de cultivar aptidões, fixar os conhecimentos e formar o caráter, sendo, portanto, psicofisiológica” a educação secundária deveria se voltar para a formação integral do adolescente e não para sua simples instrução (LIMA, 1947, p. 46-47).

Se as discussões sobre currículo preocuparam tantos autores, ao longo dos anos 40 e 50, é porque havia uma forte crença de que currículos escolares tinham

grande potencial formativo e conformativo de subjetividades e sociabilidades adolescentes e juvenis. As legislações do período dão indicação desse fato, com destaque para a Lei Orgânica do Ensino Secundário — Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 — por ser exemplar, quando, em sua Exposição de Motivos, define que a finalidade fundamental do ensino secundário era a “formação da personalidade do adolescente⁸⁸”. E, também, por conter, em seu posterior desdobramento, sob forma de alterações, disposições transitórias, instruções para execução, indicações precisas dos caminhos a serem percorridos pelos educadores de forma a garantir que os educandos do secundário se aproximassem dos muitos ideais de adultícia, configurados nos interstícios do texto legal.

Se havia, no texto legal, aspiração expressa do ensino secundário ser “formador” da personalidade do adolescente e se, para regular essa proposição, a lei previa um caminho — adotar currículos específicos, planejar atividades extra-classe, organizar arquivos escolares —, é fundamental que, nas investigações do secundário, esses aspectos entrem em cena, seja na análise dos discursos ou das práticas do cotidiano escolar.⁸⁹

A Portaria Ministerial nº 557, de 16 de novembro de 1945, que expede programas de trabalho manual e determina sua execução no curso ginásial, fornece, nas instruções metodológicas, pistas das preciosas regulações idealizadas para

⁸⁸ Legislação do Ensino Secundário no Brasil, 1952, p. 23

⁸⁹ Em termos das práticas, durante o tempo em que estive arquivos do 1º ginásio público de Divinópolis, encontrei quantidade expressiva de materiais que poderiam ser apreendidos como meros registros formais recomendados pela legislação: registro de matrícula, fichas individuais, (modelos 8 e 9), pastas individuais, em cartolina, tamanho 35 por 25, livro de termos de visita de Inspetor, diários de classe, correspondências entre secretarias e Ministério da Educação. Apreendida em uma perspectiva histórica e, portanto, crítica, a presença daquele material indicando que a legislação exerceria um controle disciplinar no interior das secretarias escolares, mas não necessariamente em todos os outros espaços escolares. Como havia entrevistado o primeiro diretor do ginásio e lido atas de reuniões, foi possível compreender que se há uma secretaria que cumpre rigorosa e, mesmo rigidamente, a formalidade e burocracia legislativas, pode haver uma diretoria que passe ao largo dessas formalidades e priorize as ações educativas, no contato estreito e direto com os “meninos”. Isso reforça a importância do cruzamento de fontes em análises históricas das práticas e culturas escolares.

alunos adolescentes.

Os trabalhos manuais, no curso secundário, não têm objetivos profissionais ou de preparação direta para atividades industriais. Sua finalidade é essencialmente educativa. Isto não significa, porém, que êsse ensino haja sido introduzido no curso como pretexto para meros exercícios da manualização, sem maior ordem ou sistema. Pelo contrário, dever-se-á atender, a *princípios psicológicos* claramente definidos.

O primeiro deles nos ensina que, trabalhando em coisas e com as coisas, observando a aplicação das diferentes espécies de materiais e a ação do trabalho, os *adolescentes* encontram as necessárias oportunidades para substituir o tipo de pensamento egocêntrico e fabuloso próprio da *infância*, pelo caráter objetivo e realista, do *homem feito*. Consequentemente, há que habituar o aluno a compreender que toda expressão material deve estar associada a formas precisas, de antemão definidas, e que, por outro lado, toda e qualquer espécie de trabalho deve subordinar-se a normas de maior eficiência, apuradas pela experiência milenar do homem.⁹⁰

Está explícita a intenção de socializar o adolescente-ginasiano, através da modalidade trabalhos manuais, com recorrência discursiva a um ideário psicológico calcado na teoria das aptidões e das diferenças individuais. Os trabalhos manuais, como mostra o fragmento da Portaria, são colocados como instrumentos auxiliares da passagem de uma idade a outra, atendendo as supostas prerrogativas da idade e, ao mesmo tempo, cuidando para que os adolescentes-alunos se transformassem nos homens que o momento social reclamava.

Abre-se a possibilidade de se analisar as relações ciência-educação, nesse caso, relações entre psicologia da adolescência e educação secundária, a partir da discussão das matérias escolares, incluindo a consideração pelos textos legais, apesar de, nesta pesquisa, as legislações terem entrado apenas como fontes complementares de uma discussão centralizada nos discursos da RBEP. Nesses, as matérias escolares aparecem como saberes específicos que entram nas grades curriculares para a formação de adolescentes, no nível intelectual, moral, ideológico, cívico, profissional.

⁹⁰ Legislação do Ensino Secundário (1952, p. 497. Grifo nosso).

Ao analisar a discussão sobre a composição curricular proposta entre 1944 e 1959, é importante apresentar as prováveis perguntas detectadas no interior dos artigos da RBEP, mesmo que essas perguntas não tenham aparecido, explicitamente, nos mesmos. Resultam de uma leitura atenta das construções discursivas visando identificar as intencionalidades que levaram os autores a construir discursos como se fossem respostas às seguintes perguntas: Por que razões essa disciplina⁹¹ deve entrar na composição curricular? Quais serão as vantagens, para o aluno, das disciplinas no currículo? Em que os alunos poderão se transformar a partir das disciplinas? Como essas disciplinas prestarão serviço à mocidade e à nação? Como poderão ser ensinadas, através das disciplinas escolares, as belezas da democracia? Se o curso noturno é freqüentado por adolescentes e jovens que, provavelmente, já têm profissão, por que continuar a oferecer a eles disciplinas, como canto orfeônico, trabalhos manuais, economia doméstica? Será que depois de estudar 10 ou mesmo 13 matérias em um ano, ficará algo de concreto nos adolescentes ou haverá uma “indigestão intelectual”? Será que ao querer que o aluno aprenda tudo de tudo, não estaremos fazendo com que ele aprenda nada de nada? O que haverá de útil e interessante nas ciências naturais a serem ensinadas, tanto para alunos que irão para o colegial como para aqueles dos cursos profissionalizantes?

São questões que se cruzavam no interior dos discursos, revelando como a estruturação e organização curricular, no secundário, incluía, não só um rol de matérias, mas também aspectos ligados ao gerenciamento dos espaços e tempos escolares, à escolha de aprendizagens significativas e úteis para o aluno-trabalhador, ao problema da fixação ou não dos conteúdos no “espírito adolescente”,

⁹¹ Na análise dos artigos com ênfase na questão curricular, identificou-se o emprego e uso dos termos *matérias* e *disciplinas* de forma aparentemente indiferenciada, nas duas décadas, exceção para as referências ao Colégio Pedro II quando, então, foi usado o termo “cadeiras”.

ao problema da nacionalização/desnacionalização da juventude, entre outros. São facetas importantes a serem consideradas, pois faziam parte da “grande empresa nacional” de formar uma geração através da escolarização “segunda”. A apreensão de como educadores, legisladores e outros atores propunham, em seus discursos, a composição⁹² e a execução do currículo, através das matérias escolares, pode indicar as direções que se queria imprimir aos passos da adolescência escolarizável. Essa apreensão foi realizada a partir da consideração à dimensão analítica e prescritiva dos discursos. Importa considerar, na análise do papel que as matérias escolares tinham na consecução de certos objetivos, a perspectiva de Goodson (1990), de que há:

[...] evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas (GOODSON,1990, p. 234).

Isso implica constatar as diferenças dos contextos escolares, nos quais as disciplinas e matérias eram discutidas e vividas porque, se uma matéria escolar fosse vista apenas como a “suposta tradução” de uma disciplina científica, do âmbito universitário para o ensino secundário, seria um engano. Tal engano seria gerado pelo desconhecimento de que a organização de um nível de ensino lida com o fenômeno da motivação e do controle dos alunos de forma diferente do outro. O fato de que muitas matérias escolares, das grades secundaristas, precederam as disciplinas-mãe, segundo Goodson (1990), exigiu um trabalho diferenciado pelos

⁹² GOMES (1949) discute a seriação das disciplinas no secundário, através da análise das sucessivas legislações e reformas que esse nível de ensino viveu no país, desde a implantação do Liceu Provincial da Bahia, através da Lei nº 33, de 9 de março de 1836, na qual se especificava a estruturação do mesmo a partir da reunião de 11 cadeiras. O artigo é fruto de garimpagem do autor e inclui extensa listagem de composições de sucessivos currículos do secundário com quase “cem cadeiras, a maioria com nomes diferentes, mas de igual conteúdo”.

professores do secundário ao implantarem as mesmas. Esse fato fica evidente quando os autores do secundário recorrem à psicologia do adolescente para sustentar suas posições, o que não acontece no âmbito universitário. Ao abordar a história da constituição das disciplinas escolares, Chervel (1990) a coloca como “tributária à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte” por pedir-lhes de empréstimo a parte relevante do ensino e, ao mesmo tempo, é tributária da história da pedagogia e, nesse sentido, é necessário fazer uma separação entre “intenções anunciadas ou as grandes idéias pedagógicas e as práticas reais”. O fato de a análise histórica evidenciar que as matérias ensinadas na escola não correspondem às ciências de referência, tendo sido criadas “pela escola, na escola e para a escola”, aponta para o fato de que a escola secundária, através da composição de seus currículos, não estava lidando com a simples tarefa de transposição ou vulgarização das ciências correspondentes, sob novas roupagens. Estava lidando, sim, o que torna a história mais fascinante, com múltiplas facetas do projeto civilizador que, nas primeiras décadas do século XX, tomou as feições de um projeto escolarizador voltado para a intervenção, frente a sujeitos situados em diferentes espaços sociais e recortes geracionais:

[...] se a escola se limitasse a vulgarizar ou adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão questionar sobre suas finalidades: elas (as disciplinas escolares) servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? (CHERVEL, 1990, p.184).

Segundo o autor, seria preciso aprender a lidar com a falência da visão de que a escola, ao organizar seus currículos, funciona apenas como “receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade”, pois o sistema escolar detém um poder

criativo insuficientemente valorizado. Justamente esse poder, segundo Chervel (1990), é que forma, não apenas os indivíduos, mas uma cultura própria que, por sua vez, informa e modifica a sociedade. Piaget (1998, p. 50), ao abordar as matérias escolares em *A evolução de alguns ramos do ensino*, afirma que, após 1935, “alguns ramos de ensino sofreram reexames de seus programas e da sua didática sob o crivo de três tipos de causas, às vezes convergentes e, às vezes, independentes”. Entre essas causas, está a presença da ciência psicológica com todos os dados que foram construídos sobre o desenvolvimento infantil e adolescente.⁹³

Os discursos da RBEP, voltados para a tarefa de convencer o leitor da importância e relevância do aumento ou mudança de rumo em relação às matérias escolares no secundário, centralizaram-se, em especial, em torno do Desenho, da História, das Línguas e da Literatura. Há artigos que versam, exclusivamente, sobre uma matéria, tecendo análises mais profundas e esmiuçando a posição da mesma dentro dos dois ciclos do secundário. Há outros em que os autores se propuseram a analisar a problemática das disciplinas pelas séries, de um modo abrangente, sem preocupação em marcar e delimitar, como os primeiros, os lugares que cada disciplina construía para que de lá os adolescentes avançassem em seus processos de desenvolvimento. Mesmo sem as especificidades, todos os discursos ofereceram material para essa análise e alguns se misturam aos outros na oferta ao leitor do panorama descortinado, naquele momento histórico, para a população adolescente que freqüentava os ginásios e colégios.

Há dois artigos versando, especificamente, sobre o Desenho e, em um deles, Costa (1952, p. 85) coloca o valor da matéria no desenvolvimento de qualidades

⁹³ As outras duas razões são, segundo o autor, “a evolução interna das disciplinas ensinadas” e o “aparecimento de novos procedimentos didáticos” (PIAGET, 1998, p. 50).

como “hábito de observação, espírito de análise, gosto pela precisão”, além de ressaltar a apreciação estética e da acuidade em relação às artes. A construção dessas qualidades serviria à finalidade de ajudar adolescentes a compreenderem o mundo das formas que os rodeavam e a conseqüente identificação com o mesmo. Há preocupação explícita com o fato de que os adolescentes chegavam ao secundário inseguros, com medo do erro, por terem recebido “críticas inoportunas e inábeis dos mais velhos” em relação às suas expressões artísticas. Através da proposição do ensino do desenho, projeta-se um lugar para os adolescentes de onde pudessem “admirar a obra fecunda e inestimável de um passado que honra a história da humanidade” e utilizar-se desse aprendizado como meio de expressão objetiva e recurso para apreciação da obra de arte, além de abrir caminho para uma real vocação.

O artigo de Costa (1952) é minucioso em detalhes, explicitando os objetivos do ensino do desenho para cada uma das quatro séries do primeiro ciclo do secundário, de modo que fossem atingidas três dimensões do desenvolvimento adolescente. Essas, que eram a inteligência, a curiosidade e o sentimento, seriam afetadas por três modalidades de desenho, respectivamente, desenho técnico, de observação e de criação. A defesa do desenho, no secundário, apoiava-se na tese de que seu aprendizado geraria benefícios sociais, impactando, inclusive, qualquer profissão ou destino dos adolescentes por desenvolver as faculdades intelectuais. Nos discursos dos defensores do ensino de desenho, é dada especial atenção à problemática da idade e, apesar de não haver ocorrência explícita de referência às teorias da psicologia da adolescência, é possível identificar a presença das idéias psicológicas quando, por exemplo, o autor refere-se à crise da idade, apontando-a como um dos fatores que faziam os “novos adolescentes” chegarem ao secundário

atormentados e inseguros.

Ao discutir a problemática das disciplinas escolares, Chervel (1990, p. 185) afirma que “a transmissão cultural de uma geração a outra põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem”. Esse aspecto é relevante considerando que, nas reiteradas vezes em que Costa solicita a atenção do leitor para as especificidades de cada conteúdo do Desenho, de série a série, há indicativos de que cada fase do desenvolvimento adolescente deveria ser considerada, em função das possibilidades e habilidades a serem constituídas em cada uma delas através da ação docente adequada, em termos de conteúdo e metodologia. Isso indica que no ensino secundário, o “conteúdo não é uma invariante”, ao contrário, ele é afetado por diversas variáveis que inviabilizam a transmissão direta da ciência por meio de uma relação pedagógica.

Lima (1947) apresenta um discurso bastante próximo ao de Costa, explicitando sua adesão ao ideário *psi*, afirmando que o desprezo pela rota que a psicologia educacional evidenciava como a mais aconselhada seria incorrer em grave erro.

Se o curso secundário tem por objetivo a formação da personalidade, isto é, a criação de um arcabouço espiritual por meio do qual os hábitos mentais sejam favorecidos e desenvolvidos, não é compreensível que o ensino de desenho seja omitido do número mínimo de matérias que uma legislação de base e de diretrizes prescreva para o ensino secundário [...] (LIMA, 1947. p. 42)

As representações *psi* de adolescência, evidentes ao longo do discurso, servem para justificar a inclusão do desenho no patamar de importância de outras disciplinas que, através do exercício, ativarão aspectos da inteligência formadores do “destino, preferências, resoluções, capacidade criadora, caráter e evolução cultural” dos alunos. Alinham-se, nos discursos sobre inclusão do desenho na escola

secundária, intenções pedagógicas, psicológicas e morais, voltadas para a formação de dimensões específicas da personalidade humana, como capacidade de compreender os valores estéticos, capacidade de observar o ambiente à sua volta, capacidade pelo gosto de pesquisa, formação de uma individualidade empreendedora, desenvolvimento da paciência e da disciplina.

A discussão sobre o estudo de línguas e literatura, no secundário, também ocupa lugar de destaque no interior dos discursos, no que não era novidade pelo fato de essa discussão tanto estar presente em Hall (1904) como em Piaget (1998) que, ao analisar argumentações contra e a favor do ensino de disciplinas literárias e humanidades no secundário, escreveu que:

[...] independentemente do seu valor educativo intrínseco, sobre o qual ainda falaremos, é inegável, de fato, que as poucas discussões sobre o ensino das humanidades- salvo entre os “planificadores” que sonham com as orientações futuras da instrução pública – resultam do fato de que um número apreciável de carreiras liberais só estão abertas aos portadores de um bacharelado em que se incluem as letras clássicas, e de que o Estado, encontrando-se no caso diante de situações coercitivas, não procura levantar questões sem saída, sabendo existirem muitas outras para serem estudadas (PIAGET, 1998, p. 67).

A força dos argumentos do ensino de latim e de outras línguas “mortas” atravessa as primeiras décadas do século XX, permanecendo no modo colegial brasileiro “à luz e semelhança” do modo colegial europeu. A análise de Gomes (1949), sob forma de uma discursividade estritamente descritiva, apresenta as múltiplas composições curriculares do secundário brasileiro e indica que fizeram parte dessas composições, de 1836 a 1942, as línguas “Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, Grego, Espanhol”. Nenhuma presença psicológica. Nenhum argumento sobre a situação dos alunos diante das composições curriculares por ele elencadas e nenhuma construção de um lugar ideal a ser ocupado pela adolescência escolarizável.

No discurso em outro tom (inflamado!), Renault (1952) aborda a importância da linguagem como “meio de expressão, na condição de signo diferencial mais preclaro do homem na comunidade zoológica”. Advoga a penalização dos erros de linguagem em provas de qualquer natureza, afirmando que os mesmos devem ser elementos decisivos para a aprovação ou reprovação dos alunos e que, durante o tempo que foi Diretor do Departamento Nacional de Educação, “baixou instruções para êsses efeitos”. O lugar que Renault constrói para o aluno do secundário (pois não fala em adolescente) é um lugar de *homo loquens*, apesar de o autor ressaltar a importância do *homo faber* e, para a construção deste, aponta o valor formativo do desenho e trabalhos manuais. Não há diálogo do autor com a psicologia, mas a direção discursiva do mesmo suscita Hall (1937, p. 460) que, ao abordar o problema das línguas e literatura no secundário, mostrando os riscos do excesso de rigor e constrição dos alunos em relação à expressão escrita, afirmara que “segurar os vôos do jovem exuberante, estando sempre à caça de erro é, para tomar emprestado a língua do futebol, um golpe baixo, e eu preferiria ser culpado de muitos erros por tais métodos, do que usá-los”.⁹⁴

Identifica-se, nos discursos inflamados dos que advogavam a favor da presença imprescindível das línguas (incluindo a latina) e da literatura no secundário, a construção de lugares bem marcados para duas adolescências: aquela cujos membros se tornariam as lideranças intelectuais e políticas do país e aquela cujos membros iriam integrar as “massas” e, conforme palavras de Coutinho,

[...] não adiantava forçá-las na cabeça de quem não tem capacidade, nem gosto para estudá-las, e este “quem” constitui a maioria da população que frequenta o curso secundário, da qual entre nós só 12%, aliás, vai até o

⁹⁴ *To hold up the fights of exuberant youth by forever being on the hunt for errors is, to borrow the language of the gridiron, low tackle, and I would rather be convicted of many errors by such methods than to use them.*(HALL, 1904/1937, p. 460)

final do mesmo, o que é mais uma prova de que a massa não tem interesse em estudos aprofundados, mas apenas em noções básicas que preparem para a vida geral duma sociedade democrática, nas profissões liberais, na burocracia, no comércio, na indústria, etc. (COUTINHO, 1959, p. 9)

O discurso revela uma perspectiva elitista, considerando que a proposta de alocação de adolescentes nas diferentes modalidades de ensino secundário deveria ser definida pelas aptidões e pelos dons naturais. Não há, no discurso de Coutinho, qualquer elemento de consideração à psicologia do adolescente e o autor assume em seu discurso posição de defesa à teoria das aptidões inatas na direção da prevalência social (leia-se um “lugar de distinção”) apenas para os adolescentes filhos dos mais fortes e mais aptos (leia-se detentores de maior capital econômico e social).

Há discursos que mostram como o “português escolar” representava uma língua estrangeira dentro do Brasil e que seria preciso “envolver” os alunos, em seus aprendizados da língua pátria, porque o “estudante aprende mais e melhor se lhe for dado ensejo de participar, criadoramente, em seus próprios estudos, do que se tiver de “executar deveres passivamente”, que lhe tomam todo o tempo e lhe aniquilam o espírito de iniciativa, como sucede sob o regime vigente”. É Rovai (1949) quem questiona o fato de se obrigar “jovens de 15 a 17 anos de idade” aprenderem mais de um idioma estrangeiro, como grego, espanhol, inglês e francês. Discute o caráter formativo dessas disciplinas, sugerindo cortes, sob pena de se gerar, ao insistir em noções destituídas de sentido, uma “confusão mental da juventude”. Há, implícitos, no discurso do autor, consideração pela juventude escolar como sendo necessitada de cuidados diferenciados em termos didático-metodológicos, mas sem recorrência explícita à psicologia.

Há discursos muito específicos, defendendo novas posturas metodológicas

diante do ensino da Física no secundário e percebe-se, nesses, proposições para desenvolver o potencial intelectual da juventude, fazendo-a adquirir o “espírito científico” tão requerido pela “educação moderna”. Um outro lugar vinha sendo vislumbrado para os adolescentes, a partir do qual esses sujeitos pudessem operar no mundo com conhecimento de que havia a “energia atômica, viagens interplanetárias, avião a jacto” e, a partir daí, pudessem tornar-se cientistas, ocuparem vagas nas usinas e laboratórios, afastando-se do “horror” que muitos tinham construído pela ciência. Segundo Tiomno e Lopes (1959), a indisposição adolescente em relação às ciências como a física surgira em função de um ensino secundário pautado nos moldes do século XIX, ou seja, um ensino de física “sem conexão como os acontecimentos da vida cotidiana”. Nenhum argumento explícito da psicologia da adolescência sustentava essas discussões voltadas para a afirmação de uma educação científica, em diálogo com a contemporaneidade; as psicologias da aprendizagem e da motivação aparecem como teorizações subjacentes aos mesmos.

Há propostas para que se tentasse, no país, a experiência de currículos flexíveis, classes experimentais e, ainda, que se cuidasse dos métodos de ensino, visando fazer com que os jovens adquirissem consciência social mediante trabalhos em grupo, dentro dos quais pudessem desenvolver “conhecimentos, habilidades e compreensão necessários para viver amigável e proveitosamente com seus colegas”. Importava que o jovem adquirisse confiança na “autoridade da inteligência” e, através dela, ocupasse um lugar habitado por menos “ignorância, atitudes e crenças restritivas”. E, ainda, que a escola proporcionasse experiências da prática de viver como um homem que experimenta e cria. Os elementos psicológicos são implícitos em alguns; nada nomeado, nada identificado como psicologia, mas um

apelo constante aos princípios da escola ativa na base da qual estavam situados muitos representantes do universo *psi*.

Encontra-se, subjacente à perspectiva dos autores, a matriz funcionalista, com discursos psicológicos voltados à importância da atividade psicológica do aluno, como saída para a construção de um homem livre, de iniciativa, autônomo. Outros lugares vão se configurando para a adolescência escolarizável, aparentemente afastando-se dos lugares plenos de rigidez e formalismo dos primeiros colégios. Em discursos como o de Abu-Merhy (1953), há indicações explícitas de que a psicologia, à qual se recorre é a psicologia geral, voltada para os estudos sobre memória (Ebbinghaus) e à psicologia de Myra e Lopez (sobre ato psíquico) e indicações implícitas da recorrência à psicologia do adolescente:

Nessa fase é preciso maior cuidado porque, querendo o adolescente auto-afirmar-se, muitas vezes se excede, tentando convencer os outros dos seus pontos de vista. O professor deve sempre estar alerta, no sentido de evitar que se tornem acaloradas as discussões, sobretudo quando eivadas de paixão (ABU-MERHY, 1953, p. 89).

Importa destacar que Myra e Lopez, de Barcelona, teve participação ativa na articulação da psicologia com a educação brasileira, considerando que foi diretor técnico do Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, tendo, também, publicado, na década de 40, uma obra intitulada *Psicologia Evolutiva da criança e do adolescente*. No prefácio da edição brasileira, o autor afirma que era com grande satisfação que escrevia aquelas linhas e que o motivo de sua satisfação não era apenas a vaidade de

[...] ver difundido um esforço intelectual, e sim, a alegria de saber que, graças a esta tradução, irei ampliar o contato cultural que já estabeleci com os educadores e “formadores” deste grande país, através do curso que estou ministrando no Rio de Janeiro (MYRA Y LOPEZ, 1946, p. 9).

No prólogo da segunda edição, Myra y Lopez (1954) afirma que se passara, entre a primeira publicação e aquela, um lapso de tempo considerável para que novas produções (escola de maturação de Gesell e Amatruda) entrassem em cena e que ele não tinha podido inseri-las, como gostaria, em sua obra. Nos capítulos sobre adolescência (apresentados como lições e, nesse caso, são cinco lições sobre psicologia da adolescência), o autor recorre a um volume considerável de obras de psicologia da adolescência, entre elas as obras de Spranger, Mendousse, Mead.

A presença de Myra e Lopez, no cenário educacional, fortaleceu a circulação da psicologia do desenvolvimento (evolutiva) entre educadores e “formadores” (linguagem da época) e, de modo especial, Lopez refere-se ao conjunto de “psicopedagogos brasileiros de prestígio universal”, destacando o “Prof. Lourenço Filho.” Na análise de Lopez (1949/1954, p. 9), o Brasil, em 1954, apesar de ter grandes nomes, “instituições modelares e laboratórios bem equipados”, ainda estava longe de “haver conseguido despertar uma ‘consciência nacional’ que se aquilate na educação e formação do seu imenso e promissor potencial biológico”.

Foram identificados discursos em que a ênfase estava colocada no ensino de história no secundário, compreendida como uma das disciplinas integrantes dos Estudos Sociais, cujo conteúdo científico, segundo os textos da época, era fornecido pelas Ciências Sociais propriamente ditas, isto é, a Geografia, a História, a Política, a Sociologia e a Economia. Entende-se que as Ciências Sociais configuram-se como discursos científicos, diferentemente dos Estudos Sociais que, em sua configuração peculiar ao secundário, à época do texto de Carvalho, mostram que:

[...] a transmissão cultural de uma geração à outra põe em ação processos que se diferenciam segundo a idade dos que aprendem. É provável que as características formais dos docentes para seis anos, dez anos e quatorze anos não sejam rigorosamente idênticas. Mas o verdadeiro limiar é aquele que separa o ensino das crianças e dos adolescentes do ensino dos

adultos (CHERVEL, 1990, p.185).

O ensino de História, no secundário, seria atravessado pelo problema das idades e peculiares modos de transmissão dos conteúdos para as mesmas, considerando que, à medida em que as particularidades das idades da vida foram dissecadas e incorporadas às diferentes modalidades de saberes e práticas educativas, entre elas as práticas escolares, as modalidades de transmissão do saber ganharam novos contornos. Se a História ganha o contorno das demais disciplinas dos Estudos Sociais e se, segundo Chervel (1999, p. 186) “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” e, se foi a “existência das disciplinas que, historicamente, traçou o limite entre secundário e superior“, há preocupações bem definidas no ensino desta disciplina para os alunos adolescentes. O aluno do secundário, como aponta Chervel, havia sido, desde o século XIX, definido como aluno em função da formação humanista ser o foco desse nível de ensino. A formação humanista, diferentemente da instrução primária, visava formar o aluno, que significava muito mais do que simplesmente ensinar ao aluno o que ele deveria saber. O valor formativo das matérias escolares sobre as idades não aponta apenas para a inserção da ciência do desenvolvimento nos discursos e práticas escolares no século XX, mas, revela a articulação principalmente, entre a “instituição escolar e o fato de ela ser “tributária, em cada época”, de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Ao colocar em evidência, na contemporaneidade, o valor formativo das matérias escolares, o estudo de Abud (1998) intitulado *Formação da Alma e do Caráter Nacional*, ilustra a tese de Chervel e possibilita maior compreensão de que a História foi capturada, desde os currículos da escola elementar, na segunda metade

do século XIX, e destinada a ocupar o lugar do conteúdo capaz de favorecer a formação do “cidadão ideal”, dentro das propostas de configuração de uma consciência coletiva e do desenvolvimento da nacionalidade.

Através de preocupação explícita e específica com a história, abria-se um outro lugar para a adolescência escolarizável dentro do qual os sujeitos dessa idade da vida realizassem a construção de suas identidades ideológicas, no marco de solicitações sociais e políticas. Há outras direções discursivas sobre o ensino de História, com destaque para Guedes (1953), que se preocupou em mostrar como a divisão do secundário em dois ciclos deveria ser orientada por um critério científico derivado da Psicologia e não resultante de um “artifício pedagógico”. O argumento é usado para fazer a defesa da proposta de ensinar história de forma diferenciada, no ginásial e no colegial:

[...] a adolescência, em sua evolução, apresenta duas fases bem nítidas: a primeira é a fase do conflito, do início da puberdade, com os seus múltiplos interesses e até mesmo antagonismos, por vezes agudos. Nesse momento, a educação é de natureza “heteronômica”. A segunda fase, ao contrário, é o período de ajustamento vocacional do educando às suas aspirações. O adolescente adquire maior equilíbrio psíquico. E a educação, agora, é de natureza “autonômica” (GUEDES, 1953, p. 172).

É partindo da representação de adolescência como tempo dividido em duas fases que Guedes (1953) operou em seu texto, justificando que o ensino de História, no 1º ciclo, deveria ser analítico, em consideração ao modo como os interesses do adolescente se organizavam e que, no 2º ciclo, deveria ser privilegiada a síntese, considerando que o aluno já “revelava propensão para idéias gerais e maior percepção das grandes perspectivas da evolução humana”. Diferencia história analítica da sintética, afirmando que a primeira é mais fácil de ser ensinada, através de exposição, visita a museus, produções cinematográficas e a segunda é um

aprendizado que só pode “ser motivado através do livro de texto e leituras extra-curriculares”. As preocupações do autor apontam para o encontro dos modos mais eficientes de efetivar um real aprendizado de História e para o uso de um livro-texto específico ou de um compêndio a ser adotado no colegial. O argumento sustenta-se na apreensão dos tempos psicológicos do aluno adolescente e desemboca na escolha do melhor livro, visando garantir que a matéria história cumprisse seu papel formador.

No artigo *Os estudos sociais no curso secundário*, Carvalho (1953) revela preocupação com o ensino dos estudos sociais, destinando a essa disciplina a finalidade de fazer com que os adolescentes ficassem a par da realidade complexa que era a vida social. Respaldava sua preocupação na idéia de que o “objetivo moderno da educação é a visão global dos fenômenos” e o trabalho por disciplinas estanques, feito de forma isolada, não favorecia tal objetivo. O autor propõe explicitar para o leitor o que deveria ser ensinado em uma das disciplinas que constituíam o conjunto dos Estudos Sociais: a História. Após criticar o enciclopedismo dos programas, Carvalho denuncia o fato de os alunos saírem do ginásio e do colegial, por exemplo, sem terem estudado “os dois séculos mais importantes para a vida moderna” (pós Revolução Francesa) o que acarretava e “infligia prejuízo intelectual” à nova geração. Propõe que o estudo de História acompanhe a mudança social e econômica e que quanto mais o conteúdo programático se aproximasse dos acontecimentos contemporâneos mais deveria ser contextualizado ou “circunstanciado”. Faz alusão ao professor de psicologia Cyril Burt, na Inglaterra, para fundamentar o argumento de que os currículos deveriam fornecer aos “educandos uma visão ativa na estrutura detalhada do mundo em que vivem e uma segurança esclarecida de que poderão tomar parte eficientemente nas

suas várias atividades”. Chama a atenção, também, para a condição do aluno daquele tempo –1953 – afirmando que essa condição não poderia ser desconsiderada ao selecionar o conteúdo de ensino que deveria ser ministrado em cada tempo histórico:

O alunado de hoje, que vive num mundo em perpétuo sobressalto, acostumado às diversões mais violentas, às emoções de toda ordem, para ser interessado, precisa de contatos com a realidade; tudo que lhe dará explicação da sociedade de seu tempo, das circunstâncias em que vive sua comunidade despertará a sua curiosidade, se ele é medianamente inteligente (CARVALHO, 1953, p. 58).

O discurso evidencia que uma das metas educativas do autor era levar o professor a considerar a motivação dos alunos para o conteúdo ministrado, sugerindo que professores preparassem lições por meio de perguntas que fossem do interesse dos discentes, levando em conta que o ser humano é guiado em direção às coisas já conhecidas e sobre as quais quer saber mais. Sugere, também, que o professor envolva a turma na “elaboração de um plano de unidade”, o que poderia gerar maior responsabilidade na execução do trabalho escolar. O autor faz indicações metodológicas e didáticas pontuais, possibilitando identificar, nas mesmas, elementos oriundos da psicologia da aprendizagem.

A par dessas proposições, há aquelas que voltadas para as reformas dos programas escolares visavam que esses programas possibilitassem o desenvolvimento da personalidade individual dos jovens, fomentando hábitos de reflexão e aptidão para o julgamento, resolução de problemas e, ainda, que dessem oportunidade aos adolescentes de “entreter polêmicas”, livrar-se de obstáculos, suportar dores, expressar suas convicções e alegrias e “abrir caminho rumo à inteligência e ao coração de seus semelhantes”.

Há discursos que contêm a discussão curricular, mas dentro de preocupações

maiores com os rumos do secundário e o impacto desses rumos na vida dos adolescentes. Dentre esses, destacam-se os artigos de Abreu (1955) nos quais o autor critica as teorias psicológicas que subsidiavam, naquele tempo, os estudos sobre a constituição dos currículos e métodos do ensino para o secundário: as teorias das faculdades mentais e do treino da mente. Afirma que a psicologia era ciência importante a fundamentar a educação, de maneira objetiva e específica e que seus princípios deveriam orientar a organização da escola secundária, mas na direção da psicologia da aprendizagem, psicologia da adolescência, psicologia das diferenças individuais e psicologia social. Abreu mostra grande preocupação em propor uma estruturação ideal para o secundário, afirmando que o ciclo ginasial deveria ser uma “fase de formação e de cultura geral, de ensino globalizado, prático e objetivo” e as especializações deveriam ficar para o segundo ciclo. No decorrer dos artigos, são contundentes a crítica e a preocupação do autor com a improvisação e a rotina em relação “à ciência e arte do ensino, que se mantinha, segundo ele, em 1955, alheio a métodos e técnicas avançadas e resultantes de pesquisas científicas no campo educacional”. Há, também, grande preocupação do autor com o fato de jovens alunos do ciclo ginasial e/ou colegial viver sua educação escolar na ausência de um compromisso docente com a tarefa de estimular no discente “o processo lógico de reflexão, ajudando-o a formar critérios, atitudes, ideais”. Jayme Abreu foi um dos grandes expoentes no debate sobre educação secundária, entre 1944-1959, preocupado com a dimensão sociológica da formação adolescente e, tanto seus discursos como ações, exemplificam uma tendência daquele momento histórico em firmar uma escola afinada com a contemporaneidade, atenta às dimensões da vida social.

6.2 Argumentos em prol da formação docente: atendimento às prerrogativas da idade

Entre 1944 e 1959, a formação dos professores para o secundário era tema recorrente nos discursos, evidenciando preocupações com o descompasso entre a expansão quantitativa das matrículas no sistema público de ensino e o investimento na efetiva formação docente.

Rodrigues (1960), em discurso proferido em 1959, na condição de paraninfo das turmas de bacharelado e licenciatura da Universidade de São Paulo, afirma que:

[...] de acordo com a lei são três os objetivos de nossa faculdade, a saber: 1º) a criação científica; 2º) a formação do pesquisador; 3º) a preparação do candidato ao magistério secundário e superior [...] Entre o bacharelado e a licenciatura. A diferença de currículos é muito pequena [...] a lei requer que, nessa mesma quarta série, se ministrem ao licenciando conhecimentos de psicologia e didática (RODRIGUES, 1960, p. 55-62).

É o mesmo autor que evidencia a situação do país, ao dizer que se lhe perguntassem que “espécie de diplomados o Brasil mais precisava”, ele responderia que:

[...] com base no número de escolas secundárias existentes e um verdadeiro “palpite”, nunca uma previsão, sobre o provável aumento de sua matrícula, conseguiria dizer qual a nossa necessidade de professores secundários. Tenho certeza de que ela é muito grande. Deveria, portanto, existir processo mais direto e eficaz de obtê-los (RODRIGUES, 1960, p. 55-62).

Junto à preocupação de Rodrigues, vêm se somar outras tantas e, as aqui privilegiadas, serão aquelas que anunciavam, para o professor, que ele seria chamado, pela psicologia da adolescência, a ocupar um lugar diferenciado na cena da escolarização secundária. Seria chamado a ocupar um lugar a partir do qual operasse como “mentor ideal”, habitado por características, como “rigor espiritual, boa cultura, fortaleza de caráter e compreensão humana” e que o seu encontro com

o aluno fosse um “estimulante fecundo” para o espírito do mesmo como adolescente.

A psicologia da adolescência entrava no projeto de formação de professores, não como proposta de vulgarização da ciência psicológica, mas como parte do grande projeto de escolarizar a adolescência, que também era um projeto de formar uma geração, ou seja, eram ideais educativos atravessados pelas descobertas da ciência psicológica sobre as idades da vida. Essa ciência, colocada em circulação nos cursos de formação de professores, entre 1944 e 1959, ilustra a importância, naquele momento histórico, das “novas competências requeridas aos professores quanto às distintas competências reconhecidas aos adolescentes”, parafraseando Faria Filho (2002, p. 21). Este autor chama a atenção dos pesquisadores de história da educação para a consideração das transformações vividas, ao longo dos séculos XIX e XX, tanto em termos da apreensão sobre a profissão docente como das representações de criança e aluno. É nessa perspectiva que a psicologia aparece como uma nova disciplina, integrante do currículo de formação de professores, em cursos de filosofia das Faculdades⁹⁵ e do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Este último, na apreensão dos autores da década de 50, era um “educandário” de nível médio criado para o fim específico de servir como campo de pesquisa e aplicação ao curso de Didática da Faculdade de Filosofia, e possibilitava que os alunos da Faculdade, na convivência diária com adolescentes, obtivessem maior compreensão das prerrogativas dessa fase do desenvolvimento.

Nos discursos sobre formação docente, há preocupações explícitas com o fato de o professor do secundário somente “dar aulas” e não “educar adolescentes, desconsiderando as condições reais da classe”. O professor, segundo Nérici (1957),

⁹⁵ Faculdades Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, no RJ, Universidade de São Paulo e Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

deveria ser formado para ajudar o adolescente a “superar o estreito círculo de suas relações a fim de sintonizá-lo com a humanidade e com o geral”. Há críticas às diferentes ações docentes, chegando-se a fazer classificação dos tipos de professores encontrados e os efeitos de suas ações sobre o perfil dos alunos adolescentes. As metas traçadas para o professor secundário envolviam socorrer o educando em sua realidade biopsicossocial, ajudar o adolescente a ser feliz e útil aos seus semelhantes, dentro de sua realidade humana e social, conhecer seus alunos adolescentes no que eles têm de comum e de diferente e “compreendê-los e amá-los”, levar o aluno adolescente a realizar-se, independente de um padrão fixo baseado em comparações que, em educação, “são sempre vexatórias e injustas”.

Há autores que criticavam a imunidade⁹⁶ quase absoluta dos professores em relação a quaisquer problemas que os alunos tivessem nos exames escolares, sugerindo que as escolas adotassem “tribunais pedagógicos” constituídos de “professores de ilibada idoneidade moral e de incontroversa competência profissional, escolhidos, de preferência, entre aposentados, por apresentarem condições ideais de isenção de ânimo e exigência pedagógica”. Há listagens de atitudes consideradas ideais para o professor do secundário, como por exemplo, altero-centrismo e sociabilidade, “amor *paedagogicus*” ou capacidade de sintonizar com os adolescentes e compreendê-los, apreciação e interesse pelos valores da inteligência e da cultura, idealismo humano e fé no poder da educação secundária. Há proposições de solução para problemas da formação do professor secundário e uma delas aponta a saída na formação mista que, tanto contemplasse aspectos didático-pedagógicos, aspectos da cultura especializada, aspectos da cultura geral, como a psicologia diferencial, psicologia da aprendizagem e psicologia da

⁹⁶ O termo imunidade era utilizado para se referir ao fato de que os professores sempre tinham razão quanto à atribuição de notas aos alunos e, mesmo que errassem, estavam isentos ou **imunes** a qualquer tipo de contestação ou sanção.

adolescência.

Considerando que, no momento de expansão do secundário, havia um grande contingente de professores sem licenciatura, muitos dos discursos corroboram a intenção de fortalecer uma formação especializada na expectativa de que ela garantisse a emergência de professores-educadores. Afirmava-se que os professores não formados pelas faculdades de filosofia das universidades estavam menos preparados para o exercício de sua função de educadores da juventude, em especial, por não terem estudado a psicologia da adolescência. Havia espaço para a apresentação de exceções e uma dessas aparece em discurso de Almeida Júnior (1959), quando o autor afirma que:

[...] apareciam por vêzes, no norte e no sul do País, alguns mestres secundários de primeira ordem, justamente havidos como tais graças às suas qualidades de inteligência, de sensibilidade afetiva, de cultura e intuição pedagógica. A êsses mestres fora do comum, que pareciam estrêlas brilhando num céu tristemente sombrio, já prestei a minha homenagem em livro publicado há vinte e cinco anos. O fato é que constituíam a exceção, e um sistema escolar nacional, como o do secundário brasileiro, não poderia continuar a depender do acaso das exceções (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 288-290).

Há forte idealização em relação ao papel do professor na mudança formativa dos alunos do secundário.

Em relação aos teóricos da psicologia da adolescência, há referências a Spranger e sua classificação dos tipos fundamentais de personalidade humana, em função das inclinações de cada uma, relacionando-as aos tipos docentes e apontando o mais adequado. Entram nessa composição o *homo biologicus*, *economicus*, *theoricus*, *politicus*, *aestheticus*, *religiosus*. Matos (1958) afirma que o magistério implicaria em um misto entre tipo intelectual e o social e, recorrendo ao *Behaviorismo*, refuta a tese inatista de que o professor já nasce vocacionado e pronto para o magistério; ao contrário, é na formação que está a possibilidade de se

cada um se tornar bom professor.

Há recomendações para que o aprendizado de teorias psicológicas não se reduzisse à “abstrações livrescas”, mas guiasse o professor para que com “tato e competência” evitasse, no contato com os alunos, “indesejáveis introversões e choques”.

6.3 Argumentos em prol do desenvolvimento pessoal e ajustamento social

Há discursos que contêm preocupações explícitas com os melhores métodos para se conhecer o psiquismo adolescente e compreender as reações, atitudes, motivos, interesses e ideais dos mesmos. Nesses, os autores mostram sua preocupação com a constatação de que o adolescente das escolas secundárias continuasse a ser “aluno, isto é, o indivíduo a quem se deve ensinar uma série de fatos já estabelecidos como reais pelas ciências ou admitidos pela tradição, preparando-se para exames, sempre respeitando a disciplina que lhe é imposta.” Decorrente dessa preocupação, é construída a meta de levar a escola secundária (através dos docentes)⁹⁷ a perceber que o educando é um “ser em desenvolvimento, com necessidades e possibilidades especiais” e que o adolescente que habitava o aluno deveria ser atendido nas “imperiosas exigências de seu espírito em formação”.

Há, nos discursos de Dória (1948) e de Santos (1947), exposição detalhada das características da adolescência, a partir da recorrência à psicologia da adolescência representada pelas teorizações de Spranger, Bühler, Mendousse.

Em Dória, há ênfase no fenômeno que Spranger nomeou como evasão e

⁹⁷ Um dos discursos importantes nessa direção é transcrição de conferência pronunciada pela autora Ana Maria de Faria Dória, em julho de 1948, na Faculdade Nacional de Filosofia, no Curso de Psicologia e Pedagogia da Adolescência, organizado pelo Diretório Acadêmico.

retorno, exposto, em linhas gerais, no capítulo 4 desta tese. O leitor que não conhecesse as obras acima não saberia identificar, em muitos pontos do discurso de Dória, a qual deles ela estava se referindo, pois a forma de apropriação da autora favorece aos leitores uma visão unívoca e globalizada dos fenômenos da adolescência (apesar de detalhada). Importa considerar que o discurso é transcrição de conferência tendo, portanto, finalidade específica, o que o distingue de textos produzidos especificamente para leitura.

Importa destacar que a apropriação de Dória em relação à obra de Spranger aponta para um uso inventivo da obra *Psicologia da Juventude*, trazendo o resultado desse uso para o público; primeiro, através da conferência e, depois, através do registro escrito e da transcrição do mesmo para a RBEP. Ao fazer circular novos sentidos sobre a adolescência, solicitando aos professores que os incorporassem em suas tarefas cotidianas junto aos alunos, a fim de compreendê-los, a apropriação de Dória abria o diálogo de Spranger com um público para o qual o autor de *Psicologia da Juventude* não escrevera sua obra, apesar do mesmo ter registrado na edição de 1955 que:

[...] desde o aparecimento desta obra, em 1924, mudou o autor e mudaram os leitores que pela primeira vez então a manusearam. Hoje talvez seja lida por um círculo de pessoas radicalmente diverso. Se o livro conservou algo dos seus méritos, não o deve a mim, mas ao tema que versa. É na juventude que incessantemente se renova com luminoso fulgor a vida fugaz (SPRANGER, 1955, folha de rosto).

Dentro da comunidade em que Dória⁹⁸ colocou o livro de Spranger em circulação, estava em constituição, através de um longo processo, a identidade profissional do professor secundário, o que possibilitava a integração entre conferencista, público, autor e leitor. As metas educativas que a autora traçou para a

⁹⁸ Dória era membro do INEP e publicou as obras *Compêndio de educação da criança surda*, em 1958 e *Manual de Educação da criança surdo-muda*, 1961, pelo INEP.

educação incluíam encontrar a melhor maneira de aproveitar o entusiasmo do adolescente frente às leituras de ficção, teatro e cinema, levando em conta as experiências bem sucedidas as quais fazem com que “o impulso de entusiasmo pelo teatro receba satisfações no meio social” e “as agremiações de jovens na escola, apresentando peças teatrais intensamente representadas pelos adolescentes”. Propunha que os educadores orientassem a “força propulsora da literatura de ficção” de modo a defender o “ser humano contra a mentalidade destrutiva e profana dos movimentos desordenados e deseducativos, resultantes dos simples interesses comerciais”.

Outra preocupação explícita da autora é em relação à forma como pais e professores de adolescentes interpretavam mal as experiências amorosas de seus filhos e alunos, e em função da má-fé e malícia sexual desses adultos, a educação aproximava-se da “pedagogia do suplício”, expressão usada por Juan José Arévalo, a quem a autora cita diversas vezes, explicando que esse tipo de pedagogia familiar e escolar “condenava os primeiros amores adolescentes” e, por isso, contribuía para insuflar ressentimentos e rancores na alma juvenil”. O afastamento dos educadores daquela pedagogia significaria uma contribuição para o “estado de graça da alma juvenil”, em especial através do “nobre silêncio dos adultos”. O educador era convidado pela autora a ter cuidado com o sentimento de honra e de dignidade pessoal dos adolescentes, evitando colocar em perigo a estrutura interna da personalidade.

As condições estruturais da sociedade adulta, daquele momento, na apreensão de Dória, não acolhiam bem as prerrogativas adolescentes, criando dissonância entre os anseios de uma geração e a oferta de possibilidades de concretização desses anseios pela outra. A autora denuncia o caráter

profundamente realista da sociedade adulta, marcada pela falta de fantasia, poesia, pelo desaparecimento das festas populares, dos trajes típicos, de antigos usos de expressivos símbolos, o que poderia gerar, no adolescente, a busca do extraordinário em outras fontes que o colocariam em risco, como a criação de fantasias e realização de ações correspondentes a elas. Preocupava-se com o desalojamento dos adolescentes dentro de grupos sociais, gerando movimentos da juventude em busca de seus direitos vitais e, nessa direção, a saída seria criar o mundo do adolescente, como existia o mundo da criança e o mundo do adulto. A autora realizou muitas análises que iam além dos aspectos formais do ensino secundário, afirmando que a adolescência não se restringia ao aluno desse nível de escolarização porque os problemas pedagógicos dessa idade da vida começavam nos últimos anos da escola primária e iam aos primeiros da Universidade. Segundo a autora não se poderia afirmar que a adolescência terminasse aos 18 ou 20 anos de idade e, por isso, ela fazia a defesa de uma educação escolar, do primário à universidade, atualizada à luz da psicologia da adolescência. Ao final da conferência de julho de 1948, há um trecho revelador do momento que a educação atravessava e de como se buscava inserir a psicologia como ciência auxiliar na resolução das questões de ordens diversas, para além de problemas instrucionais:

Se como se vem afirmando, a renovação escolar resulta antes do conhecimento dos fatos da educação que da doutrinação de fins meramente teóricos, necessária se torna, cada vez mais, a realização de pesquisas, inquéritos, investigações nas instituições educacionais, sobre o material humano, no caso em aprêço o adolescente, mas o adolescente brasileiro, sob as condições da realidade brasileira!

Já se começa a despertar mui promissoramente para a realidade dos fatos como base do bem decidir em matéria educativa.

Aqui fica, pois, o clamor de um professor que, como todos vós, deseja o bem estar e o levantamento do nível educacional e moral da juventude brasileira. Concito-vos à reflexão, ao estudo e, sobretudo, à ação (DÓRIA, 1948, p. 58).

Santos (1947) acrescenta ao discurso de Dória a problemática da investigação da adolescência em termos de métodos, recorrendo a C. Buhler. A preocupação explícita do autor aparece como sendo a obtenção de informação sobre a vida psíquica dos adolescentes, através da análise da linguagem, das narrações, dos mitos, das superstições dos mesmos. As fontes indicadas pelo autor como as melhores para a coleta de dados seriam: cartas, diários, composições livres, produções literárias, processos experimentais (em que o adolescente reagisse a certos estímulos, sem perceber ser objeto de análise), uso do método comparativo (comparação dos caracteres psíquicos com eles próprios, em diversas fases da adolescência ou com os adultos), inquéritos (questionários enviados aos pais e professores ou aos próprios adolescentes), entrevistas, combinação do “método clínico” com a técnica “de interrogação”, testes de nível mental, aptidões e traços caracterológicos. A proposição era realizar um estudo multidimensional do adolescente, através da combinação de muitos métodos psicológicos, visando descrever, explicar e compreender o sentido, a finalidade e a motivação dos fenômenos psicológicos e dos valores que orientavam a vida psíquica do adolescente, o que permitiria a obtenção de uma visão ampla e profunda da “alma inquieta, dramática e paradoxal” do mesmo. Assim como outros, o texto de Santos foi publicado no jornal *A manhã* (Rio), o que favorece a análise de como estava sendo disseminado, publicamente, um conjunto de representações psicológicas de adolescência, construído em outros países. É relevante, ainda, o fato de Santos ter extraído das obras de autores do campo *psi* dimensões específicas de análise da dinâmica psicossocial adolescente, colocando-as em circulação, através de um texto de apenas três páginas. Esse modo de apropriação parecia ser recorrente naquele momento histórico e, através, dele entrariam em cena, através dos autores da

RBEP, algumas solicitações especiais aos professores, em direção a um processo de articulação de velhas representações de aluno às novas representações de adolescência.

Katzenstein (1946,1947) constrói seus discursos a partir da análise de eventos envolvendo a infância e adolescência, como o 1º Congresso Juvenil, em meados de novembro de 1945, que, sob o patrocínio da Biblioteca Infantil Municipal e da Revista Literatura e Arte, congregaram 100 jovens congressistas, residentes em São Paulo e Minas Gerais. O outro foi o 2º Congresso Infanto-Juvenil de Escritores, ocorrido entre 6 a 13 de julho de 1947, em Belo Horizonte – MG, no Minas Tênis Clube, com a presença de mineiros, paulistas e cariocas. Segundo a autora, a idéia dos congressos partiu de um grupo de adolescentes que dirigia o jornal da Biblioteca Municipal Infantil de São Paulo e queria discutir os problemas de suas leituras. Na prática dos congressos, foi discutida a literatura infantil ao invés de juvenil, porque, segundo a autora, os adolescentes esperavam, com sua experiência, contribuir para melhorar as condições e o campo da literatura destinada às crianças. Foram apresentadas e votadas, em mesas redondas, para as quais estava vetada a presença adulta, de 100 a 200 teses, por crianças do 3º ano primário, até jovens do 1º ano colegial.

A partir desses dois eventos, Katzenstein discute a importância da psicologia da adolescência na educação, mostrando como a mesma atraía as pessoas, incluindo adolescentes que, nos congressos acima, referiam-se a fatos psicológicos, ao longo de suas exposições nas mesas. Há sugestões da autora para que a psicologia da adolescência fizesse parte do currículo da escola secundária e o argumento usado é que a mesma poderia ajudar os alunos em seus processos de auto-conhecimento, na resolução de problemas e na maior compreensão de “certos

fenômenos psíquicos”, o que os tornaria mais preparados para a vida de futuros cidadãos. A autora, ao propor incluir a ciência psicológica nos currículos, destaca a sua utilidade prática, tanto para ginásianos, como para colegiais.

O título e subtítulo de um dos artigos de Katzenstein – *À margem de um congresso juvenil: uma oficina para educadores e psicólogos* – expressam a posição do adulto estudioso da psicologia do desenvolvimento, diante do jovem e, ao mesmo tempo, aponta a solicitação feita a educadores no sentido de prestarem atenção às mudanças ocorridas na consciência infanto-juvenil. O evento, em si, tem um significado muito especial na história da educação infanto-juvenil, considerando que foi uma experiência extra-muros escolares, na direção do *self government* proposta por jovens e acatada por adultos e, ainda, considerando o fato de que, no 2º congresso, houve uma presença adulta maior (escritores e autoridades convidados). O relato do papel que coube aos convidados para o evento, merece ser lido:

Foram procurados para dar inúmeros autógrafos, aclamados durante conferências, alvo de homenagens e de protestos por exercer influência, sujeitos a repreensões por atrapalhar a discussão [...] o efeito e a reação do congresso, sobre os adultos, atentos durante seis ou nove sessões, se relacionavam intimamente com o grupo profissional que representavam (KATZENSTEIN, 1947, p. 145).

Há, também, no interior dos artigos analisados indicativos de que à medida que a escolarização afirmava-se como condição obrigatória para um certo tipo de reconhecimento social, intimamente ligado à inserção profissional, a adolescência situada à margem da escola passaria a inspirar temor, chegando a constituir outra categoria de marginalidade: “jovens vagabundos não-escolares”. Por outro lado, a própria obrigatoriedade de frequência, no cumprimento de um tempo escolar iria gerar discursos propondo alternativas para minimizar a “reclusão” adolescente nos tempos escolares e, em um desses, o autor aponta a importância de se ajudar o

jovem a encontrar uma “compensação” à reclusão, como, por exemplo, uma “ocupação concreta na qual tanto pudesse dar curso à singular energia de seu espírito em formação” como reverter uma ação individual em benefício social.

Uma saída para lidar com os riscos dos agrupamentos fora das escolas, em termos de “formação de bandos”, apareceria em discursos oriundos do cenário internacional, orientando pais e professores a estreitarem suas relações como prevenção à constituição desses bandos. Os textos de Veronese (1959) e Herzog (1959), oriundos da realidade francesa, circularam na RBEP, com indicações educativas bastante precisas como prevenção ao aumento da delinquência juvenil. Entre outras as indicações eram: aumentar o número de casas para jovens (residências para jovens trabalhadores) sob os cuidados de comissariados, em uma proposta de articulação Estado-coletividades locais, desenvolver o campo dos esportes nos meios declarados como vulneráveis, em especial dos esportes viris e arriscados; avaliar as punições dadas, considerando que muitas delas não resolviam o problema dos grupos juvenis transgressores, ao contrário, valorizavam o “brilho da ação”. A partir dessas análises, os autores propunham maiores investimentos dos responsáveis pela educação em estudos de caráter pedagógico e psicológico sobre a adolescência, visando municiar melhor, os educadores, em geral, para a luta em prol da prevenção das explosões juvenis.

6.4 Argumentos em prol da educação para o trabalho

Os autores da psicologia da adolescência que foram, recorrentemente, utilizados nas produções discursivas da RBEP voltadas para a análise do ajustamento social do adolescente pela via do trabalho aparecem, de forma expressiva, no interior dos textos voltados para a reorganização do secundário em

função das demandas de mercado. Há de se destacar o fato de os autores das primeiras obras de psicologia da adolescência terem abordado o problema do trabalho/profissão na adolescência, com especial acento em Bühler (1922/1947), que mostrou como a *madurez para la acción* substitui à *madurez para la obra*, como uma característica da idade escolar, com ênfase na análise da atitude da juventude trabalhadora diante do ofício. Ao abordar o tema, a autora afirma que:

Por razones que historicamente residen, en esencia, en el miedo a las exigencias prematuras, cuyos efectos acabamos de describir, la educación burguesa, y especialmente la enseñanza superior, há sostenido em lãs últimas décadas que es provechosos para el joven prolongar todo el tiempo posible la “dichosa” juventud, libre de las preocupaciones profesionales (BÜHLER, 1922/1947, p. 208).

Há elementos importantes nessa análise da autora que se referem às diferenças entre proposições educativas relativas ao trabalho, na Europa e América, mas que não entraram como substrato nas análises sobre o tema nos discursos da RBEP. Por outro lado, Spranger (1924/1970) tinha colocado em circulação, através de sua obra *Psicologia da Juventude*, o tema da profissão para o adolescente, afirmando que

[...] na realidade, existe uma grande diferença entre a profissão que se exerce e aquela para a qual se tem vocação.[...] Afirmamos também tudo isso contra as esperanças exageradamente otimistas que se fundam na orientação profissional. Esta é poucas vezes praticada no justo sentido. É inteiramente absurdo pretender fundá-la em meros testes psicológicos de aptidão, porquanto, abstraído-se do fato de que muitas aptidões não podem ser postas à prova senão através de seu exercício efetivo, uma profissão não há de ser escolhida por critérios exclusivamente psicológicos (SPRANGER, 1924/1947, p. 291-292).

A seleção operada na leitura das obras de Bühler e Spranger, extraído das mesmas apenas caracterizações da adolescência, deixando de lado a discussão sobre profissão que ambos realizaram, pode ser interpretada em dois sentidos. Pode

ser indicativo de que o tema das relações educação secundária e trabalho, como estavam sendo abordados no período em foco, definia-se muito mais como um tema de natureza pedagógico-política e, nesse sentido, a psicologia da adolescência poderia, supostamente, não ter o que dizer a esse respeito, devendo guardar distância dessas relações “espúrias”. Ou, ainda, outra leitura possível é que as intencionalidades das proposições educativas sobre a problemática da profissão levaram os autores dos artigos da RBEP a recorrerem a uma outra discursividade *psi* como balizadora de seus discursos sobre a temática da vocação adolescente: a discursividade oriunda da psicologia das aptidões e psicologia diferencial.

Havia, em circulação, no período focalizado nesta tese uma outra publicação no interior da qual os discursos educacionais se cruzavam com os psicológicos, mas o que fazia a diferença entre este periódico e a RBEP era o fato de o mesmo ter como objetivo colocar em circulação o que estava sendo produzido, de modo mais específico, no domínio da ciência psicológica, especialmente em sua dimensão de tecnologia. No interior desse periódico intitulado *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*⁹⁹, publicado pela Fundação Getúlio Vargas a partir da década de 40, há uma presença significativa de artigos voltados para a Orientação Profissional, escritos inclusive por autores que também publicavam na RBEP, citados nesta pesquisa, como Katzenstein, por exemplo, o que evidencia uma aproximação e, ao

⁹⁹ Iniciei garimpagem também nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica/Psicologia Aplicada para fins desta pesquisa, no nível de comparação, tendo a mesma sido interrompida, com o objetivo de maior focalização nas relações educação-psicologia através de uma discursividade oriunda de periódico caracteristicamente educacional. Há uma média de 30 (trinta) artigos envolvendo a questão profissional nos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica de 1949 a 1959, com títulos interessantes, reveladores dos caminhos da produção discursiva na área, como pesquisa da adaptabilidade profissional de alunos do SENAI (Rehder, ano 2, n. 1, 1949); Um caso de Orientação profissional Disjuntiva (Besouchet, ano 3, n. 1, 1951); Erro na escolha da profissão – Erro de vida; Basta a orientação profissional? (Katzenstein, 1955, ano 7, n.1); orientação Profissional na Escola Técnica de Parobé (Ribeiro, ano 8, n. 2, 1956);As “Fôrças Reguladoras” na vida profissional (Baumgarten, 1957, ano 9, n.4); Profissão e personalidade (Boccalandro, 1959, ano 11, n. 2). Todos os títulos foram extraídos dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, publicação do ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

mesmo tempo, uma separação temática que, gradualmente, seria instituída dentro dos dois campos: educacional e psicológico.

Nos discursos da RBEP sobre a inserção da adolescência na vida ocupacional há preocupações dos educadores com a inadaptação da educação secundária às exigências da vida, em especial, à vida social no Brasil, devido à “incorporação da massa trabalhadora à vida política”. Partindo desse princípio, as proposições visariam adaptar a estrutura do ensino secundário à situação sócio-econômica brasileira, de modo a formar jovens e aproveitá-los em conformidade com suas capacidades e aptidões para o trabalho e, dentro dessas, aparece no texto do Decreto-lei n. 4.244, de 1942, a exigência de um serviço de orientação educacional em cada escola secundária. A função desse serviço, aos moldes do que havia implantado nos EUA, seria fortalecer a função de distribuição social do ensino secundário no país, ou seja, distribuir as capacidades e aptidões (intelectuais e morais) pelos postos de trabalho (“destino profissional”) e, ao mesmo tempo, atentar ao desenvolvimento dos alunos (“aproveitamento das capacidades individuais e de conveniente formação da personalidade”).

É dentro da proposição de inserção obrigatória da OE nas escolas que a psicologia ganharia lugar, apesar da dificuldade de se implantar o que a lei exigia, dado o pouco conhecimento do que era, de fato, a orientação educacional. Apesar disso, a orientação educacional aparece como “o processo intencional e metódico de assistir ao desenvolvimento intelectual e à formação da personalidade do educando, garantindo-lhe melhor aproveitamento de seus esforços” (QUEIROZ, 1947, p. 585). A vinculação entre a OE e a problemática adolescente estaria centralizada, a partir daquele momento na “escolha” ocupacional, considerando que a meta colocada era ajudar a juventude na “escolha da carreira definitiva” em um mundo complexo, no

qual o núcleo de produção ia além do horizonte familiar.

Esse mundo complexo iria aparecer em artigo de Lourenço Filho (1950, p. 90), intitulado *Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário* quando o mesmo, ao abordar os problemas do secundário, afirma que “a industrialização, como é bem sabido, aumenta a população urbana, fazendo crescer a concorrência vital, também por suas novas exigências de ordem técnico-cultural”. Seriam essas exigências que se alocariam dentro dos processos de escolarização dos adolescentes e jovens e trariam para a cena a psicologia das aptidões aplicada à juventude. Em geral, os discursos estão apoiados na idéia de que o sistema de ensino secundário deveria evitar “o privilégio de grupos sociais fechados”, transformando-se, em especial, o primeiro ciclo, em ensino de todos ou, pelo menos, da grande maioria da juventude brasileira. As metas estavam voltadas para a realização de orientação profissional dentro das escolas, sendo solicitado que constasse, da mesma, dados minuciosos das condições do mercado de trabalho e que fosse associada, ao exame vestibular, a observação psicológica, visando possibilitar aos jovens fazer escolhas adaptadas às suas personalidades. Os discursos apontam para uma escalada crescente de solicitações aos educadores e professores no sentido de maior consideração pelo adolescente, como alguém que buscava orientação para seu próprio destino, podendo encontrá-lo, através da escola, nas diferentes disciplinas e nas orientações recebidas através dos professores e das práticas de socialização em grupo.

Como resultado das discussões do Seminário Interamericano de Educação Secundária, ocorrido no Chile, de 3 a 22 de janeiro de 1955, Abreu (1955) constrói um texto descritivo, analítico e argumentativo, ao mesmo tempo, e reproduz, no interior do mesmo, um Informe elaborado apresentando objetivos, metas e ideais da

educação secundária, para adolescentes e jovens, fruto de consenso dos países participantes¹⁰⁰ do evento. Em relação à temática do trabalho, o informe coloca em evidência o consenso, entre os países da América Latina, de que a escola secundária, através do ensino profissional ou especializado, deveria adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e da técnica, ser dotado de “pessoal docente idôneo, de material de laboratório e oficinas que correspondam, pelo menos, ao nível de desenvolvimento econômico e evolução técnico-econômica da região”.

A partir dessas características, há um conjunto de fatos, com a respectiva apreciação e implicações dos mesmos na configuração da educação secundária e, dentre eles, destaca-se o fato de que o “desenvolvimento da psicologia e demais ciências do homem” permitiu fundamentar, objetivamente, a educação e que a transformação social destacava a “necessidade de insistir mais eficazmente na formação da personalidade, na educação do cidadão e na preparação para a vida econômica e, sobretudo, de orientar mais claramente a juventude quanto ao sentido ético dos valores de nossa cultura” (ABREU, 1955, p. 127-129).

Os demais objetivos apontam para uma educação secundária que levasse os adolescentes ao conhecimento dos fatos e princípios de economia, especialmente, a nacional, das oportunidades de trabalho, dos requisitos para as diversas ocupações e, ainda, que fornecesse orientação em relação aos estudos profissionais ou empregos mais adequados às condições de cada um.

Caberia, ainda, à escola o desenvolvimento da apreciação dos trabalhos realizados por outras pessoas, da habilidade para planejar a economia pessoal e, principalmente, o fomento das aptidões, das habilidades e dos interesses pessoais,

¹⁰⁰ Países da América Latina: Equador, Uruguai, Chile, Brasil, Argentina, Venezuela, Bolívia.

além do aprendizado de como realizar emprego do tempo livre de maneira “nobre”.Essa aprendizagem proposta deveria visar à formação de atitudes e hábitos valiosos, como pontualidade, responsabilidade, iniciativa, honradez, tolerância, apreço ao trabalho bem feito, respeito aos semelhantes, hombridade.

É preciso considerar que, entre 1944 e 1959, a educação secundária, com todas as crescentes ofertas de ensino profissionalizante ganharia o estatuto de um *locus* adequado para a consolidação das diferenças entre os muitos adolescentes escolarizados e escolarizáveis do Brasil porque, como afirma Bourdieu (1974), a cultura transmitida pela escola

[...] separa os que a recebem do resto da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que foi veiculada pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 1974, p. 221).

É dessa forma que a psicologia estabeleceu, como pode ser visto nos títulos dos artigos dos Arquivos de Psicotécnica (nota 107), relações com o binômio trabalho-escola.

Antunes (2001) ao abordar a história da psicologia no Brasil, em suas diferentes alianças, afirma que as propostas de racionalização do trabalho são

“análogas às de reorganização escolar e de administração científica da indústria e do comércio, ambas buscando métodos e processos, ao mesmo tempo, de seleção e de avaliação, por meio de técnicas que se pretendiam objetivas e isentas de valoração subjetiva, prendendo-se à mensuração e à quantificação” (ANTUNES, 2001, p. 95).

A autora analisa a incorporação da psicologia pela indústria, no Brasil, e, ao

mesmo tempo, analisa as relações da indústria com a formação de mão-de-obra pela escola, desde 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que, sob direção de Mange, selecionava alunos para cursos de Mecânica, utilizando-se de testes psicológicos. Antunes (2001) mostra o erro que se cometeria, hoje, se fosse julgada como ingênua a leitura que os autores e atores daquele momento histórico faziam da inestimável contribuição social que os testes e as obras psicológicas traziam para o campo educacional articulado ao mundo do trabalho. Essa suposta ingenuidade precisa ser analisada no contexto daquele momento:

Pode-se supor que o pioneirismo dessas obras, ao abordarem assunto tão novo, seja responsável por esse limite reflexivo. Por outro lado, o fato de se tratar de questões de natureza técnico-científica, numa perspectiva em que a ciência era tomada como neutra, isentava por si a necessidade de reflexões de caráter ético-social, uma vez que tudo deveria fundamentar-se na autoridade da ciência (ANTUNES, 2001, p. 96).

6.5 Argumentos em prol da formação cívica e moral

Incluir nos programas ginasiais instruções para a aquisição de conhecimentos sobre a vida política e econômica, de modo que os jovens não opinem neste terreno com atitudes “paradoxais e extremistas”, aparece nos textos da RBEP, com um direcionamento para a formação moral e cívica da adolescência que freqüentava o secundário. Se a escola secundária é a escola do adolescente, deve ser, portanto, o *locus* do espírito da livre crítica, porque a preocupação do educador deve ser fazer “nascer e florescer” a livre crítica, em um ambiente livre de constrangimento, desconfianças, resignação desabusada ou revolta contínua”.

Assim, posicionavam-se Arbousse-Bastide (1944) e Neiva (1944), representando a preocupação adulta de tantos educadores daquele momento, com

a definição dos hábitos democráticos e preparação da personalidade adolescente para as “responsabilidades maiores do ciclo superior, vincando-a com a consciência de autodeterminação”. A direção era modelar, a partir da democratização da escola secundária e de trabalhos cooperativos, a personalidade do adolescente em um sentido da vida preconizado pela escola nova. Essa direção resultaria, segundo a expectativa dos autores, em um aprendizado por parte dos alunos que os levaria a “acreditar mais no Brasil e a confiar mais no esforço solidário” e, ainda, poderia abolir certos “convencionanismos obsoletos e práticas coercitivas” que deformavam a “alma do moço”.

É intensa a preocupação com o impacto de publicações literárias (revistas e jornais) na mentalidade dos jovens, em termos das boas e más influências exercidas por essas publicações, a ponto de, através do INEP, ter sido realizada pesquisa, cujo relatório foi publicado na RBEP. Feita pela Seção de Psicologia Aplicada, foi chefiada pelo Professor Manuel Marques de Carvalho, que também era chefe da seção de inquéritos e pesquisas do INEP, intitulava-se *O valor educativo dos jornais e revistas infantis e juvenis* editados no RJ em 1942.¹⁰¹

Na análise dos resultados da pesquisa, são relatadas as possíveis conseqüências negativas da literatura inadequada sobre crianças e adolescentes: repercussão emotiva gerando turbulência e combatividade nos brinquedos e jogos, rebeldia/desobediência na escola e no lar, uso de expressões/modismos de linguagem pouco recomendáveis e perda de interesse por leituras de melhor quilate.

Nas publicações entre 1942 e 1945, no Rio de Janeiro, os autores

¹⁰¹ O material de análise da pesquisa constituía de 96 exemplares de 09 publicações periódicas, destinadas, por indicação expressa de seus títulos e subtítulos, à leitura de crianças e adolescentes. Os sujeitos eram crianças e adolescentes de diferentes níveis sociais, de 17 escolas primárias e secundárias, públicas e particulares; professores, mães ou pessoas das famílias das crianças e adolescentes selecionados. Foi enviado um total de 2070 questionários para as escolas e 1401 recebidos de volta.

encontraram riscos de “desfibramento, amoralização dos caracteres “da juventude pelo contato com “tipos criminosos, aventureiros e farçantes”. O que era condenável na literatura infanto-juvenil da época (livros e revistas) em acordo com os artigos da RBEP eram as histórias emocionantes, repletas de “horrendas figuras de monstros ou perigosos bandidos, armados até os dentes, com punhais e revólveres” e as “mulheres semi-nuas, em atitudes provocantes, diante do conquistador valentão e irresistível; caricaturas apotescas, onde, invariavelmente, observamos o desejo preconcebido de excitação à prática da licenciosidade”.

Há, ainda, no tocante à literatura, preocupação com o fato de a mesma incentivar crimes e criar fanatismo na “gurizada e em rapazes de mais idade, com visível prejuízo para seus estudos.” Evidencia-se a preocupação de ordem moral, condenando-se o aspecto mercantilista e a exploração de temas sexuais de forma maliciosa e sádica que, em vez de acolher a dimensão orgânico-social do jovem, de forma respeitosa e digna, a transformava em “coisa escabrosa”. A preocupação com a divulgação da literatura sexual entre a juventude se justifica pela afirmativa de que a mesma “desvirtuava o real sentido dos fenômenos do sexo”, criando “confusão no espírito dos moços”.

A partir das ponderações feitas, os autores colocavam como meta para pais e professores de menores que se unissem e reagissem a fim de “salvaguardar a infância e a adolescência, cujo valor potencial estava, segundo os mesmos, na dependência de suas “belas qualidades de caráter.” Há solicitações para que fossem empreendidas buscas em bancas de jornaleiros para apreender material clandestino (revistas) com maior grau de aspectos condenáveis. Preocupava, também, aos adultos que escreviam sobre o tema, a presença da pornografia em programas de rádio e o fato dessa dimensão afetar tanto a formação mental, como moral e estética

dos jovens.

De caráter moral e político aparece a preocupação com o risco de serem colocadas, em circulação, através da literatura e outras mídias, idéias antidemocráticas capazes de contagiar a juventude, tendo em Backheuser (1945) um representante dessa preocupação em artigo no qual aborda a tarefa de “desnacionalização da juventude”. Por desnacionalização da juventude o autor entendia o prejuízo ao patriotismo através do ato de viciar “o horizonte patriótico e cultural dessa mesma mocidade acostumando-a a um modo de ser lingüístico em antagonismo ao do idioma nacional”. Em **1945**, há artigo da mesma natureza, revelador de preocupação explícita com o fato de que os atos de criminalidade e desamor à terra natal, praticados nos **próximos cinqüenta anos**, viessem pesar sobre os ombros da geração de adultos educadores daquele momento histórico, caso a mesma se omitisse em relação à educação da juventude.

Há outro bloco de preocupações direcionando educadores para que estimulassem, através de sessões de caráter cívico-literário e comemorações nas escolas secundárias, o uso da palavra pelos adolescentes, colocando-os “a par dos grandes e palpitantes problemas da humanidade”. Também há indicações para que fossem criados centros de Educação Física, visando proporcionar à mocidade o fortalecimento físico da raça. Além disso, há presente a proposta de que fossem criadas associações e clubes com o fim de proporcionar literatura sadia e distração aos jovens, proporcionando, ao mesmo tempo, exemplos dignos de imitação, estímulo às boas virtudes, ensinamento de questões morais baseadas na honestidade de sentimentos e difusão de conhecimentos científicos. Há propostas solicitando que as escolas promovessem eventos ou gerassem experiências que pudessem formar hábitos verdadeiramente democráticos nos adolescentes como

meios de desenvolver qualidades individuais e atitudes de reconhecimento às opiniões alheias, respeito pelos semelhantes, mesmo diante de opiniões contrárias.

Sustentada, em princípios da psicologia, com referências explícitas a Piaget e Bovet, está a argumentação de que era necessária uma mudança de rumos dos grêmios escolares, sendo criticada a ação puramente recreativa dos mesmos. O autor, Onofre Penteado Júnior (1948), tenta articular a descrição do adolescente, condizente com a psicologia ativa, às finalidades dos grêmios escolares. Em termos da psicologia da adolescência, o autor afirma que, segundo a mesma, o adolescente

[...] 1. é um ser em formação, cheio de vida, de atividade; 2. sua personalidade em formação começa a impor-se e a preocupar-se mais com o mundo interior do que com o mundo exterior; 3. deseja a predominância do seu ser no meio social. Quer ser visto, ouvido, notado, ser ouvido, ser respeitado. Quer pôr-se em evidência; 4. Através das transformações que se passam no seu físico, pelo crescimento, pelo aparecimento das funções de novas glândulas, pelo desabrochar de sua maturidade sexual, sente-se que se vai tornando homem e quer ser tratado como homem, de igual para igual; 5. É a fase em que se considera reformador social, voltando-se contra a tradição, a filosofia atual, a religião. Quer inovar, quer reformar tudo, quer ser criador; de coisas novas, originais; 6. seu espírito gosta de atividades, adora a combatividade, os lances heróicos, não aceitando conselhos demorados, sermoniosos. (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 18).

E, em termos de transformação dos grêmios em organismos que, unidos, “formariam um órgão de governo semi-autônomo” o autor indica as finalidades dos mesmos:

[...] dar oportunidade aos alunos na administração da escola; unificar todas as organizações estudantis; atender à Lei Orgânica, na sua exigência de orientação educacional; estabelecer uma educação que se mais aproxime da vida real; desenvolver o espírito de cooperação social, criando hábitos de responsabilidade, de socialização e de democratização; atender às aspirações da adolescência, de acordo com sua psicologia (PENTEADO JÚNIOR, 1948, p. 19).

O discurso de Motta Filho (1955), também revela preocupação do autor com a possível cooptação da juventude por “empreiteiros de ideologias políticas,

incompatíveis com a liberdade e a cultura”. E, a partir dessa preocupação, o autor alerta para os riscos da “caça à mocidade” por parte de grupos políticos que criticavam a escola e a apontavam como uma organização “inapta e artificial”. A partir dessas preocupações, o autor coloca como meta fazer com que a educação dos adolescentes os impeça de serem vítimas de si mesmos e de “elementos negativos e deformadores da vida social. A escola deveria cumprir seu papel de assegurar o ideal daquele momento histórico – social que, segundo Mota Filho (1955, p. 208) deveria “formar o homem livre e solidário, flexível às exigências humanas, capaz diante dos problemas de uma sociedade industrial, de utilizar, cada vez mais, os valores técnicos [...]”

O autor funda sua preocupação em relação à cooptação da juventude por grupos políticos, na psicologia da adolescência de Spranger, em especial quando este teórico afirma que é nessa idade que “o ser procura adaptar sua personalidade livre à circunstância social que a envolve.”

Estava posta, por meio do conjunto de preocupações identificadas nesse bloco discursivo, a proposição de “melhorar” o nível moral e cívico da juventude e a meta para a escola secundária, quanto a esse quesito, teria de ser cumprida a partir do estudo, por parte dos mestres, da alma da juventude e, ainda, da adoção de atitudes e exemplos dos educadores que possam “contagiar a alma e modificar a conduta da juventude, em termos de maior consonância com os padrões éticos e os ideais e normas a que podem servir constantemente à pátria”.

Desenhava-se, assim, um lugar intimamente articulado ao lugar do adulto potencial, dentro do adolescente, ou o lugar do cidadão pleno da “moral e do civismo” necessários àquele momento histórico.

Em síntese, os lugares para a adolescência e juventude, construídos entre

1944 e 1959, no interior dos discursos da RBEP, a partir do encontro da ciência psicológica com a educação, foram múltiplos e alinhados com as diferentes representações e proposições educativas de autores, menos e mais comprometidos com a adolescência, significada pela como uma idade especial da vida.

7 CONCLUSÕES

A escola está, realmente, atendendo às necessidades e aspirações dos adolescentes que ela recebe para educar?¹⁰²

A pergunta assim formulada, por autor envolvido com discussões psicológicas e pedagógicas relativas à educação da adolescência, mostra o cruzamento de duas instituições, ciência e educação, ambas atravessadas, em seus domínios, por necessidades e aspirações. Essa constatação abre a porta para as considerações finais na elaboração deste trabalho. Do estudo dos oitenta e dois artigos da RBEP aliado ao estudo da obra *História dos Jovens no Ocidente* e conjugado aos autores com os quais dialoguei durante a pesquisa, foram extraídos elementos suficientes para mostrar como diferentes contextos socioeducacionais dão direções específicas aos processos de desenvolvimento humano. E, assim o fazem, tanto por atenderem às *necessidades* dos sujeitos “educáveis” e daqueles que os educam, quanto pelo fato de os conduzirem a certos lugares, por meio de *aspirações* das culturas em que as duas gerações se encontram.

Ficou evidente, ao longo da pesquisa, que foram os muitos contextos sócio-históricos e culturais que significaram os processos de desenvolvimento dos seres humanos, nomeando-os, classificando-os e agrupando-os e, além disso, fazendo-os crer que eram crianças, adolescentes, jovens, velhos com toda a carga de atributos designados a cada uma das idades da vida. Na história da sociedade medieval e do início da modernidade, através de discursos oriundos de fontes jurídicas e religiosas, os adolescentes foram apreendidos como *seres insolentes, briguentos, que crêem saber tudo, que entregam-se a loucuras de todo tipo, gastam irrefletidamente, vivem na luxúria e no pecado* e, em função dessas representações, foram construídas

¹⁰² Imídeo Nérci (1969, p. 19)

proposições de cunho educacional visando dar-lhes lições, cortar seu orgulho, orientar seus corpos para exercícios úteis, ensinar-lhes a desprezar a vida e, sobretudo, casá-los jovens para evitar a fornicação e o adultério. Esses ideais educativos apontavam para lugares a serem ocupados pelos jovens medievais, em certas regiões da Europa: um lugar habitado pela insolência, luxúria, imoderação, insensatez. Mas, nesse lugar eles não poderiam continuar, pois o curso da vida os chamava a serem adultos e, como adultos eles precisariam casar, acatar os mais velhos, submeter o corpo à razão e à moral.

Em outro momento histórico, dentro de um contexto bastante diferenciado, entre 1944-1959, na história da educação secundária brasileira, à luz de um saber científico, os adolescentes foram apreendidos como *seres habitados por sensações de isolamento e desamparo, seres que tentam se impor aos adultos em um processo de querer valer suas vontades, seres habitados pelo radicalismo, pela tendência de idealizar, seres que se sentem incompreendidos pelos outros*. Em função dessas representações, foram construídas proposições de cunho educacional para que os educadores tratassem os adolescentes com compreensão, simpatia, justiça, dando-lhes apoio e fazendo-os acreditar e esperar um destino melhor e possibilitando-lhes uma ocupação concreta na qual dessem livre curso à energia de seu espírito em formação. Esses ideais educativos também apontavam para lugares a serem ocupados pelos jovens contemporâneos, em certas regiões do Brasil: um lugar habitado pelo sentimento de isolamento, desamparo, incompreensão, necessidade de um mentor e, também, de radicalismo e orgulho. Nesse lugar, os adolescentes também não poderiam permanecer, se quisessem se tornar adultos. Como adultos, eles precisariam encontrar uma ocupação concreta, se conformar a uma situação

profissional condizente com suas aptidões, encontrar parceiros de outro sexo e formar famílias, se engajar na vida cívica do país.

Foi possível compreender, a partir do contato com diferentes representações de adolescência e juventude, construídas em tempos e espaços distintos, no interior de práticas diversificadas de caráter religioso, educativo, jurídico, legislativo, moral, filosófico e científico que a presença de ideais educacionais estão inteiramente vinculados às percepções que os grupos de adultos das sociedades históricas têm e detêm sobre as novas gerações.

Dessa forma, ficou evidente que no interior das propostas para socialização, instrução e formação da adolescência, entre 1944 e 1959, veiculadas pela RBEP, havia um apelo constante, oriundo da presença psicológica, para particularidades do psiquismo dos alunos adolescentes que necessitariam de acolhida.

A circulação dessas referências às necessidades psicológicas, no interior das propostas de educação secundária, parece ter seu começo mais remoto na gradativa construção do sentimento de adolescência, ou seja, o sentimento das particularidades da “idade da transição” que, segundo os estudos realizados pelos autores da *História dos Jovens*, foi constituído em períodos anteriores à modernidade. Esse sentimento de adolescência foi reforçado pela construção, no início do século XX, de teorias científicas biológicas e psicológicas que, trazendo à público explicações sobre múltiplas dimensões das vivências adolescentes, individuais e coletivas, afetaria, de modo definitivo, os esquemas de pensamento de um grande conjunto de membros integrantes das comunidades educativas escolares de certos países do mundo ocidental.

O estudo realizado para defender a tese proposta indicou que, se por um lado, no conjunto dos discursos analisados, foi possível constatar a recorrência aos

modelos teóricos oriundos do universo *psi*, não se evidenciou que a apreensão dessa idade da vida, no interior desses modelos, tenha sido significada de uma única forma. A maior similaridade detectada entre as primeiras obras de psicologia do desenvolvimento adolescente parece ter sido originária nas pautas culturais, em termos de preocupações sociais com os destinos das novas gerações, o que se revelou no conjunto de temáticas comuns exploradas pelos autores das mesmas. A história da psicologia do desenvolvimento adolescente mostra que as temáticas inauguradas no início do século XX ainda não saíram de cena, apesar dos seus novos desenhos na contemporaneidade: amor, amizade, sexualidade, vocação, profissão, senso ético e moral, sociabilidade.

Foi possível verificar, na análise das apropriações que os autores brasileiros fizeram das primeiras obras de psicologia da adolescência, entre 1944 e 1959, que muitos dos sentidos originais expostos nas obras originais foram perdidos por terem sido extraídos, de forma fragmentada, de seu contexto de produção. Essa descontextualização, feita a partir do uso de fragmentos discursivos como uma representação psicológica totalizante, possivelmente gerou uma naturalização dos atributos utilizados para apresentar a adolescência como se os mesmos existissem, daquela forma, *ad eternum*.

Os teóricos dos primeiros tempos da ciência do desenvolvimento adolescente estudados visavam, com suas obras, colaborar com educadores (pais e professores) a partir de um conjunto de conhecimentos gerador de maior compreensão das características adolescentes e capaz de minimizar conflitos intrapessoais e interpessoais. A psicologia da adolescência anunciaria novos caminhos para a educação que, por sua vez, solicitava novos caminhos à psicologia, empurrada por novas aspirações sociais em relação à presença juvenil na cultura.

A indagação do autor da epígrafe desta conclusão aponta tanto para a crescente idealização da escola como espaço de formação de um sujeito plenamente satisfeito e capaz de satisfazer a sociedade, por sua inserção adaptada, como para a crença de que a ciência psicológica seria a grande aliada na consecução dessa demanda formativa ideal.

Os dados empíricos desta pesquisa revelam que, nos anos 40 e 50, do século XX, a psicologia da adolescência que circulava na RBEP e, portanto, que afetava os educadores e educandos vinculados à educação secundária, estava distante tanto da psicologia genética, concentrada em investigações sobre desenvolvimento mental, quanto da psicologia de base materialista voltada para o estudo das reações e condutas, quanto, ainda, das análises do desenvolvimento emocional, na perspectiva do inconsciente. Em contrapartida, aproximava-se de outras vertentes: da psicologia das aptidões, a partir da qual era discutida a questão do ajustamento vocacional do adolescente; da psicologia diferencial, base das propostas das estruturas de cursos secundários diferenciados; da psicologia compreensiva das vivências adolescentes de onde se chamava atenção para o risco da evasão do adolescente e sua capturação por modos de vida indesejáveis e se propunha uma pedagogia do retorno; da psicologia descritiva e funcional que estabelecia correlações psíquicas e físicas como base para o entendimento dos comportamentos sexuais adolescentes e, ainda, da psicologia dos fenômenos e atitudes, dentro da ótica do curso de vida, através da qual as vivências afetivas e sociais da idade juvenil ganhavam novo colorido.

A psicologia da adolescência utilizada no Brasil, entre 1944 e 1959, fora constituída nos EUA e Europa, nas três primeiras décadas do século XX, e tinha sido “fermentada” por um material especial, em conformidade com o *locus* em que cada

autor estava inserido. Para Bühler, o fermento da psicologia da adolescência fora extraído da possibilidade de se pensar essa idade à luz da teoria do curso de vida, em função dos limites oferecidos pelas tradicionais concepções de desenvolvimento psíquico como correlato do desenvolvimento físico em cada idade. Para Spranger, o fermento da psicologia da adolescência fora extraído da necessidade de se construir uma psicologia da vivência do adolescente alemão, em tempos ainda atravessados, segundo o autor, pelo iluminismo e idealismo alemães. Para Mendousse, o fermento da psicologia da adolescência fora a necessidade, por ele constatada, de uma psicologia que apresentasse aos educadores do secundário, as especificidades adolescentes em conjunto e que esse conjunto fosse a base para elaboração de programas de ensino e de metas educativas escolares.

Essas teorizações que resultaram em produtos — livros — gerados em outros países, entre 1904 e 1924, através dos diferentes processos de fermentação anteriormente referidos, chegariam ao Brasil e nos possibilitam hoje a seguinte pergunta: O que foi produzido a partir da apropriação brasileira da ciência do desenvolvimento adolescente? Os dados apontam para a produção de uma psicopedagogia da adolescência brasileira muito mais do que uma psicologia da adolescência, pois diferentes teorias psicológicas foram integradas aos discursos e práticas educacionais, em um ato que era, ao mesmo tempo, de apropriação e inovação. Apesar dos esforços dos educadores envolvidos com a ciência psicológica, parece que os mesmos foram insuficientes para a constituição de teorizações psicológicas do desenvolvimento em termos dos adolescentes brasileiros. Parece, sim, que esses esforços estimularam a emergência de um novo saber — psicopedagógico — formado pela mistura de algumas dimensões do funcionamento psicológico adolescente oriundos das teses de Bühler, Spranger,

Mendousse com princípios socioeducativos específicos. A partir de esse novo saber, os processos e fenômenos mais diversos, que tinham lugar no cotidiano escolar e educacional, de natureza relacional, disciplinar, metodológica, moral, cívica, passaram a ser analisados.

Foi assim, também, que a partir da análise das supostas realidades psicológicas dos adolescentes (supostas, porque eram representações), as solicitações aos educadores foram aparecendo. Tais solicitações incluíam, entre outras, que os mesmos acolhessem, prevenissem, compreendessem, distinguissem, discernissem, guiassem, orientassem, coibissem ações de sujeitos adolescentes: solicitações educativas calcadas em verdades psicológicas. Fruto de uma “mixagem” temporal e espacial elaborada em conformidade com os modos brasileiros, a psicopedagogia brasileira pediria passagem à individualidade do aluno, em sua condição adolescente, gerando novos desafios a serem enfrentados pelos educadores.

Nesta obra de apropriação, geradora de um novo domínio situado entre as representações e as práticas, as traduções das obras de psicologia da adolescência, por editoras que publicavam as séries pedagógicas, tiveram papel relevante, propiciando as condições necessárias ao estreitamento entre os “vínculos e nós” que fizeram o coração da ciência psicológica do desenvolvimento pulsar no corpo educacional brasileiro.

Ao esforço dos psicólogos estrangeiros, somou-se o esforço dos educadores brasileiros, envolvidos com a psicologia e essa conjugação representou a porta aberta, tanto para a constituição de novas preocupações com a adolescência, como para a constituição de novas destinações para os adolescentes. A força com que a psicologia da adolescência foi colocada em circulação no país, entre 1944 -1959,

através de um periódico como a RBEP, tanto promoveu um maior movimento em prol da ciência psicológica como redirecionou alguns ideais em prol da educação secundária.

A psicologia contribuiu, de forma significativa, ao debate sobre educação secundária, na medida em que sustentou discursos e práticas, possibilitando que fossem promovidos cursos e conferências em novas bases. Desde os primeiros tempos dos estudos formais sobre adolescência e sua psicologia, com a discussão promovida por Hall, em especial no cap. XVI de sua obra *Adolescence*, intitulado *Intellectual Development and Education*, é possível identificar a vocação da ciência do desenvolvimento adolescente para a tarefa da educação. As alternativas sugeridas por Hall, em 1904, para a educação da adolescência norte americana, nas escolas secundárias daquele país, em função das representações do psiquismo adolescente que o autor construiu, com material oriundo dos processos sociais daquela realidade, naquele momento histórico, apontavam para a necessidade de o ensino formal ser realizado de modo a causar o menor dano possível ao desenvolvimento e crescimento saudável dos adolescentes. Entrou em cena, a partir dos estudos do psiquismo adolescente de Hall, um apelo para um maior cuidado com as práticas escolares que iriam incidir sobre esse psiquismo em formação.

Ao dar sua contribuição para o debate do secundário, desde o final do século XIX, a psicologia da adolescência, colocada no lugar de ciência auxiliar da educação, ganharia maior visibilidade no universo educacional e, chegando ao Brasil, pela mão de muitos atores-autores, entre 1944 e 1959, seria colocada em circulação através de ações dos órgãos públicos como o Ministério da Educação — com todas suas divisões de ensino e pesquisas educacionais, além das publicações

periódicas, como a RBEP — e das universidades brasileiras, de onde partiram iniciativas voltadas para a formação do professor secundário.

Os autores da RBEP que recorreram às teorizações *psi*, lançaram “luz”, a partir de seus discursos, sobre certas necessidades de sujeitos entre 12-13 e 20 anos que, fora do campo da explanação *psi*, provavelmente, não encontrariam guarida. Da incorporação aos discursos educacionais de elementos da ciência psicológica do desenvolvimento adolescente é que surgiriam as proposições para maior cuidado com os efeitos da literatura no psiquismo adolescente, para o ajustamento vocacional através da orientação psicológica, para a necessidade de se considerar as diferenças psíquicas entre adolescentes que freqüentavam o 1º e o 2º ciclos do secundário, quanto ao ensino de certas disciplinas como história, desenho, gramática, línguas, para a atenção de educadores com os riscos dos comportamentos de evasão e retorno ao mundo social, para cuidado com a acolhida adulta à forma adolescente de viver o amor, para a necessidade dos adolescentes serem acolhidos e guiados por um mentor, para a importância das vivências adolescentes em grupo como forma de construir um espírito cooperativo e, ainda, para a necessidade de respeito pela honra e dignidade de um ser que não gostava de ser tratado como criança e nem de ser humilhado. À pergunta se a psicologia da adolescência precisou da educação para ter circulação no país, responde-se afirmativamente. Há indícios, fornecidos pelas produções discursivas e pelos eventos realizados no período focalizado, que colocam o mesmo como um tempo de grandes debates sobre a expansão do secundário e, conseqüentemente, como o tempo em que a modalidade de saber psicológico reconhecida como *psicologia do adolescente* seria bem vinda no país, circulando de forma significativa, a ponto de se instituir como um saber-base necessário na formação de professores secundários

(persistindo, até hoje, nas licenciaturas, dentro da disciplina Psicologia da Educação, de modo geral). Fica explícita a importância das pesquisas que investiguem os primeiros programas e planos de ensino de Psicologia da Adolescência, dos cursos destinados à formação de professores secundários, nas primeiras décadas do século XX.

Na conclusão deste trabalho, arrisco-me a afirmar que, muito provavelmente, a psicologia e a sociologia das idades, cuidaram de encontrar explicações científicas para os modos de funcionamento dos membros das sociedades que, através de um longo processo cultural, já haviam sido divididos e classificados em categorias específicas, em função das marcas da passagem do tempo em seus corpos, resultantes dos processos de maturação biológica aliadas às novas competências, poderes, forças e funções sociais a eles destinados.

Não foram a psicologia e a sociologia que inventaram a adolescência: elas podem, sim, ter “inventado” significações especiais para as vivências individuais, grupais e coletivas dessa idade da vida, nomeando-a de diversas maneiras, desde fase de desenvolvimento a problema social. Ou, podem, ainda, ter elaborado representações especiais sobre essa idade, teorizando sobre a mesma.

Os educadores brasileiros, mais do que outros profissionais, foram aqueles que se interessaram em apreender e aprender o que chegava do território da ciência psicológica como fato novo sobre as duas principais idades-alvo dos projetos de escolarização nas cinco primeiras décadas do século XX: infância e adolescência.

Em síntese, a psicologia e a educação, aliadas, parecem ter participado da “operação” de promoção efetiva da adolescência e juventude à categoria de problema educacional. Para a primeira, um problema que desafiaria os cientistas do psiquismo a encontrarem métodos de acesso aos recônditos dos adolescentes; para

a segunda, problema que desafiaria os profissionais da formação e instrução a encontrarem ancoragem nas descobertas dos primeiros para construir o melhor lugar para alocar a adolescência e, assim, resolver um conjunto de preocupações sociais que aumentavam com a dilatação da “moratória”, ou seja, com o aumento do tempo de preparação adolescente para ingresso efetivo na adultícia.

Ainda em termos do cruzamento psicologia e educação, é possível concluir que, enquanto a primeira construiu ferramentas para o acesso ao psiquismo adolescente e, a partir daí, expôs, publicamente, um conjunto de representações *psi*, a segunda se apropriou dessas representações para projetar diferentes lugares a serem ocupados pela adolescência, em especial a adolescência escolarizável. Como a educação, formal e informal, parece ser o caminho para a constituição das características humanas dentro dos processos culturais, as representações psicológicas das idades da vida passaram a fazer parte das propostas educativas e, dessa forma, adolescentes seriam auto-instruídos a serem adolescentes, com toda a carga de significações acopladas à categoria adolescente, através de processos de socialização. Nesses processos, no interior das sociedades escolarizadas, da contemporaneidade, atravessadas pela imbricação dos saberes científicos e das práticas sociais e educativas, os desafios para encontrar referências das condutas a serem implantadas pelo ato educativo seriam maiores. Talvez por isso, as representações psicológicas de adolescência seriam tão preciosas, aos olhos de muitos dos educadores dos anos 40 e 50 do século XX. Ao mesmo tempo em que lhes dava novos parâmetros para a ação educativa, mais condizentes com a proposta de modernização e progresso social, pela via da educação escolar, os confrontava com desafios, muitos deles não vencidos como o de fazer da escola um lugar que atendesse plenamente as aspirações e necessidades dos adolescentes.

Em síntese, os lugares para a adolescência e juventude, construídos entre 1944 e 1959, no interior dos discursos da RBEP, a partir do encontro da ciência psicológica com a educação, podem ser sintetizados como o lugar da vivência da ilusão, desilusão e nova ilusão com o mundo social; o lugar de espera pela condição final de adulto com todas as prerrogativas dadas pela cultura; o lugar situado entre o presente o futuro; o lugar em que podem e devem viver contradições e conflitos; o lugar em que se espera que as promessas se cumpram; o lugar em que se espera o porvir; o lugar do qual se deve sair, necessariamente; um lugar em que a educação e os educadores devem penetrar para que as tarefas evolutivas cumpram-se; um lugar dentro do qual se tem uma sede específica: sede de ordem, clareza e método; um lugar do qual é possível contemplar a si mesmo de certa distância, em estado de perplexidade; um lugar dentro do qual adultos não penetram facilmente; um lugar a partir do qual se pode pensar, idealizar e sonhar com outro mundo social; um lugar no qual é possível se desequilibrar e se perder, não achando o caminho que levaria ao lugar idealizado para os adultos ajustados; um lugar em que se pode encontrar o equilíbrio se for habitado por educadores que inspirem e apoiem; um lugar dentro do qual seria possível aprender a ser rebelde e a manifestar uma negatividade agressiva diante da incompreensão e injustiça de adultos que vivem por perto.

A constatação de que as teorizações psicológicas acabaram por favorecer a formatação dos lugares acima não exclui a presença de outros saberes nessa formatação. Não se trata de psicologismo e, sim, de destaque ao peso que a ciência psicológica passou a ter no campo educacional brasileiro por ter sido apreendida como o saber capaz de oferecer respostas aos problemas gerados pelas múltiplas e, muitas vezes inconciliáveis, dimensões do comportamento adolescente. A grande contribuição da ciência do desenvolvimento adolescente à educação secundária

parece decorrer do fato de ter possibilitado aos educadores identificarem, em seus alunos, necessidades que iam além de ter de “engolir dez horas diárias de latim e gramática” chamando a atenção para determinadas particularidades adolescentes alheias, classicamente, ao ato educativo escolar. Parece que a grande contribuição da ciência do desenvolvimento adolescente que aqui chegou e foi disseminada, pelas mãos de educadores que eram autores-cultores da psicologia, serviu para consolidar aspirações e ideais em relação aos novos modos de ser professor e aluno, no interior da escola secundária brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**.SP:Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005.

ANTUNES, Mitsuko A. Makino. **A Psicologia no Brasil**. Leitura histórica de sua constituição.São Paulo: Unimarco/Educ, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1954/2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BALDWIN, James Mark. **History of Psychology: A Sketch and an Interpretation**. (1913) Vol. II, p. 3. <http://psychclassics.yorku.ca/Baldwin/History/c/chap2-5.htm>. Acesso em: 10 mar. 2005.

BALTES, Paul; SCHAIE, K. Warner. **Life-Span Developmental Psychology. Personality and Socialization**. New York: Academic Press, 1973

BIAGGIO, Ângela Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1988

BOURDIEU, Pierre, **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo:Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BÜHLER, Charlotte. **La vida psíquica del adolescente**. Espasa-Calpe , Argentina, S.A. Buenos Aires, 1922/1947.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIRNS, Robert B. The making of developmental psychology. in DAMON, W. & LERNER, R. (org.) **Theoretical models of human development**. Handbook of child psychology, vol. 1. New York: John Wiley & Sons, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **História da Psicologia e História da Educação** In História e Historiografia da Educação no Brasil. FONSECA, Thaís Lima e VEIGA, Cynthia Greive. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

CAPELATO, Maria Helena R. Estado Novo: novas histórias. In FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.

CARDOSO, Ofélia. **Problemas da mocidade**. Estudos de psicopatologia social. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1963.

CARDOSO, Ofélia. **Problemas da adolescência**. Estudos de psicopatologia social. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1961.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARON Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do século XVII I – fim do século XIX). *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, vol. 2.

CATANI, Denise; PEREIRA, Cinthia. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. *In*: VIDAL e HILSDORF. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. Coleção Memória e Sociedade. 1990.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CLAPARÈDE, Edouard. **A educação funcional**. Rio de Janeiro: Companhia Editora nacional, 1940.

DAMON, William & LERNER, Richard. **Theoretical Models of human development. Handbook of child psychology**, New York: Jonh Wiley & Sons, 1998.

DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Porto Lelo & Irmão Editores, s/d. p. VII.

DEBESSE, Maurice (1943/1965). **A Adolescência**. Lisboa: Publicações Europa-América.

DURKHEIM, Emile. **A evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1938/1995.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**. Porto Alegre. Editora Globo, 1970.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro, Zahar, 1994, vol.1.

ERIKSON, ERIK H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FARIA FILHO. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO; Elizabeth (orgs.), **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

GIORGI, Amedeo. **A Psicologia como Ciência Humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In* CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HALL, G. Stanley. **Adolescence**. Its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. New York, D. Appleton-Century Company. 1904/1937. Vol. I, II.

HAVIGHURST, J. Robert. History of developmental Psychology: Socialization and personality Development through the Life Span. *In*: BALTES, Paul; SCHAIE, K. Warner. **Life-Span Developmental Psychology**. Personality and Socialization. New York: Academic Press, 1973, p. 4-23

HOBSBAWN, Eric J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução à epistemologia da psicologia**. São Paulo: Letras e Letras, 1995.

JAIDE, Walter e outros. **Sociologia da Juventude. Para uma sociologia diferencial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

JAMES, William. **Talks to Teachers**. 1899. An internet resource developed by Christopher D. Green. York University, Toronto, Ontario, ISSN1492-3173. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/author.htm>> Acesso em: 15 mar. 2005.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução à epistemologia da psicologia**. São Paulo: Letras e Letras, 1995.

KONDER, Leandro. História dos intelectuais nos anos cinquenta. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia Brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962/2001.

LATOURETTE, Bruno. **A esperança de Pandora**. Bauru, SP:EDUSC, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento *In: Enciclopédia Einaudi*. vol. 1 Memória-História. Portugal, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1997.

LENOIR, Remi. Objeto sociológico e problema social. In LENOIR, Remi; MERLLIÉ, Dominique **Iniciação à prática sociológica**. Teixeira. Petrópolis/RJ, 1998.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (orgs.) **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol. 1 e 2.

LOPES, Emilio Mira y. **Psicologia Evolutiva da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro, Editora Científica, 1946.

LUZURIAGA, Lorenzo. **A Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

LUZZATTO, Sergio. Jovens Rebeldes e revolucionários:1789-1917. *In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. História dos Jovens*. Trad. Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. vol. 2.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura em Samoa**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1939/1961.

MENDOUSSE, Pierre. **A psicologia do rapaz**. São Paulo: Edições Paulinas. 1909/1962.

NERCICI, Imideo. **Adolescência: o drama de uma idade**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1969.

NUNES, Clarice. **Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Imaginário científico e a História da Educação. *In: FONSECA, Thais Nivia de L.; VEIGA Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OVERTON, Willis F. Developmental Psychology: Philosophy, Concepts and Methodology. In: DAMON, William & LERNER, Richard. **Theoretical Models of human development. Handbook of child psychology**, New York: John Wiley & Sons, 1998.

PASSERINI, Luisa. A juventude, metáfora de mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. *In: LEVI, Giovanni*

e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens. Da Antiguidade à Era Moderna.**vol. 2 São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PASTOUREAU, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. *In*: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens. Da Antiguidade à Era Moderna.**vol. 1 São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à história da psicologia contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. *In*: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens. Da Antiguidade à Era Moderna.**vol. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Petrópolis:Vozes, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1935/1965/1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio** ou Da Educação. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHINDLER, Norbert. Os tutores da desordem:Rituais da cultura juvenil nos primórdios das Era Moderna. *In*: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos Jovens. Da Antiguidade à Era Moderna.** Trad. Cláudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves.vol. 1 São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Geraldo Bastos e. **A Educação Secundária** (Perspectiva histórica e teoria). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959/1967/1969.

SKINNER, Quentin; FALCON, Francisco. História das Idéias. *In*: VAINFAS, Ronaldo e CARDOSO, Ciro Flamarion. **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro:Campus,1997.

SOUZA, Isabel. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1996, p 39-55.

SPRANGER, Eduard. **Psicologia da Juventude.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1924/1970.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos.Tópicos em História da Educação.** São Paulo: Editora USP, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 1926/2003.

VIGOSTKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARDE, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. *In: FREITAS, Marcos César. História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino da história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. vol.18 n.36, São Paulo, 1998.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e educação*, nº 2, 1990, p. 177-229.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. UFMG. Ano XII, n.27, jul/1998.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **O Colégio Pedro II e as humanidades**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em 20 maio 2006.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, 2, 1990.

HALL, G. Stanley. (1885). *The New Psychology*. **Andover Review**, 3, 120-135, 239-248.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **O Colégio Pedro II e as humanidades**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em 20 maio 2006.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Anped, 1997. Número Especial, p. 5-14.

NUNES, Clarice. O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 14, mai.-ago., 2000, ANPED.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 5/6, p. 15-24, 1997.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, jul.-dez., 2003, nº 6, Campinas: Autores Associados, p. 29-57.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 5/6, 1997. Número Especial, p.37-52.

THORNDIKE, Edward L. The contribution of Psychology to education (1910) **The Journal of Educational Psychology**, 1, 5-12. An internet resource developed by

York University, Toronto, Ontario. Disponível em:
<<http://psychclassics.yorku.ca/author.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

RELATÓRIOS CIENTÍFICOS

SPOSITO, Marília P. Estado do conhecimento. Juventude e escolarização. Ação educativa, 2000. Disponível em < www.acaoeducativa.org.br > Acesso em 14 de abril de 2005.

DISSERTAÇÕES E TESES

BARROSO, Geraldo. **Memórias da escola pública: o ginásio pernambucano dos anos 50**. São Paulo, 1999, Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CESAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. 1998. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **O Discurso Educacional Renovador no Brasil (1930-1960)**: um estudo sobre as relações entre escola e família. 1998. Tese (Livre docência). Faculdade de Ciências e Letras. Unesp, Araraquara, São Paulo, 1998 Disponível: www.geocities.com/Athens/Atrium/4778LivreDocencia/Índice.htm. Acesso em: 17/10/2005.

FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. **O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão?** Belo Horizonte. 2000. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

WREGGE, Rachel Silveira. 1993. **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia Colônia** : uma leitura da obra de Serafim Leite – História da Companhia de Jesus no Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas

ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (RBEP)

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais), **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. XXIII, nº 58, abr.-jun.1955, p. 27-103.

ABREU Jayme. Considerações sobre o Seminário Interamericano de Educação Secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXIII, nº 58, abr.-jun. 1955, p. 104 -178.

ABU-MERHY, Nair Fortes. Importância do estudo dirigido no curso secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XX, nº. 51, 1953.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Magistério secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXXI, nº. 74, abr.-jun. 1959, p. 288-290.

ARBOUSSE-BASTIDE, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. II, n. 5, nov. 1944, p. 237-244.

BACKHEUSER, Everardo. Desnacionalizando a juventude, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. IV, nº. 12, 1945, p. 451-454.

CARDOSO, Ofélia Boisson. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. 30, nº 72, out.-dez. 1958, p. 107-109.

CARVALHO, Carlos Delgado de. Os estudos Sociais no curso Secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XX, nº. 52, out.-dez. 1953, p. 54-60.

COSTA, Lúcio. Ensino do desenho no curso secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XVII, nº. 45, jan.-mar. 1952, p. 85-107.

COUTINHO, Afrânio. O ensino de literatura no curso secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXI, nº 54, 1954, p. 4-15.

DÓRIA, Ana Rimoli de Faria. Problemas da adolescência:o querer valer, a evasão e o retorno. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XII, nº 33, mai.-ago. 1948, p. 44-62.

GOMES, Alfredo. Reformas do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XII, nº. 32, p. 22-44.

GOMES, Alfredo. Da seriação das disciplinas no ensino secundário. 1949: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol XIII, jan.-abr. 1949, vol. 27-39.

GROMPONE, Antonio. Os problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. VIII. nº. 23, jul.-ago. 1946, p.235-244.

GUEDES, Libâneo. O ensino de História do Brasil no ciclo colegial. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XX, nº. 52, out.-dez. 1953, p. 172-174.

HAVIGHURST, J. Robert Tarefas evolutivas das crianças e adolescentes. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXVIII, nº 65, jan.-mar. 1957, p. 131-143.

HERZOG, Maurice. Problemas atuais da adolescência. Entrevista traduzida pela professora Marta Albuquerque para publicação na **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXXII, n ° 76, out.-dez. 1959, p.258-261.

KATZENSTEIN, Betti. À margem de um Congresso Juvenil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. VII, nº 21, mar.-abr. 1946, p. 479-491.

KATZENSTEIN, Betti. Nas estrelinhas de um congresso Infanto-Juvenil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XI, nº. 29, 1947, p.144-148

KATZENSTEIN, Betti. Relações Humanas num Congresso Infanto-Juvenil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XI, nº. 30, 1947, p. 242-248.

LIMA, Augusto. A posição do ensino de desenho no curso secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XI, nº. 29, jul.-ago. 1947, p. 40-47.

LOURENÇO FILHO. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XIV, nº. 40, 1950, p. 48-97.

MATOS, Luiz Alves de. Formação do professor do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. 30, no. 71, p.145-153.

MOACIR, Primitivo.O Congresso de Instrução Superior e Secundária de 1922 **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. I, nº 3, set. 1944, p.403-417

MOTTA FILHO, Cândido.A juventude e o ensino de grau médio. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXIII, jul.-set. 1955, nº 59, p. 208-210.

NEIVA, A escola secundária e a formação de atitudes democráticas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. I, nº. 3, jul. 1944, p. 371-373.

NÉRICI, Imídeo. Formação do professor do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXVII, nº 65, jan.-mar. p. 217-224.

PENTEADO JÚNIOR, Onofre. O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação moral e cívica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XII, nº. 32, jan.-abr. 1948, p.45-49.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Aplicações da psicologia à educação:origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XV, nº 4, jan.-mar. 1951, p. 54.

QUEIROZ, Amaro Xisto. A orientação educacional na escola secundária. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XI, nº. 31, nov.-dez. 1947, p. 583-586.

REIS, Sólton Borges dos. Educação moral e cívica na escola secundária, **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXIII, nº 57, jan.-mar. 1955, p. 176-177.

RENAULT, Abgar. O sentido autotélico do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XVII, nº. 46, abr-jun. 1952, p. 6-14.

RODRIGUES, Milton da Silva. Formação do professor secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, vol. XXXIII, nº. 78, abr.-jun. 1960, p. 55-62.

ROVAI, Alberto. Das disciplinas no curso secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, XIII, nº. 37, 1949, p. 217-219.

ROVAI, Alberto. O ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar sua verdadeira missão. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXVII, nº 66, p. 228-229.

ROSAS, Paulo. A Psicologia na RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 65, nº 150, mai.-ago.,1984.

RUDOLFER, Noemi S. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XXVI. nº. 64, out.-dez. 1956, p. 217- 222.

SANTOS, Teobaldo Miranda. Como estudar a adolescência. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. XI, nº 30. set.-out. 1947, p. 357-360.

SOUZA, Fernando Tude de. O Problema do ensino secundário. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. X, nº. 28, mai.-jun. 1947, p. 545-546.

TIOMNO e LOPES. Física na escola secundária. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. vol. 32, nº. 76, 1959, p. 232-246.

VERONESE, Vitorino. A juventude e em face do mundo atual. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. v. 32, nº. 75, jul.-set. 1959. p. 250-256.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição da República Federal de 1937. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/civil>>. Acesso em 20 maio 2006.

Ensino Secundário no Brasil: organização, legislação vigente, programas. RJ: Ministério da Educação, I.N.E.P., 1952

DICIONÁRIOS

BALDWIN, James Mark. **Dictionary of Philosophy and Psychology**. (1901). Classics in the History of Psychology. An internet resource developed by Christopher D. Green. York University, Toronto, Ontario, ISSN1492-3173. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/author.htm>> Acesso em: 15 mar. 2005.

BUENO, Francisco da Silva (org.) **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa** Ministério da Educação e Cultura. Departamento Nacional de Educação. Companhia Nacional de Material de Ensino (C.N.M. E.).. 5 ed., 1965.USP.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**, Rio de Janeiro:Imago; Brasília, DF:CFP, 2001.

CARPEAUX, Otto Maria, **Vocabulário ortográfico da língua nacional**, aprovado pela Academia Brasileira de Letras, 1943.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Editora Globo, 1957.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Academia Brasileira das Letras. 1. ed., 4. reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GARCIA, Hamilcar de. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Edição Brasileira, 4 ed., Rio de Janeiro: Delta S. A., (atualizada com estudos sobre origem e evolução da Língua Portuguesa por Antenor Nascentes).

ANEXOS

ANEXO 1- LISTAGEM DOS ARTIGOS SELECIONADOS: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

ANEXO 2- CHAVES DE LEITURA DOS ARTIGOS

ANEXO 3- CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA

ANEXO 1

LISTAGEM DOS 82 ARTIGOS Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1959)

Título	Autor	Mês	Ano	Vol.	Nº
A escola secundária e a formação de atitudes democráticas	Álvaro Neiva	Jul.	1944	I	3
O congresso de instrução superior e secundária, em 1922.	Primitivo Moacir (autor de trabalhos em História da Educação)	Set./ Out.	1944	I	3
The Education of the adolescent	Xxxxxxx	Nov./ Dez	1944	II	4
A disciplina na escola secundária	Paulo Arbousse – Bastide	Nov.	1944	II	5
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (I)	RBEP		1944	II	5
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (II)	RBEP	Dez.	1944	II	6
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (III)	RBEP	Jan.	1945	III	7
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (IV)	RBEP	Fev.	1945	III	8
Roosevelt e a juventude dos Estados Unidos.	Jonh E. Englekirk.	Mai.	1945	IV	11
Desnacionalizando a juventude	Everardo Backheuser		1945	IV	12
Os colégios da juventude da Inglaterra	P. I. Kichen	Jun.	1945	IV	12
Porque escolhem os moços a faculdade de Direito?	A. Almeida Júnior	Jul.	1945	V	13
Literatura para Adolescentes		Ago.	1945	V	14
Aprendizaje y Educación, Problemas de la formación de la juventude Moderna.	Juan José Gómez Araujo	out.	1945	VI	16
O ensino secundário no Brasil em 1945	RBEP	nov.	1945	VI	17
Educação secundária no Chile	Rubén Gonzáles Ríos	dez.	1945	VI	18
A estruturação ideal do ensino secundário brasileiro	Plínio Leite	dez.	1945	VI	18
A sala ambiente de História na escola secundária de cegos.	Irene da Silva Mello Carvalho.	Jan.	1946	VII	19
A margem de um congresso juvenil	Betti Katzenstein	Mar. Abr.	1946	VII	21
A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário.	Lúcia Magalhães	Mai./ Jun.	1946	VIII	23
Os problemas do ensino secundário	Antônio Grompone	Jul.	1946	VIII	23
Um esquema da educação secundária nos Estados Unidos	Oton Moacir Garcia	Nov. Dez.	1946	IX	25

O problema do ensino secundário	Fernando Tude de Souza	Mai. Jun	1947	X	28
Título	Autor	Mês	Ano	Vol.	Nº
A posição do ensino de desenho no curso secundário	Augusto Bracet e Enoch da Rocha Lima	Jul./ Ago.	1947	XI	29
Nas entrelinhas de um congresso infanto-juvenil	Betti Katzenstein	Jul./ Ago.	1947	XI	29
Pela reforma da escola secundária	RBEP	Set./ Out.	1947	XI	30
Como estudar a adolescência.	Teobaldo Miranda Santos	Set./ Out.	1947	XI	30
Relações humanas num congresso infanto-juvenil	Betti Katzenstein	Set./ out.	1947	XI	30
A Orientação Educacional na escola secundária.	Amaro Xisto de Queirós	Nov./ Dez	1947	XI	31
O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico-moral	Onofre Penteado Júnior	Jan./ Abr.	1948	XII	32
Reformas do ensino secundário	Alfredo Gomes	Jan./ Abr.	1948	XII	32
Problemas da Adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno.	Ana Rimoli de Faria Dória	Mai./ Ago.	1948	XII	33
Uma batalha no ensino secundário paulista	Alberto Rovai	Set. Out	1949	XIII	35
Literatura infanto-juvenil	Adauto de Rezende	Set. Out.	1949	XIII	35
Da seriação das disciplinas no ensino secundário	Alfredo Gomes	Set. Out.	1949	XIII	35
Das disciplinas no curso secundário	Alberto Rovai	Nov. Dez.	1949	XIII	37
Educação Secundária Inglesa	Alfredo Gomes	Mai./ ago.	1950	XIV	39
Alguns Elementos para estudo dos problemas do ensino secundário	Lourenço Filho	Set./ dez.	1950	XIV	40
A Educação secundária na China durante e após a guerra	Chu You-Hsien	Set. dez.	1950	XIV	40
O problema do ensino secundário na França	Gilles G. Granger	Jan./ mar.	1951	XV	41
A educação do adolescente	I.L. Kandel	Jan./ mar.	1951		41
O Ensino Secundário no Brasil-Colônia	Carlos Dionisio	Abr./ jun	1951	XV	42
O Ensino Secundário na Regência e no Primeiro Império	Carlos Dionisio	Jul./ set.	1951	XVI	43
Ensino do desenho no curso secundário	Lúcio Costa	Jan. mar.	1952	XVII	45
O sentido autotélico do ensino secundário	Abgar Renault	Abr./ jun.	1952	XVII	46
Programa de geografia para o curso secundário	Aroldo de Azevedo	Jul./ set.	1953	XX	51
Os estudos sociais no curso secundário	Carlos Delgado de Carvalho	Out./ dez.	1953	XX	52

Importância do estudo dirigido no curso secundário.	Nair Fortes Abu-Merhy.	Jul./ Set.	1953	XX	51
O ensino de História do Brasil no ciclo colegial	Libânio Guedes	Out./ Dez.	1953	XX	52
Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo	Sólon Borges dos Reis.	Jan./ Mar.	1954	XXI	53
A escola secundária em transformação.	Anísio Spínola Teixeira.	Out./ Dez.	1954	XXI	53
O ensino de literatura no curso secundário	Afrânio Coutinho	Abr./ jun.	1954	XXI	54
O problema dos retardados mentais na escola primária e secundária	Helena Antipoff	Abr./ jun.	1954	XXI	54
A importância do fenômeno da motivação na aprendizagem da infância e da adolescência.	Noemi Silveira Rudolfer.	Out./ Dez.	1954	XXII	56
Considerações básicas acerca da seleção dos métodos de ensino para professores das escolas secundárias do Brasil.	D. R. Collins	Out./ Dez.	1954	XXII	56
Educação moral e cívica na escola secundária.	Sólon Borges Reis.	Jan./ Mar.	1955	XXIII	57
As condições atuais da educação secundária.	Cândido Motta Filho	Abr./ jun.	1955	XXIII	58
A educação secundária no Brasil - (Ensaio de identificação de suas características principais).	Jayme Abreu -	Abr./ jun.	1955	XXIII	58
Considerações sobre o Seminário Inter – Americano de Educação Secundária	Jayme Abreu	Abr./ jun.	1955	XXIII	58
As condições atuais da educação secundária	Cândido Motta Filho	Abr./ jun.	1955	XXIII	58
A juventude e o ensino de grau médio.	Cândido Motta Filho	Jul./ set.	1955	XXIII	59
Objetivos do ensino médio, em especial na escola secundária.	Riva Bauzer.	Out./ Dez.	1955	XXIV	60
Os objetivos do ensino de Ciências na escola primária e secundária.	O. Frota Pessoa.	Abr./ Jun.	1956	XXV	62
O professor e a escola secundária.		Out./ dez.	1956	XXVI	64
Formação do professor de ensino secundário.	Imídio Giuseppe Nérici	Jan Mar.	1957	XXVII	65
Ensino secundário no Brasil está longe de desempenhar a sua verdadeira missão.	Alberto Rovai.	Abr./ Jun.	1957	XXVII	66
A ação federal sobre o ensino secundário até 1930.	Geraldo Bastos Silva.	Abr./ Jun.	1957	XXVII	66
Tarefas evolutivas das crianças e dos adolescentes.	Robert J. Havighurst.	Jul./ set.	1957	XXVIII	67
Tendências da educação secundária.	Gildásio Amado	Jan./ Mar.	1958	XXIX	69
Título	Autor	Mês	Ano	Vol.	Nº

Em nossa escola secundária, a escola, e não o aluno, é o centro da educação	Alberto Rovai	Abr./ Jun.	1958	XXIX	70
A formação do moderno professor secundário	Luiz Alves de Matos	Out./ Dez.	1958	XXX	71
A formação de professores do ensino médio na França	Roger Gal	Out./ Dez.	1958	XXX	72
Classes experimentais no ensino secundário	Gildásio Amado	Out./ Dez.	1958	XXX	72
Mudar a atitude do educador diante do jovem	Ofélia Boisson Cardoso	Out./ dez.	1958	XXX	72
Através de revistas e jornais – Magistério Secundário	A. Almeida Júnior	Abr./ jun.	1959	XXXI	74
A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana	Cadmo Bastos	Jul./ Set.	1959	XXXII	75
A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje	Abgar Renault	Jul./ Set.	1959	XXXII	75
A juventude em face do mundo atual	Vittorino Veronese	Jul./ Set.	1959	XXXII	75
Problemas atuais da adolescência	Maurice Herzog	Set./ dez.	1959	XXXII	76
Física na escola secundária	Adalberto M. de Oliveira	Out./ dez.	1959	XXXII	76
A Batalha da educação se trava no ensino médio	J. Roberto Moreira	Out./ dez.	1959	XXXII	76

ANEXO 2 CHAVES DE LEITURA DOS ARTIGOS

- 1 Como está nomeada a faixa etária em questão (análise quantitativa e qualitativa)?
- 2 Como estão definidas, caracterizadas e adjetivadas as categorias em foco e em que campos do saber essas definições e caracterizações parecem ter sido produzidas?
- 3 Quais critérios foram utilizados para circunscrever a adolescência: biológicos, sociais, econômicos, morais, psicológicos?
- 4 As categorias utilizadas aparecem como modelo universal ou há referências a especificidades como raça, classe social, gênero, religião?
- 5 Qual a proveniência das referências utilizadas para discutir a educação e os problemas da adolescência: autores (nome e nacionalidade) – obras (título e data) - áreas de conhecimento e argumentos utilizados pelos autores dos artigos?
- 6 Há referências a espaços de socialização da adolescência/juventude além do espaço escolar?
- 7 Há presença de referências e recorrências explícitas à psicologia?
 - a) teorias e teóricos ou autores citados (nomes-datas-nacionalidades-obras)
 - b) idéias psicológicas presentes nos textos
 - c) descrição e análise dos argumentos que utilizam a Psicologia
- 8 Há presença de referências e recorrências explícitas à psicologia da adolescência?
 - a) teorias e teóricos ou autores citados (nomes-datas-nacionalidades-obras)
 - b) idéias psicológicas presentes nos textos
 - c) descrição e análise dos argumentos que foram elaborados a partir da psicologia da adolescência
- 9 Há presença de preocupações educativas com a adolescência e juventude e de metas ou ideais gerados por essas preocupações?
- 10 Quais as referências a eventos, experiências e pesquisas envolvendo a população adolescente/juvenil?

ANEXO 3
CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA
1944

Artigos Título/ autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos Jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos (Congressos/ Conferências/ Seminários)	Resenha de livros	Discursos em conferência s, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrit o como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
A escola secundária e a formação de atitudes democráticas – Álvaro Neiva	X								
O Congresso de instrução superior e secundária, em 1922 – Dr. Primitivo Moacir					X				
<i>The Education of the adolescent – Report of the Consultative Committee, Board, Education – Londres</i>						X			
A disciplina na escola secundária – Paulo Arbousse Bastide								X	
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis - INEP		X							
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (II) – INEP		X							

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1945**

Artigos Título/ autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Os colégios da juventude da Inglaterra – P.I. Kitchen.	X								
<i>Aprendizaje y Educación, Problemas de la formación de la Juventude Moderna</i> – Juan José Gómez Araujo						X			
Educação secundária no Chile – Rubén Gonzáles Ríos	X								
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (III) – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos		X							
Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (IV) – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos		X							
Literatura para adolescentes – Henrique Marques de Carvalho				X					
Desnacionalizando a Juventude Everardo Backheuser			X						
Por que escolhem os moços a Faculdade de Direito? – A. Almeida Júnior		X							

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1945**

Artigos Título/autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
O ensino secundário no Brasil em 1945		X							
A estruturação ideal do ensino secundário brasileiro – Plínio Leite				X					
Roosevel e a juventude dos Estados Unidos – John E. En-glekirk								X	

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1946**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Os problemas do ensino secundário – Antônio Grompone		X							
Roosevel e a juventude dos Estados Unidos – John E.Englekirk				x					X
Um esquema da educação secundária nos Estados Unidos – Oton Moacir Garcia								X	
A sala ambiente de história na escola secundária para cegos – Irene da Silva Mello Carvalho	X								
À margem de um Congresso Juvenil – Betti Katszenstein – Revista BED					X				
A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário – Lúcia Magalhães				X					

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1948**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
O governo semi-autônomo da escola secundária e a educação cívico – moral – Onofre Penteadó Júnior	X								
Reformas do ensino secundário – Alfredo Gomes	X								
Problemas da Adolescência: o querer valer, a evasão e o retorno – Ana Rimoli de Faria Dória	X								

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1949**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Uma batalha no ensino secundário paulista – Alberto Rovai			X						
Literatura infanto-juvenil – Aduino de Resende			X						
Da seriação das disciplinas no ensino secundário – Alfredo Gomes		X							
Das disciplinas no curso secundário – Alberto Rovai			X						

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1950**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Educação Secundária Inglesa			X						
A Educação secundária na China durante e após a guerra – Chu You-Hsien	X								
Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário – Lourenço Filho				X					

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1951**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
A Educação do Adolescente – I. L. Kandel					X				X
O problema do ensino secundário na França – Gilles G. Grander			X						
O ensino secundário no Brasil colônia – Carlos Dionísio				X					
O ensino secundário na regência e no primeiro império – Carlos Dionísio				X					

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1952 – 02 ARTIGOS (XX NACIONAIS E XX ESTRANGEIROS)**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Ensino do Desenho no Curso Secundário – Lúcio Costa	X								
O sentido autotético do ensino secundário – Abgar Renault	X								

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1953**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Os estudos sociais no curso secundário – Carlos Delgado de Carvalho – Univ. do Brasil	X								
O ensino de História do Brasil no ciclo colegial – Libânio Guedes			X						
A importância do estudo dirigido no curso secundário – Nair Fortes Abu-Merthy	X								
Programa de Geografia para o curso secundário – Aroldo Azevedo	X								

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1954**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
A escola secundária em transformação – Anísio Spínola Teixeira								X	
Desenvolvimento do ensino secundário em São Paulo – Sólon Borges dos Reis				X					

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1955**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Uma experiência vitoriosa no campo do aperfeiçoamento do magistério secundário – Albert Ebert				X					
As condições atuais de educação secundária – Cândido Motta Filho				X					
A Educação Secundária no Brasil – Jayme Abreu					X				
Considerações sobre o Seminário Inter Americano de Educação Secundária – Jayme Abreu					X				
A juventude e o ensino de grau médio – Cândido Motta Filho				X					
Objetivos do ensino médio, em especial na escola secundária – Riva Bauzer			X						
Educação moral e cívica na escola secundária – Sólon Borges Reis			X						

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1956**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Discursos em conferências, Congressos e seminários	Capítulo de livro transcrito como artigo no RBEP	Transcrição de publicações estrangeiras traduzidas no Brasil
Os objetivos do ensino de Ciências na escola primária e secundária – Pessoa Frota	X								
O professor e a escola secundária – Celso Brant	X								

**CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS QUANTO À NATUREZA:
1959**

Artigos Título /autor	Matéria sobre Tema pedagógico/ psicológico	Relatos de pesquisa	Artigos jornais	Artigos revistas	Relatórios e relatos de eventos Congressos/ Conferências/ Seminários	Resenha de livros	Dis co Co s
Magistério Secundário – A. Almeida Júnior			X				
Problemas atuais da adolescência – Maurice Herzog	X						
A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje – Abgar Renault	X						
A juventude em face do mundo atual. – Vitorino Veronese	X						
Física na escola secundária – Adalberto Meneses de Oliveira	X						
Física na escola secundária – Jaime Tiomno e José Leite Lopes	X						
Flexibilidade dos currículos da escola média americana – Cadmo Bastos	X						

