

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Sandra Lia de Oliveira Neves

Pedagogia e psicologia dos testes mentais na primeira metade do século xx

Sandra Lia de Oliveira Neves

Pedagogia e psicologia dos testes mentais na primeira metade do século xx

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Maia de Souza

de Oliveira Neves, Sandra Lia de Oliveira Neves.

Pedagogia e Psicologia dos testes mentais na primeira metade do século XX / Sandra Lia de Oliveira Neves de Oliveira Neves. – 2024. 130 p. : il.

Orientadora: Maria Zélia Maia de Souza

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Psicologia. 2. Pedagogia. 3. Educação escolar. 4. Escola nova.
5. Testes. I. Maia de Souza, Maria Zélia, orient. II. Título

Sandra Lia de Oliveira Neves

Pedagogia e Psicologia dos testes mentais na primeira metade do século

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 2 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Zélia Maia de Souza - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Rodolfo Luís Leite Batista
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Angélica Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dr. Vinicius de Moraes Monção



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)** às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodolfo Luis Leite Batista, Professor(a)** às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Angelica Borges, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 08:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius de Moraes Monção, Usuário Externo**, em 17/12/2024, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/sei) clicando no ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2067547** e o código **7CF597F1**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem para superar todos os obstáculos enfrentados no caminho, permitindo-me alcançar mais esta vitória em minha jornada.

Ao meu esposo, José Ricardo, e aos meus filhos, Ricardo Estevão, Cérrix R. Matheus Felipe, pelo incentivo à continuidade dos estudos e pelo amor incondicional que me sustentou no enfrentamento deste desafio.

À Lara Casarim Leite, companheira desde o início desta caminhada, sempre presente com todo tipo de auxílio no desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus pais, irmãos, cunhadas(os), sobrinhas(os), tias(os), noras e demais familiares e amigos, que com carinho souberam compreender minha ausência durante os últimos quatro anos.

Ao Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, orientador que me guiou durante todo o momento da qualificação.

À Profa. Dra. Maria Zélia Maia de Souza, que com muito carinho e profissionalismo me acolheu no delicado momento da transição de orientador, passando a traçar com eficiência e competência as diretrizes para continuidade da pesquisa, sempre tecendo comentários precisos e fazendo as considerações necessárias, guiando-me em direção a uma conclusão de excelência.

Ao Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, por permitir o acesso aos arquivos da escola, contribuindo, assim, para a pesquisa de campo.

À CAPES, pelo financiamento que proporcionou as condições necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as tecnologias de subjetivação e os discursos psicológicos, intimamente relacionados ao campo pedagógico, que circularam nos âmbitos internacional e nacional durante a Primeira República brasileira. Lançar um olhar para um outro presente, considerando que a história é descontínua e que cada época tem sua própria história, além de que regimes de verdade são produzidos de acordo com os interesses da sociedade do período em questão (Foucault, 1969), foi relevante por dois motivos complementares entre si: i) para a percepção das mudanças nas práticas escolares dos estudantes, tanto das escolas públicas regulares quanto daquelas de caráter particular/asilar/escolar; ii) para questionar as noções de educação, formação e aluno. A revisão da literatura criteriosa do campo da História da Educação recente, a noção de regimes de verdade (Foucault, 1971), e as fontes documentais, compostas por um conjunto de artigos publicados em revista pedagógicas, assim como os estudos de Prudhommeau (1928) e Alves (1928), além das pesquisas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), na Hemeroteca Digital e nos Arquivos do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, permitiram a elaboração da escrita deste trabalho em forma de fios tecidos. A ideia de acomodar alunos em classes homogêneas visava facilitar o progresso da educação escolar em seus variados graus. Nesse sentido, o teste de capacidade intelectual da criança (testes) foi o principal meio para atingir o objetivo desejado pelo grupo de educadores que o defendeu. Aplicados à educação escolar, os modelos de experimentos facilitaram a definição não apenas do lugar da criança na infância e a diferença entre crianças e adultos, mas também as diferenças entre as fases da vida, como a adolescência. Além disso, definiram, por meio da presença da Psicologia e da Pedologia nos currículos das Escolas Normais, mudanças na formação do docente.

Palavras-chave: Psicologia; Pedagogia; Educação escolar; Escola nova; Testes.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the technologies of subjectivation and psychological knowledge, closely related to the field of pedagogy, that circulated in both international and national contexts during the First Brazilian Republic. Looking at a different perspective, considering that history is discontinuous and that each era and event has its own characteristics, in addition to the fact that regimes of truth are produced according to the interests of the society of the period in question (Foucault, 1969), was relevant for two complex reasons: i) to perceive the changes in the selective practices of students, both in public schools and those of an asylum/school nature; ii) to question the notion of education, formation, and the student. The thorough literature review in the field of History of Education, the notion of regimes of truth (Foucault, 1971), and documentary sources, composed of a set of articles published in pedagogical journals, as well as studies by Prudhommeau (1969) and Alves (1928), in addition to research from the Center for Research and Documentation on Contemporary History of Brazil (CIEH), the Digital Hemeroteca, and the Archives of the State Institute of Education of São Paulo (Arquivo do IUPERJ), allowed the writing of this work to be developed in the form of interwoven threads. The idea of placing students into homogeneous classes aimed to facilitate the process of school education at its various levels. In this sense, the examination of children's intellectual capacity (tests) was the main tool used to achieve the desired objective by a group of educators who supported it. Applied to school education, such experimental models facilitated not only the definition of the child's place in childhood, the difference between children and adults but also the differences between other stages of life, such as adolescence. Additionally, they defined, through the presence of Psychology and Pedology in the curricula of Normal Schools, changes in teacher education.

Keywords: Psychology; Pedagogy; School education; New school; Tests.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar las tecnologías de subjetivación y los saberes psicológicos, estrechamente relacionados con el campo pedagógico que circularon en los ámbitos internacional y nacional durante la Primera República brasileña. Mirar a otro presente, considerando que la historia es discontinua y que cada hecho tiene su propia historia, además de que los regímenes de verdad son producidos de acuerdo con los intereses de la sociedad del período en cuestión (Foucault, 1971) es relevante por dos razones complementarias: i) para percibir los cambios en las prácticas selectivas de los estudiantes, tanto en las escuelas públicas regulares como en aquellas de naturaleza asilar/escolar; ii) para cuestionar las nociones de educación, formación y alumno. La exhaustiva revisión de la literatura en el campo de la Historia de la Educación reciente, la noción de regímenes de verdad (Foucault, 1971) y las fuentes documentales compuestas por un conjunto de artículos publicados en revistas pedagógicas, así como los estudios de Prudhommeau (1969) y Alves (1928), además de las investigaciones del Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de la UFPA (CPDOC), en la Hemeroteca Digital y en los Archivos del Instituto Estatal de Educación de Juiz de Fora, permitieron la elaboración de este trabajo en forma de hilos entretejados. La idea de acomodar a los estudiantes en clases homogéneas buscaba facilitar el aprendizaje de la educación escolar en sus diversos niveles. En este sentido, el examen de la capacidad intelectual del niño (pruebas) fue el principal medio para alcanzar el objetivo deseado por el grupo de educadores que lo defendió. Aplicados a la educación escolar, tales métodos de experimentos facilitaron no solo la definición del lugar del niño en la infancia, sino también la diferencia entre niños y adultos, sino también las diferencias entre otras etapas de la vida como la adolescencia. Además, definieron, mediante la presencia de la Psicología y la Pedagogía en los currículos de las Escuelas Normales, cambios en la formación de

Palabras clave: Psicología; Pedagogía; Educación escolar; Escuela nueva; Pruebas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Anotações de Afrânio do curso de História da Educação do Instituto d
Educação

Figura 2 – Sumário da Revista Escola Nova, v. 1 (1930)

Figura 3 – Sumário da Revista Escola Nova, v. 1 e 2 (1931)

Figura 4 – Ficha pedagógica do aluno do IPJA (1925)

Figura 5 – Escola Normal, Juiz de Fora, MG (1959)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados das Fichas Pedagógicas dos alunos do Ferreira Vianna (congênere
Instituto Profissional João Alfredo) – 1925

Tabela 2 – Analfabetismo no Brasil (1900/2000)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADMD	Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPHEs	Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Sociedade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Rev.	Revista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 TRAMA INTERNACIONAL E NACIONAL: Psicologia e Pedagogia em processo de constituição

2.1 O BRASIL ARTICULADO AO MOVIMENTO INTERNACIONAL: saldos psicológicos em construção

2.1.1 Psicologia e Pedagogia: uma relação intrínseca

2.2 ESCOLA NOVA: educação como um caminho para o “progresso”

2.2.1 O discurso educacional brasileiro de 1930

2.2.2 O manifesto: compromisso em defesa de uma escola mais humanizada

3 TRAMA DE RELAÇÕES: Educação, Pedagogia e Psicologia em debate

3.1 IMPRENSA PEDAGÓGICA: educação e pedagogia em debate

3.2 SABERES PSICOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO: a emergência dos testes enquanto o “sonho dourado da pedagogia”

3.3 HISTÓRIA DOS TESTES PSICOLÓGICOS

3.3.1 História dos Testes Psicológicos: circulação no Brasil Republicano

3.3.2 Teste Individual e de Inteligência

3.3.3 Testes ABC: “sonho dourado da Pedagogia”

3.3.4 O Teste do Desenho

3.3.5 O Teste do Boneco ou Teste de Goodenough

3.3.6 O Teste Gestáltico Visomotor de L. Bender

3.4 A FOLHA DE PRUDHOMMEAU

4 FIOS TECIDOS NA REFRAÇÃO DA VIDA ESCOLAR: a valorização da orientação vocacional

4.1 O DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DOS TESTES VOCACIONAIS

4.2 NA TRAMA DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS

4.3 EFEITOS DESTA CIÊNCIA NORMALIZADORA NAS EXPERIÊNCIAS ASILARES/ESCOLARES

4.4 CONTINUIDADE APÓS OS ANOS 1940: o Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora

5 CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema nasceu das minhas reflexões acerca das barreiras e resistências impostas na atualidade em relação à inclusão escolar. Tais reflexões me conduziram a pensar sobre a trajetória da organização educacional brasileira e sobre os conflitos enfrentados para melhoria da educação. Assim, a partir das minhas inquietações e de algumas leituras iniciais acerca da história da educação brasileira, percebi que os séculos XIX e XX representaram um momento histórico de intensas mudanças no campo educacional. Foi nesse período que encontrei a presença da Psicologia e dos testes. Tal fato despertou meu interesse na Psicologia, como uma ciência que adentra no campo educacional, a fim de auxiliar no processo de reformulação da educação brasileira.

Pensei ser o estudo dos fatos históricos de suma importância para a compreensão da formação da identidade social brasileira. Nesse sentido, é relevante que se entendam os fenômenos psicossociais e educacionais que conduziram as práticas pedagógicas e que se possa averiguar como se planejava e executava essas práticas na estrutura organizacional da sociedade, analisando como as tecnologias de subjetivação, os aspectos psicológicos e as práticas disciplinares influenciaram nas mudanças educacionais e sociais que ocorreram nos sécs. XIX e XX.

Lançar um olhar para o passado, considerando que a história é descontínua, em que cada época e fato tem sua própria história, além de que regimes de verdade são produzidos de acordo com os interesses da sociedade do período em questão, foi relevante para compreender os saberes que delinearão as noções de educação, formação e sujeito. Ao refletir sobre a história de forma descontínua, acredito que os acontecimentos do passado não se justificam por fatos ocorridos no passado, mas são consequências das ações humanas oriundas do próprio tempo em que se vive. Portanto, olhar para o passado para perceber suas peculiaridades é, a meu ver, essencial para entendermos as diferentes marcas que cada época registra na construção de sua própria história.

A metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa foi voltada para o estudo dos fatos, dos acontecimentos que desencadearam movimentações e mudanças

sujeitos da pesquisa, produzindo sua desnaturalização. Esses elementos “deixam metafísicos e passam, pois, a ser pensados como fabricação histórica, como práticas discursivas ou não, que os instituem, recortam-nos, nomeiam-nos, classificam-nos, dão-nos a ver e a dizer” (Albuquerque Júnior, 2019, p. 22).

Foucault, no campo da história, se apresenta como o pensador da descontinuidade, buscando a ruptura nos acontecimentos. Há uma preocupação em entender como uma época viu e interpretou os fatos. Em relação às análises históricas, Foucault ressalta

[...] o grande problema que se vai colocar – a que se coloca nas análises históricas não é mais o saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos momentos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e de suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estar reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que já não deu – o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte do limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (Foucault, 2020 [1969], p. 6).

Sendo o arquivo o material fundamental do trabalho historiográfico, é o ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa. A análise documental consiste para o encontro de indícios que levaram à produção do tema de pesquisa, delineando as situações que ocorreram em torno do assunto pesquisado.

Todos os acontecimentos, fatos e experiências vividas pela humanidade constituem eventos que passam a fazer parte da história humana em determinadas condições, pautados nos saberes culturais e sociais que os envolvem. Assim, a história produz discursos que se diferenciam em razão do tempo, da cultura, da sociedade e dos interesses políticos e econômicos. Portanto, os acontecimentos, os fatos e as experiências estabelecem uma relação de poder entre os homens, gerando sentidos e discursos. Segundo Foucault (2014 [1971]), o discurso que se produz é fruto de uma reflexão sobre uma determinada verdade que se revela diante de nós, podendo ser fruto de uma filosofia do sujeito fundante, da experiência originária ou da mediação universal.

O discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se no lugar do significante (Foucault, 2014 [1971], p. 46-47).

Albuquerque Júnior (2019), ressalta que, para estabelecer relação entre os fatos e os homens, os acontecimentos necessitam de algum tipo de linguagem ou simbologia que não apenas a sociedade e seus elementos constitutivos existam, mas também o sujeito e objeto. Assim, ao pensar na escrita da história, procurei levar em consideração todos os elementos e pormenores que envolveram o tema da pesquisa: os sujeitos, os objetos, sujeitos, acontecimentos, a cultura e demais fatores que estabeleceram a relação da Psicologia e os testes com a Pedagogia; como produziram eventos e narrativas e como sujeitos e objetos estabeleceram entre si uma relação intrínseca, na qual um determina o outro.

Tendo a historiografia como alicerce, a metodologia buscou documentos que dialogassem com o tema proposto e que fornecessem subsídios para a análise e interpretação. Assim, desenvolvi a pesquisa a partir do estudo bibliográfico e documental.

No que diz respeito à pesquisa com as fontes documentais¹, utilizei artigos científicos da temática em exame, publicados em periódicos pedagógicos, além de documentos da responsabilidade do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora/MG, documentos presentes no CPDOC e na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, e consultei o banco de dados mundial de computadores.

Em relação à pesquisa bibliográfica, busquei livros e artigos científicos de referência que tratam do tema, tais como: Alberti (2003), que aborda a Psicologia no Brasil no século XIX; Figueiredo (2017), que discute a problemática da subjetividade contemporânea sob diversas concepções da psicologia; Koppitz (1989), que examina o Teste Gráfico Bender para crianças; Massimi (2016), que analisa o conceito de Psicologia e os fenômenos que essa ciência produz, dentre outros autores que contribuíram para a maior compreensão do tema. Objetivando um contato maior com os acontecimentos, pretendi criar a possibilidade de conhecer os fatos passados, inclusive por meio da leitura de artigos publicados nas revistas *Educação* e *Escola Nova*. Ambas as revistas desempenharam um papel relevante na divulgação dos assuntos educacionais da época, imprimindo

aprendi com Foucault em *A ordem do discurso*, devemos problematizar sobre o discurso com pretensão científica. Nesse sentido, para Foucault (2014 [1971]):

A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições, até certo ponto, os procedimentos de controle (é o que se passa, por exemplo, quando uma disciplina toma forma e estatuto de ciência científica); e, inversamente, as figuras de controle podem tomar lugar no interior de uma formação discursiva (assim a crítica literária e o discurso constitutivo do autor): de sorte que toda tarefa crítica em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; a descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais. Entre o empreendimento crítico e o empreendimento genealógico a diferença não é tanto de objeto ou de domínio, nem de ponto de ataque, de perspectiva e de delimitação (Foucault [1971], p. 62-63).

Considerando, como alerta Foucault (2014 [1971]), o ponto de ataque, levei em consideração todos os tipos de documentos, que se referiram ao tema de pesquisa, como: manuais, discursos, fotografias, revistas, decretos, projetos de leis, livros e outros que surgiram no caminhar desta pesquisa. Consultei ainda os arquivos do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora. Após esse movimento, realizei a organização dos materiais coletados através de fichamentos e, na análise e interpretação, avaliei o contexto histórico dos documentos quanto a sua função em relação à pesquisa.

Com base na proposta metodológica, refleti sobre os fatos, acontecimentos e fenômenos que se relacionaram com a prática pedagógica e a inserção da psicologia e dos testes na educação no período estabelecido para esta pesquisa.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do seguinte, observamos a emergência da Psicologia, da Pedagogia e dos testes. Tal acontecimento produziu um território em disputa nas escolas com vistas à normatividade do público-alvo das instituições e às produções pedagógicas.

Entendendo que tanto a Psicologia quanto a Pedagogia são ciências em processo de construção no período compreendido entre as décadas finais do século XIX e as iniciais do século seguinte, interessei-me em compreender como e de que forma a emergência da Psicologia e da Pedagogia emergem como ciências em construção.

Surgiram inquietações sobre as práticas pedagógicas e a ação da Psicologia no campo educacional, levantando a hipótese de que a Pedagogia, em parceria com a Psicologia da época, contribuiu para a reorganização do ensino no Brasil, proporcionando, ao mesmo tempo, o acesso dos menos favorecidos à educação e a dos sujeitos de acordo com suas capacidades cognitivas. A partir dessas inquietações, hipóteses levantadas emergiram algumas questões: Quais foram as estratégias de ensino usadas pelas escolas no período estabelecido para esta pesquisa? Como a Psicologia dos testes interferiram no processo educacional dos alunos marginalizados por sua condição social e intelectual? Quais técnicas foram empregadas para avaliar a capacidade intelectual desses alunos?

Mergulhando nas tradições e experiências da época, busquei, tanto na Introdução quanto nos capítulos que se seguem, o sentido dos discursos produzidos e das práticas pedagógicas, utilizando a linguagem como instrumento capaz de permitir uma visão ampla da realidade. Assim, verifiquei a veracidade ou não da hipótese por mim levantada a partir do tema investigado.

No segundo capítulo, intitulado “Trama internacional e nacional: Psicologia e Pedagogia em Processo de Constituição”, trato do processo de constituição dos discursos psicológicos na trama internacional e nacional. Discuto a relação intrínseca entre Pedagogia e Psicologia e, em seguida, discorro sobre a Escola Nova e os discursos educacionais dos anos de 1930.

No terceiro capítulo, “Trama de relações: Educação, Pedagogia e psicologia em debate”, abordo a história dos Testes Psicológicos, apresentando a forma de circulação desses testes no Brasil republicano para, em seguida, tratar de questões inerentes a esses testes aplicados a partir de três educadores: Goodenough, L. Bender e Prudhoe. Este último apresenta as contribuições para as mudanças na educação nos séculos XIX e XX, por meio de seus estudos sobre a educação da criança anormal.

No quarto capítulo, intitulado “Fios tecidos na refração da vida escolar: a valorização da orientação educacional”, apresento os discursos de valorização dos testes vocacionais na trama das escolas públicas primárias e nas escolas públicas de formação

Na visão de Rose (2001, p. 34), a psicologia nasceu como disciplina científica no seio de sociedades moralistas, com políticas que ressaltavam a importância das escolhas e da liberdade individual. Assim, a psicologia surgiu “como conhecimento positivo do indivíduo e como uma forma particular de falar a verdade aos humanos e de agir sobre eles”. Rose afirma que o século XIX foi o momento histórico em que o ser humano foi compreendido em termos de indivíduos que são vistos como “eus”, cada qual equipado com um domínio interior (uma “psicologia”) e estruturado pela interação entre uma experiência biográfica particular e certas leis ou processos gerais do desenvolvimento animal humano (2001, p. 34).

Nessa perspectiva, a psicologia passa a ser o estudo da alma humana e, ao passar do tempo e o desenvolvimento dos saberes psicológicos, volta-se para o estudo da mente, considerando-o como o caminho de investigação para potencializar o conhecimento sobre a “psique”. Segundo Rose (2008, p. 156), “séculos de reflexão sobre a vida mental humana, voltando aos gregos, estabelecem a credibilidade da disciplina”.

De acordo com Massimi (2016, p. 10), a historiografia contemporânea da psicologia, ao questionar a demarcação do marco inicial do surgimento da psicologia experimental, destaca a existência de continuidade entre o “surgimento da psicologia modernamente entendida e a bagagem de observações, métodos e conceitos produzidos nos períodos precedentes”.

Num âmbito geral, podemos entender a psicologia como sendo a ciência que se preocupa com o estudo do sujeito e suas relações com o mundo. Ao voltar-se para a psicologia para a compreensão sobre a humanidade, ela foca no estudo sobre a vida do homem diante da busca por seus ideais, sonhos e desejos. Entretanto, segundo Massimi (2016), não há um único conceito para definir o que seja a psicologia, mas sim, inúmeras concepções a respeito do que é a psicologia. Assim, encontram-se nela diversas visões que impossibilita a formulação de um único conceito para essa ciência. Davidson (2001, *apud* Massimi, 2016), que tenta unificar os diversos pensamentos em torno dessa ciência, formula o seguinte conceito:

influências sociais e o comportamento social. A psicologia frequentemente aplicada na indústria, na educação, na engenharia, em assuntos de consumo e em muitas outras áreas (Davidoff, 1999; Massimi, 2016, p. 7).

O autoconhecimento, que leva o sujeito a refletir sobre seus atos, a instaurar em seu âmago os valores da moral e da religião, impondo a si obediência, que desenvolve habilidades e capacidade mentais, que produz passividade e que reprime os desejos íntimos, passa a ser, nas primeiras décadas século XIX, o elemento que norteia a psicologia dos psicologistas. Segundo Rose (2008, p. 156), “a psicologia, inicialmente, tomou forma não como uma disciplina ou uma área profissional, mas como uma cadeia de preteridos conhecimentos sobre pessoas individual ou coletivamente, que permitiria que elas fossem mais bem administradas”.

A Psicologia do século XIX foi impulsionada no Brasil, trazendo consigo o conceito de autoconhecimento como essencial para o controle do comportamento humano, encontrando no país um campo fértil para seu desenvolvimento, visto a necessidade das autoridades de controlar a sociedade para garantir os interesses do Estado, da Igreja e da classe burguesa em ascensão. De acordo com Rose:

A psicologia como uma ciência moderna não foi formada nos corredores tranquilos da academia, nem no empirismo dos relatórios brancos do laboratório e do experimento. Na verdade, a psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tinham se tornado forma durante o século XIX no qual problemas de conduta e de caráter individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, no hospital, de aula, no tribunal [...] (Rose, 2008, p. 156).

Alberti (2003, p. 83 e 84) destaca o movimento da psicologia voltado para o conhecimento da sensação como objeto psicológico para o conhecimento dos diversos tipos de personalidades. “Nos discursos de psicologia médica, a sensação é a essência dos fenômenos psicológicos [...] A sensação, portanto, fundamenta os discursos da psicologia médica que pretendem ver no indivíduo algo passível de ser modificado”. Além da sensação, outros conceitos vão sendo formulados, como os de reflexos, processos psíquicos, reflexões e processos fisiológicos, sua relação com o conhecimento fisiológico e

Para Figueiredo (2017), o século XIX foi o palco da articulação conflituosa entre o liberalismo e o individualismo, o romantismo e o regime disciplinar. É nesse contexto de organização econômica, política e social que nasce e vive o espaço psicológico. Para analisar a tríade entre liberalismo, romantismo e disciplina, o autor relata:

Ao liberalismo, pertencem os valores e práticas do indivíduo ilustrado. Temos, então, como ideal, o reinado do “eu” soberano, com identidades nitidamente delimitadas, autocontidas, autônomas, autoconhecidas, capazes de se contrastarem uma em relação à outra, capazes de permanência e invariância ao longo do tempo e em várias condições. Temos, ainda aqui, uma clara separação entre as esferas da privacidade e da publicidade [...]

Ao romantismo pertencem os valores da espontaneidade imediata, com identidades debilmente delimitadas, porque atravessadas pelas forças da natureza, da coletividade e da história, que se fazem “dentro” e não são impostas pelos hábitos e pelas convenções da civilizada.

A disciplina pertence às novas tecnologias de poder, tanto as que exercem sobre identidades reconhecíveis e manipuláveis segundo o princípio da razão calculadora, funcional e administrativa, como as que se abatem sobre identidades debilmente estruturadas e passíveis de manipulação mediante a evocação calculada de forças supra-individuais encarnadas em figuras carismáticas ou projetadas em lendas de heróis saudosistas ou revolucionários (Figueiredo, 2017, p. 142).

Os séculos XIX e XX foram, sem dúvida, um momento histórico de grandes mudanças. O desenvolvimento industrial, a valorização dos direitos dos homens, a liberdade individual, além do regime disciplinar, são alguns dos acontecimentos que transformaram a sociedade da época. Aliados a esses fatores, também encontramos a Pedagogia em ascensão, buscando reconhecimento como ciência e construindo um espaço próprio que a elevassem a essa condição. Há indícios de que a relação entre Pedagogia – para a necessidade de escolarização das infâncias – e a Psicologia – necessária para transformar essas mesmas infâncias em alunos – emergiu concomitantemente. Como demonstro a seguir.

2.1.1 Psicologia e Pedagogia: uma relação intrínseca

a nova organização, os papéis dos membros de uma família foram sendo tecidos pelo intuito de definir as funções de cada um, contribuindo para a harmonização e boa vida familiar. Diante desse contexto, um novo olhar é lançado sobre a educação das crianças, ressaltando as especificidades dessa fase da vida, o que fez surgir a necessidade de cuidados especiais para com as crianças. No entanto, no que diz respeito às crianças pobres, houve um certo embate, pois era crescente a exploração do trabalho infantil, configurando-se como um problema de ordem política e social.

A preocupação com o desenvolvimento físico, intelectual e moral se intensificou no final do séc. XVIII e ao longo do séc. XIX, abrangendo tanto crianças de famílias ricas quanto as crianças pobres, ainda que com uma educação específica. Sobre a educação das crianças, Veiga (2007) expõe:

No fim do século XVIII e ao longo do XIX registrou-se uma preocupação com a educação física, intelectual e moral das crianças, principalmente das provenientes de famílias com maior poder aquisitivo. Contudo, também as crianças pobres foram objeto de políticas estatais e/ou filantrópicas, na tentativa de evitar a “vandalização” e a mendicância, proporcionando a elas, como princípio moralizador, uma educação voltada para o trabalho (Veiga, 2007, p. 118).

Diante das mudanças ocorridas e da moralidade vigente, a educação procurava ressaltar os valores familiares e a importância de uma pedagogia específica para as crianças.

Assim, o ideário pedagógico difundido a partir do século XIX atribuiu um significativo relevo à família e à infância. Os preceitos anunciados por John Locke, no século XVII, a respeito da educação física, intelectual foram continuamente retomados por filósofos, juristas, políticos, filantropos e educadores. Na maioria das vezes, a preocupação foi dotar a pedagogia de preceitos científicos para a educação de educar e civilizar a criança (Veiga, 2007, p. 119).

Veiga (2007, p. 119) ressalta que a educação estava sob a responsabilidade dos adultos e que seria por meio da escola e da pedagogia aplicada que se poderia alcançar o objetivo da educação que era “educar a criança para a liberdade e para sua convicção”.

que serviram de base para a reorganização da educação e da sociedade. Um dos intelectuais de destaque nesse período foi Immanuel Kant (1724-1804), influenciado por Rousseau, que via na educação o meio para melhorar a condição humana. Segundo Kant, “a bondade natural das crianças poderia ser desviada ou distorcida caso elas não fossem educadas.” O educador Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), também influenciado por Rousseau, defendia a ideia de que era necessário primeiro o ensino das coisas depois das palavras e o estudo da intuição.

Veiga (2007) também destaca as ideias de Friedrich Fröbel (1782-1852). Sua maior contribuição foi a produção de um material pedagógico voltado para a exploração da intuição e a educação dos sentidos pelas crianças. Johann Friedrich Herbart (1776-1841), considera a criança um indivíduo sem vontade moral, cuja moralidade é socializada através da pedagogia. Segundo Veiga (2007):

Ele também divide em quatro etapas o processo de conhecer: percepção, associação, generalização e aplicação. Herbart adota as ideias de Pestalozzi sobre intuição e a visão de Kant sobre a função do ensino de controlar os instintos das crianças e formar sua moral e seu caráter (Veiga, 2007, p. 120).

No decorrer do século XIX, a preocupação com a moralidade e civilidade levou a uma reorganização do ensino. Para isso, tornou-se necessário o desenvolvimento de estudos que objetivassem o avanço da educação, de forma a contribuir para o aprimoramento da condição humana. Assim, as práticas escolares foram se modificando procurando adequar-se aos princípios da moralidade e civilidade emergentes. Assim,

No âmbito das práticas escolares é possível detectar ao longo do século XIX três inovações bem diferenciadas: as escolas Lancasterianas, que se destaca um novo modo de organização escolar; a escola graduada, que introduz a organização das classes de acordo com o nível e o nível de conhecimento da criança; e a difusão do método de ensino como crítica à memorização (Veiga, 2007, p. 121).

Em relação aos procedimentos didáticos, Veiga (2007) ressalta que, na época, ainda havia uma aprendizagem mecânica, voltada para memorização e repetição.

deslocamento do seu entendimento como uma tábula rasa para a concepção de uma criança integrante de uma geração, a infância, caracterizada por interesses próprios e necessidades de atividades específicas adequadas” (Veiga, 2007, p. 123).

Ainda no século XIX, surgem os grupos escolares e, nesse momento, também se inicia a aplicação dos testes psicológicos nas instituições de ensino, com o objetivo de auxiliar na organização escolar. Esses testes ajudavam na seleção dos alunos, distribuindo-os em classes, conforme sua idade e capacidade intelectual.

Desse modo, a pedagogia e a psicologia caminhavam juntas, e as práticas pedagógicas eram estabelecidas a partir dos resultados fornecidos pela psicologia. A análise dos dados coletados com a aplicação dos testes. Em relação aos estudos psicológicos, Veiga (2007, p. 214 e 215) destaca três modalidades: a primeira “objetivava elaborar padrões gerais de comportamento e classificar as crianças de acordo com a evolução psicológica”; na segunda, “os estudos focalizaram não somente as semelhanças de comportamento entre crianças de uma determinada faixa etária mas as suas diferenças individuais”; e a terceira, que foi a “sistematização dos estudos psicológicos”. A influência que influenciou a renovação das técnicas educacionais foi a da confecção de modelos explicativos do comportamento humano.”

De acordo com Veiga (2007), foi através dos estudos da psicologia, especialmente da aplicação dos testes, que se tornou possível diferenciar as fases do desenvolvimento humano, o que possibilitou a criação de processos de aprendizagem diferenciados para cada faixa etária.

Se, por um lado, havia a preocupação em inovações referentes às práticas pedagógicas, por outro, havia a necessidade de rever a formação docente, a fim de preparar esses profissionais para atuarem de acordo com as novas propostas educacionais. Assim, foi imprescindível que se iniciasse uma discussão em torno da formação dos professores.

No Brasil, a discussão sobre a formação docente pautou-se nos princípios da Escola Nova, que teve a participação de importantes intelectuais, como Lourenço de Almeida, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Noemy M. da Silveira, Cecília Meireles

230). No que tange ao primeiro aspecto, ele aponta que “as funções do professor foram ampliadas não apenas no sentido de ensinar a criança, mas no de educá-la” (Veiga, 2007, p. 231). Diante da proposta de educar as crianças, tornou-se inevitável discutir a formação intelectual e técnica, e “nesse sentido seria fundamental dominar noções básicas de psicologia, sociologia, higiene e puericultura” (Veiga, 2007, p. 231), dentre outras habilidades, como saber ser objetivo e claro, e ter domínio da língua vernácula. Tratando do terceiro aspecto, evidencia-se a necessidade de o professor assumir o papel de “coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, em cujo centro está a criança” (Veiga, 2007, p. 231). Sobre o último aspecto, que trata da superação das dificuldades, a única maneira de superar tal bloqueio, segundo Maria dos Reis Campos, é outra “preparação intelectual e técnica” (Veiga, 2007, p. 231), pois somente através dessa preparação o professor será capaz de vislumbrar novas formas de ensino-aprendizagem.

Os estudos de Vidal e Souza (1999) sobre a psicologia e a experiência pedagógica no século XIX contribuem para a compreensão da circulação de ideias no campo das ciências em construção, ao nos apresentar pontos de contato entre a visão da República Francesa e da República Brasileira em relação ao ensino primário. A primeira experiência com o ensino primário com otimismo, acreditando que todos poderiam aprender a ler, a escrever e contar, com acesso ao ensino garantido; a segunda, por sua vez, era marcada pelo sentimento de intenso pessimismo, num período em que a maioria dos brasileiros não tinha acesso ao ensino e havia um alto índice de analfabetismo.

A preocupação com a educação fez com que os franceses colocassem a instituição escolar como o meio não apenas para educar, mas também para tratar de problemas sociais. Assim:

A escola seria um meio de educar tanto os filhos do povo como o povo como criança: prevenir os males provenientes da miséria, da ignorância, da embriaguez e dos vícios, moralizando a família e promovendo a moralização dos filhos. O “bem da criança” – e não, aliás, a felicidade – deveria ser o objetivo primordial da educação (Vidal; Souza, 1999, p. 74).

Já no Brasil, Vidal e Souza (1999) relatam que a preocupação com a educação

práticas sociais e políticas do período imperial. A escola ganha espaço nos discursos de reorganização social e desenvolvimento nacional, gerando debates em torno da escolarização da população brasileira. Sobre a ideia de que a educação era a chave para o progresso, Vidal e Souza (1999) afirmam:

Aqui também, a ideia de escolarizar a população brasileira, no século XIX e início do século XX, emergiu envolta na discussão sobre a formação da democracia. Tanto a geração que Roque Spence de Barros analisou como a Ilustração Brasileira quanto o movimento que Jorge Nagle chamou de “entusiasmo pela educação” ligaram o propósito de grupos de intelectuais, inconformados com os moldes do jogo político do Império e da Primeira República, a ampliar o número de votantes através da ampliação do número de alfabetizados (Vidal; Souza, 1999, p. 75).

Segundo Vidal e Souza (1999), psiquiatras, médicos e especialistas da época exercem forte influência na educação a partir do momento em que ganham espaço em assuntos referentes à educação. Assim, a área da saúde intervém no meio escolar para de analisar aqueles que têm ou não capacidade para aprender, praticando um processo de exclusão ao retirar da educação aqueles considerados inaptos. A partir de então, são criados instrumentos de avaliação, como a Escala Métrica de Inteligência de Simon, capazes de produzir dados que auxiliam na normatização e na divisão de níveis de acordo com as capacidades de cada grupo.

O Brasil não ficou fora das ideias difundidas na França e recebeu forte influência da psicologia em seu processo de reorganização social, principalmente no que diz respeito à reestruturação do ensino brasileiro. Portanto:

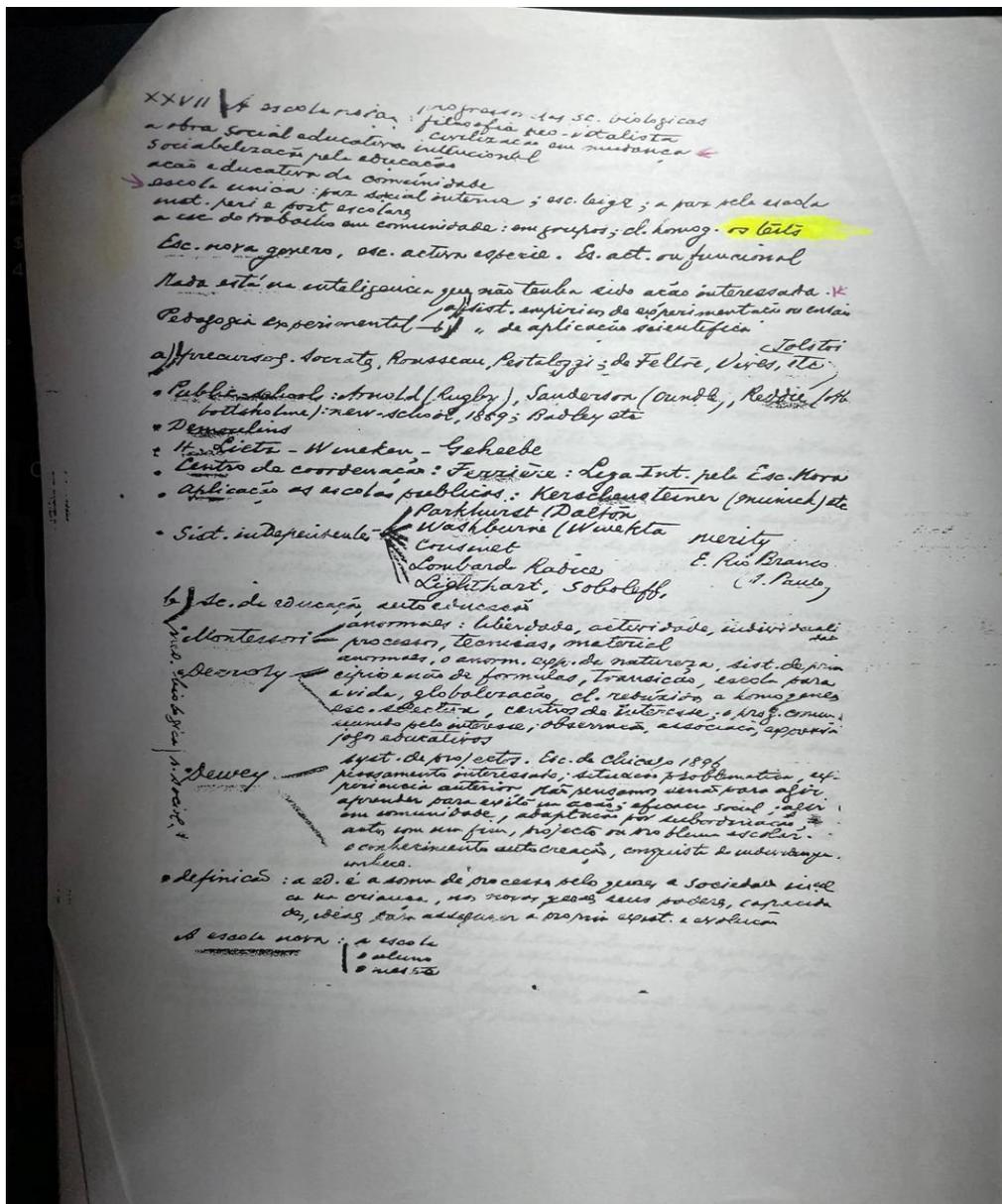
Torna-se assim importante sublinhar aqui que a psicologia introduzida no Brasil, no início do século, veio contaminada pelo poder normativo e psicológico que supunha (ou impunha) a exclusão. Deu vez à ciência científica à conhecida repulsa que as elites urbanas brasileiras experimentavam em relação a largas parcelas da população que, vivendo nos sertões, tinham permanecido no Império relativamente invisíveis do litoral povoado e, desde a Abolição e com o advento da República, adquiriram uma assombrosa visibilidade (Vidal; Souza, 1999, p. 77).

relação à ação da psicologia no meio escolar. Vidal e Souza (1999) apontam dois pontos que se esperavam da psicologia:

Primeiro, esperava-se que a psicologia desse caução científico à exclusão da diferença, retirando da escola, através de testes, os alunos que por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza seriam considerados inaptos [...] Depois fundamentar um método de ensino adequado à psicologia infantil que por essa razão, seria capaz de transmitir conteúdos num ritmo compatível com as variações da normalidade. Finalmente, o mais importante: aperfeiçoar os métodos de avaliação, transformá-los em testes capazes de aferir os níveis, colocando “o homem certo no lugar certo” (Vidal; Souza, 1999).

A ação da psicologia, aliada à pedagogia, interveio fortemente na formação dos normalistas, segundo Vidal e Souza (1999, p. 81), em relação à repercussão dessa prática, ela “era importante para definir relações de poder no interior do campo educacional. Quando se estruturava, para criar sua burocracia, era pequena sua repercussão prática. Vidal e Souza (1999) quanto Veiga (2007) destacaram a importância que a emergência da Psicologia passaria a ter na formação dos docentes. Um exemplo dessa afirmação é a presença da psicologia dos testes no plano de ensino do Curso de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal), elaborado por Afrânio Peixoto (1876-1947), médico, político e professor da referida escola. Para ele, a importância desse conhecimento pelas futuras professoras seria “condição para uma maior profissionalização da docência” (Gondra, 2020).

Figura 1 – Anotações de Afrânio do curso de História da Educação do Instituto de Educação



Fonte: Acervo Casa de Cultura Afrânio Peixoto.

A partir dos estudos sobre a educação no final do século XIX e início do XX, podemos inferir que a educação era vista, tanto no Brasil quanto em outros países, como um meio capaz de transformar a sociedade e estimular o progresso. Foi com essa concepção de uma educação transformadora que a psicologia ganhou espaço, diante dos inúmeros problemas educacionais e sociais que exigiam soluções, a fim de garantir o desenvolvimento da condição humana e do progresso.

Essa intervenção higienizadora deveria iniciar desde a mais tenra idade, como demonstram os estudos de Gomes, Gonçalves e Lopes (2021). Ao tratar da arquitetura

Perto de 1910, mais de um terço dos psicólogos americanos mostravam interessados pela aplicação da disciplina a práticas educacionais. Três quartos dos que se intitulavam psicólogos já trabalhavam na área. A psicologia encontra seu lugar no mundo (Gomes; Gonçalves; Lopes, 2021, p. 26).

Gomes, Gonçalves e Lopes (2021), expõem que o crescimento da psicologia americana contribuiu para a criação dos laboratórios, revistas e programas de graduação em psicologia, o que colocou os Estados Unidos na liderança dessa ciência e atraiu renomados profissionais. Ao descrever a trajetória da pesquisa sobre a arqueologia da infância, os autores citam a Pedologia, uma ciência que atuou nas primeiras décadas do século XX e cujo desenvolvimento crescente gerou um movimento em torno do estudo da criança. Porém, com o avanço da psicologia, especialmente da psicologia experimental, o foco sobre o estudo da criança mudou, alterando o rumo das ideias. Nesse modo, “o campo da pesquisa com crianças se manteve em alta, porém a escolha por uma abordagem epistemológica diferente (psicológica) daquela empreendida pelo funcionalismo da pedologia a fez tomar feições que se distanciaram de sua origem” (Gomes; Gonçalves; Lopes, 2021, p. 27).

No Brasil, o cenário educacional era bastante problemático, com um alto índice de analfabetismo e um grande movimento por parte de diversos intelectuais a prol da democratização do ensino público. Havia uma intensa discussão sobre a reorganização das práticas pedagógicas e a formação docente, que precisava se adequar aos novos ideais educacionais. “Neste cenário, a Pedologia com suas prerrogativas teórico-científicas tornou-se uma ciência formativa importante dos educadores da época” (Gomes; Gonçalves; Lopes, 2021, p. 38).

Nesse mesmo cenário, marcou presença o Movimento Escola Nova, com suas propostas de inovação, de criação de novos métodos pedagógicos e de tornar o ensino acessível a todos. O movimento salientava a necessidade de educar a criança desde cedo para prepará-la para exercer sua cidadania. Nesse contexto, encontra-se também a Pedologia. Assim:

abrigou em sua epistemologia diferentes abordagens teóricas, mas tinham como objetivo dar respostas aos dilemas das condutas (Gomes; Gonçalves; Lopes, 2021, p. 38).

De acordo com Gomes, Gonçalves e Lopes (2021), em se tratando de avaliar a capacidade intelectual dos alunos, os instrumentos utilizados em sua grande maioria estavam direcionados a avaliar características de cunho pedagógico.

A maioria destinava-se a medir características biológicas, psicológicas e antropológicas. A ideia era que a determinação das diferenças individuais dos alunos permitiria ao educador organizar os comportamentos e métodos, assim como avaliar as razões do baixo rendimento escolar dos alunos (Gomes; Gonçalves; Lopes, 2021).

A Pedologia, assim como a Psicologia, também exerceu forte influência na educação brasileira com métodos e técnicas que visavam não só a avaliação intelectual do aluno como também a formação docente. Segundo Gomes, Gonçalves e Lopes (2021, p. 51), “em 1918, foi criada a Faculdade de Pedologia de São Paulo sob a direção de Clemente Quaglio.” Essa instituição oferecia cursos de aperfeiçoamento para professores da rede pública e privada. Monarcha (2007) informa que Clemente Quaglio apresentava-se como professor de Pedagogia e Psicologia Experimental.

Nos três anos que antecederam a criação da Faculdade de Pedologia em São Paulo, em 26 de outubro de 1915, ocorreu uma Conferência na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro com o intuito de tratar da educação da criança, onde a importância da Pedagogia enquanto ciência já se fazia presente. Aliás, esses temas já vinham sendo debatidos entre intelectuais e educadores. A respeito disso, Antônio Carneiro Leão (1918, p. 85) afirma que essa conferência foi “um toque de rebate aos corações maternos, uma advertência aos espíritos dos educadores”, pois se tratava de discutir a necessidade de direcionar a educação para as crianças, conhecendo suas particularidades para que pudessem ser instruídas de forma a contribuir para seu desenvolvimento intelectual, moral e físico. Dessa forma, Leão (1918) menciona que:

Não se abandonam mais as crianças as suas próprias possibilidades...

Segundo Leão (1918), a partir das mudanças ocorridas em relação à educação da criança, a escola deixa de ser o espaço de mero ensino e passa a ser um centro de educação. Nesse sentido, se faz necessário o conhecimento sobre a criança, ou seja, o conhecimento da infância, para que se possa conduzir o processo de educação com o desenvolvimento pleno da criança, abrangendo todas as suas capacidades intelectuais e morais. Assim, Leão (1918, p. 90 e 91) observa que, em relação à pedagogia, “se a questão primeira da pedagogia é “adaptar o ensino e a educação a evolução física e psíquica da criança”, a necessidade principal do educador é compreender o educando. Hoje existe, mesmo uma ciência da criança – a pedologia

Ao mencionar a Pedologia como ciência da criança, Leão (1918) ressalta que esta ciência possibilita o conhecimento acerca das capacidades infantis, abrangendo desde as condições físicas até o conhecimento da inteligência e das condições morais. Dessa forma, o educador passa a contar com conhecimentos que o auxiliam em sua prática pedagógica. A partir da valorização de uma nova pedagogia, voltada para a formação humana, Leão (1918, p. 93) menciona que “é precisa assim uma educação que, em pouco tempo e por sistemas menos mortificantes, forneça ensinamento completo e adequado.” Em relação à organização das escolas, Leão (1918) traça um paralelo entre a escola moderna, que se preocupa com o desenvolvimento infantil, e as escolas que vigoravam na época, que careciam dessa formação humana. Assim, ele expõe que

A escola moderna é inteligentemente organizada para escola. Ela cuida de suas condições materiais – arquitetura, decoração própria e métodos perfeitos – até aos métodos e processo preconizados pela pedagogia experimental, ela é um estabelecimento *sui generis* entre os de sua época. Somente os países que não têm pela infância o respeito e o cuidado que ela merece, não se preocupam com isto, reunindo crianças em grupos anti-higiênicos, em casas impróprias, às pressas transformadas em escolas. Nós, infelizmente, em grande parte do Brasil, vemos de quarenta, cinquenta e mais crianças, num sedentarismo completo, amontoadas em bancos inadequados, em salas escuras, sujas, com ar suficiente nem ar bastante, como infelizes presidários, que comprometem o futuro e a vida (Leão, 1918, p. 95 e 96).

Segundo Leão (1918), o Estado de São Paulo ganha visibilidade ao se des

Grande do Sul, Minas Gerais e Pará, começam a dar atenção aos cuidados com a e suas escolas primárias.

Portanto, a Psicologia tem na ciência da criança (Lourenço Filho, 2002) aliada e avança na construção de seus saberes, passando do campo da observação método e dos conceitos para o campo da ciência, com a pretensão de falar a verdade os seres humanos, de ser capaz de avaliar a conduta do homem e sua capacidade. Assim, a psicologia ganha espaço, não só na sociedade, mas também no campo da educação, sendo eleita como a ciência capaz de moldar sujeitos e prepará-los para o mundo do trabalho. Foi essa ciência que passou a ditar o espaço social que cabia ao sujeito. A Psicologia Experimental, através da aplicação de testes, passou a classificar e selecionar os alunos a fim de promover a formação de turmas homogêneas. Além disso, essa mesma ciência também passou a orientar os professores no exercício de sua docência e os pais em suas funções educativas.

2.2 ESCOLA NOVA: educação como um caminho para o “progresso”

Segundo Lourenço Filho (2002), o que fundamentou as discussões em torno da reforma pedagógica no final do séc. XIX e início do séc. XX foi a ideia de educar o homem como um todo, a qual deveria iniciar-se na infância e continuar ao longo das demais fases do desenvolvimento humano. Portanto, a educação integral do homem deveria ter como ponto de partida a educação da criança e, para isso, se fazia necessário o estudo da infância. Em se tratando do estudo da criança, Lourenço Filho (2002) afirma que:

Duas hipóteses logo surgiram com enorme influência nos estudos sobre a infância. A primeira foi a da *recapitulação abreviada*, segundo a qual cada indivíduo devia passar, em seu desenvolvimento, por uma série de estados que representassem as formas sucessivas da espécie à qual pertencesse. Foi sustentada por *Geoffroy de Saint-Hilaire* (1772-1844), *Fritz Muller* (1821-1897), e *Ernst Haeckel* (1834-1919), além de outros naturalistas. A segunda, formulada por *Charles Darwin* (1809-1882) e conhecida como *evolução natural*, teve repercussão ainda maior.

De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 85), foi a partir das hipóteses levadas em conta que se deu início às descobertas acerca sobre a criança, o que possibilitou a criação de associações destinadas ao seu estudo. Surgiram, também, institutos e publicações periódicas especializadas que visavam criar “uma disciplina, a *ciência da criança e da pedagogia*.” Com base nos estudos desenvolvidos sobre a criança e nas técnicas empregadas para promover a educação, Lourenço Filho (2002) menciona o conceito de “criança pedotécnica”, a qual ele explica a partir da definição de Eduardo Claparède (1873-1940). Segundo Claparède, a pedotécnica se divide conforme seus objetivos, apresentando, portanto, múltiplas vertentes. Assim, em caso de a criança estar doente será a pediatria que irá tratá-la; se necessita de conhecimento para julgá-la, a psicologia judiciária será a responsável. Já se o conhecimento estiver voltado para a educação da criança, então a responsabilidade ficará a cargo da pedagogia experimental. “A pedagogia experimental é o conhecimento ou a investigação das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educar em vista a um fim determinado” (Lourenço Filho, 2002, p. 86).

Segundo Lourenço Filho (2002), a partir da ideia de que a criança representa uma pessoa e que as pessoas apresentam formas de ação e reação que geram uma série de atitudes, como aceitação ou repulsão, dominância ou submissão, tais atitudes condicionam as intenções e desejos. Assim, “mediante esse duplo jogo de relações, do ambiente com a criança e do ambiente social, é que a criança se adapta ou se ajusta, de tudo recebendo influência e influenciando também, segundo características de seus próprios padrões de atividade” (Lourenço Filho, 2002, p. 111). A partir do estudo da criança, a psicologia passou a estabelecer seus fundamentos, e “essa nova metodologia psicológica deveria ter uma profunda repercussão no movimento da renovação escolar” (Lourenço Filho, 2002, p. 111).

Lourenço Filho (2002, p. 112) aponta que as técnicas educativas partem de uma intervenção de interferência “nas formas de sentir, pensar ou agir do educando” para atingir determinados padrões. Assim, “a intenção de educar pressupõe a possibilidade de modificar o comportamento do educando, e a ideia correlativa de que existe plasticidade

Quanto a Pestalozzi e Herbart, escreveram ambos que seria “psicologizar a educação”, isto é, que seria preciso apoiar o estudo do comportamento e da experiência do educando. Deferiram ao princípio de que a educação se aperfeiçoa na medida em que melhor se conhece a criança, estariam realizando alguma coisa, embora as concepções que hajam sustentado agora sejam insuficientes; ademais a revisão dessas concepções, no todo e em parte, concorreram para firmar a ideia da experimentação no ensino, assegurando um desenvolvimento progressivo e coerente das práticas educacionais (Lourenço Filho, 2002, p. 112).

Mediante o ideal de renovação no campo educacional e as mudanças oriundas dos princípios da psicologia, a fim de proporcionar o desenvolvimento intelectual do homem, essa ciência contribuiu para as práticas pedagógicas, demonstrando a importância para o conhecimento da condição humana e o desenvolvimento do processo educativo, desde a infância até as fases posteriores da vida.

2.2.1 O discurso educacional brasileiro de 1930

O discurso educacional brasileiro de 1930, que se refere ao movimento da Escola Nova, traz em seu cerne a valorização de uma escola apta a se reinventar, se reformular para transformar a sociedade brasileira, formando cidadãos preparados para compreender e atuar no campo político e social, exercendo de forma consciente, sua função de cidadão. Nesse contexto, o desenvolvimento do conhecimento científico se tornou essencial, pois ele era visto como o instrumento capaz de fornecer as bases para as mudanças que se faziam necessárias.

Na década de 1930, foi editada a *Revista Escola Nova*, destinada a tratar dos assuntos educacionais da época. Naquele contexto, o movimento pela reforma educacional ganhou força e a revista se consolidou como um veículo de difusão do pensamento liberal, que defendia uma educação que abrangesse todos os brasileiros. Segundo informações contidas no v.1 de outubro de 1930, a *Revista Escola Nova*

Havia na revista orientação para que as correspondências relativas à fossem enviadas para o diretor-geral da instrução pública, cargo que, na época, era representado por Lourenço Filho.

Na *Revista de Educação Escola Nova*, v. 1, de 1930, Lourenço Filho, ao escrever o texto de apresentação, afirma: “Para um Brasil novo, uma escola nova” (Lourenço Filho, 1930, p. 3)⁴. Pautando-se nessa linha de pensamento, ele defende a criação de um currículo específico, que se relacione ao meio social do aluno, valorizando-o e preparando a criança para atuar nele, promovendo a cidadania e o respeito à cultura local. Portanto, coloca o aluno no centro das políticas educacionais, contrariando as políticas educacionais da época, que tinham como foco os mestres, diretores e inspetores.

As críticas recaíam sobre a escola tradicional, que exercia uma função moldadora sobre o aluno e condicionava a ação pedagógica do professor, impedindo-o de pensar e agir. Nas novas perspectivas educacionais traçadas pela Educação Nova, o professor ganhava vez e voz, com incentivo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, do conhecimento científico e filosófico. A Escola Nova reivindicava um professor capaz de criar métodos e inovar seus saberes e suas práticas pedagógicas. Lourenço Filho afirma que “cada povo e cada época tem o sistema de educação que pode ter” (Lourenço Filho, 1930, p. 5). No fervor das reformas educacionais de 1930, o conservadorismo e o controle exercido pelo poder disciplinar já não alinhavam mais com a educação exigida pela sociedade. Portanto, era indispensável a elaboração de políticas educacionais que atendessem ao ideal de transformação e progresso da sociedade brasileira.

A figura do professor não mais atendia a um sistema rígido e embrutecedor. Diante da nova realidade educacional que se descortinava diante dos olhos da sociedade brasileira de 1930, o professor precisava se tornar um inovador, capaz de criar seu próprio método educacional. O conhecimento científico seria o alicerce para promover as mudanças necessárias para a renovação da educação brasileira.

Diante de todo um ideal reformista da educação brasileira, Lourenço Filho argumenta que, naquele momento, era necessário que os mestres se voltassem para o estudo e para o pensar, pois o desejo era de renovação e ela deveria acontecer de

que haviam abandonado os livros, recomecem a estudar, reconstruam o pensamento, repensem, volvam o pensamento para a experiência adquirida, reafirmem a consciência do bem que devem fazer pelo bem que se pode fazer” (Lourenço Filho, 1930, p. 6 e 7).

Lourenço Filho ressaltava em seu discurso a importância da renovação educacional, uma tarefa expunha que “essa tarefa é delicada, exige ponderação e estudo, tem de ser feita com o interesse do próprio serviço público. Mas há de fazer-se” (Lourenço Filho, 1930, p. 6). A reforma educacional tornou-se relevante para a reconstrução nacional, pois a educação foi vista como o meio capaz de promover o desenvolvimento cultural e científico, fatores essenciais para o desenvolvimento econômico do país.

Logo após o texto de Lourenço Filho, encontramos o artigo intitulado “‘escola nova’?” Escrito por Anísio Spínola Teixeira, que foi jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, o artigo dá continuidade ao discurso da reforma educacional, abordando os ideais da Escola Nova. Teixeira resalta as mudanças sociais e as transformações nos hábitos e das famílias, associando essas mudanças ao processo de transformação do homem, que, por sua vez, caracterizava o progresso do homem moderno.

Anísio Teixeira inicia o artigo com dois questionamentos, os quais ele responde, conduzindo o leitor a refletir sobre a importância de se repensar a educação brasileira e implantar políticas educacionais voltadas para a nova realidade social. A nova realidade é destacada por ele, pois seu progresso está em conformidade com o desenvolvimento industrial e o surgimento da ciência experimental. Segundo o autor, essa ciência trouxe “uma nova mentalidade”, capaz de gerar mudanças significativas no campo social e educacional. O discurso da valorização da ciência experimental ganha força e poder nas formulações conceituais presentes no artigo. Assim, Anísio Teixeira disserta:

Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da ciência. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fosse resolvida e que crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo da civilização (Teixeira, 1930, p. 9).

escolas tradicionais como fatores que justificam a necessidade de transformar o campo educacional. Tais enunciados parecem fazer parte de um jogo de saber para inserir a ciência experimental na educação brasileira. O texto ainda destaca o experimental como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e do saber científico, e o método científico como ferramenta capaz de fornecer segurança para provocar mudanças e incitar o progresso.

No subtítulo que trata das “tendências da civilização do nosso tempo”, aponta três diretrizes: a primeira refere-se ao desenvolvimento intelectual do indivíduo através da ciência; a segunda faz referência ao industrialismo; e a terceira é a teocracia democrática. A partir desses três saberes, constrói-se uma rede de relações de poder que estabelece dispositivos para assegurar as mudanças por vir e garantir o progresso da sociedade brasileira.

O discurso do velho e do novo, do tradicional e do moderno, esse jogo de pensamentos opostos, fortalece os ideais propostos pela Escola Nova. Aliados à ciência experimental, esses ideais se apresentam como capazes de transformar indivíduos preparando-os para o exercício da cidadania e do trabalho, e construindo sujeitos críticos e reflexivos.

A velha ordem, pré-estabelecida, e que lhe era ditada pela autoridade, seja ela religiosa ou tradicional, não lhe merece já respeito. Nele se vê a ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas características que ressaltam que alteram profundamente o conceito da velha ordem tradicional: A. Precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; B. Temos que construir nossa escola não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (Teixeira, 1930, p. 10).

O industrialismo surge como um mecanismo que, aliado à inserção da ciência experimental na educação, forma uma rede que coloca em xeque os saberes e práticas da escola tradicional. Essa combinação estimula a luta dos movimentos sociais em defesa de uma escola nova, capaz de produzir uma visão intelectual aplicada à vida.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento industrial e o avanço da globalização, Anísio Teixeira, mais uma vez, traz a ciência experimental como o

industrial, problemas que cabem à educação solucionar. Em relação à família, de a seguinte assertiva:

Mais perto de nós, porém, um outro efeito da indústria é o de família as suas antigas funções econômicas. Uma por uma, as funções caseiras do preparo da roupa, do alimento, da diversão foram destacadas para a fábrica ou para a indústria. A família se está alterando profundamente. O homem moderno não trabalha em casa e não se diverte em casa. Em centros muito adiantados, o lar, tão decantado, não é mais do que o “lugar aonde alguns indivíduos voltam, à noite, para dormir” (Teixeira, 1930, p. 13).

Em relação à superespecialização, observa-se a construção de um pensamento que a condição humana é reduzida à condição de máquina de produção, com possibilidades de pensar e refletir sobre a vida, como se estabelecesse uma relação de poder que visa manter o ordenamento disciplinar em prol dos interesses de grupos específicos.

Um outro aspecto é o da superespecialização do trabalho na indústria. O trabalho torna-se com isto uma simples tarefa, desinteressante na vida do homem, que sente, assim cada vez mais, que ele é uma simples “peça da china” não havendo lugar para pensar, nem para obter essa natural satisfação de saber o que está fazendo e que o trabalho em si mesmo vale a pena (Teixeira, 1930, p. 13).

Assim, temos o discurso do homem-máquina e do homem-intelectual que habitam terrenos diferentes. Essa oposição de valores foi vista como um problema que deveria ser pensado e resolvido por uma escola nova, capaz de transformar a sociedade e o mundo em que vivemos.

Ao mencionar a democracia como a terceira tendência do mundo contemporâneo, Anísio Teixeira discorre sobre a liberdade de expressão e o respeito pelo pensamento, afirmando que “o respeito pela personalidade humana é a ideia mais profunda da grande corrente moderna” e que “personalidade e cooperação são dois polos da formação humana que a democracia exige” (Teixeira, 1930, p. 14). Tal discurso encontra eco no encontro dos ideais propostos pelo movimento da Escola Nova, que, ao contrário

o processo de mudança social e educacional. Seguindo essa linha de pensamento, em relação à escola tradicional incide sobre o autoritarismo, a educação livre, a situação de passividade do aluno, a presença da religiosidade nas escolas, a dos corpos diante da disciplina, a prática de memorização do objeto de estudo, os métodos aplicados diante da indisciplina, e a reprodução sistemática da classe social. Em crítica recai sobre uma escola que produz indivíduos moldados.

Assim a escola, nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as *lições* e os professores *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam os elementos de informação e saber, que, só mais tarde eles poderiam utilizar (Teixeira, 1930, p. 16).

Em contrapartida, a proposta apresentada em relação à Escola Nova de um cenário educacional totalmente avesso às práticas tradicionais. Levando em consideração as mudanças ocorridas no núcleo familiar, devido aos avanços da industrialização, o discurso educacional renovador enuncia ser imprescindível que a escola assuma parte das funções da família para garantir às crianças a oportunidade de inserção na nova sociedade que emerge no séc. XIX. Sobre isso, Anísio Teixeira faz a seguinte afirmação:

A necessidade, pois, da escola tomar em grande parte, a si, as funções que antes da família e do meio social corresponde a uma verdadeira preparação para os nossos tempos, si quisermos dar às nossas crianças uma chance de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso tempo presente (Teixeira, 1930, p. 17).

Entre interrogativas e afirmativas, o discurso em defesa da reforma educacional conduz o leitor a refletir sobre a ineficácia da educação tradicional para o novo cenário que se descortina na sociedade brasileira no final do séc. XIX e início do séc. XX. É pensar na promissora proposta da Escola Nova, colocando-a como essencial para a construção do sujeito vivo, ativo, produtivo, preparado para a vida e capaz de contribuir para reconstrução de uma nação comprometida com o progresso.

com que a criança aprenda essas atitudes sociais indispensáveis à vida moderna (Teixeira, 1930, 17 e 18).

As interrogativas e afirmativas ao longo do texto parecem constituir uma estratégia de escrita que o autor busca para elaborar uma construção linguística, e realçar o caminho promissor proposto pela reforma educacional liberal. Entre o discurso crítico ao velho sistema educacional encontra-se o discurso justificativo do “Por que Escola Nova?”.

A proposta da Escola Nova lança um novo olhar para educação, valorizando a criança e o jovem, trazendo o desenho de um novo cenário educacional comprometido com o compromisso de capacitar os jovens brasileiros para resolverem seus próprios problemas e prepará-los para uma vida social liberal.

A nova escola precisa dar à criança não somente um maior acesso a informações singularmente maior que o da velha escola – só a necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – mas ainda o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica e de inteligência; para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade e sem credulidade excessiva; para saber discernir na forma da complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre o mundo afora; e ainda, para sentir, com lucida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de combater o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (Teixeira, 1930, p. 18).

Os motivos pedagógicos ligados à renovação escolar pautaram-se na nova concepção de aprendizagem e nas leis da aprendizagem. Anísio Teixeira reforçou a ideia da escola “ser uma réplica da sociedade que ela serve” (Teixeira, 1930, p. 19 e 20) para justificar a necessidade da reforma como essencial para o progresso da sociedade. No aspecto material, quanto moral e espiritual, apontando a inevitabilidade das mudanças na prática psicológica aplicada na escola tradicional. Através desse discurso, surgiu um comparativo entre a velha e a nova psicologia aplicadas à educação. Além dessa linha de pensamento, a nova psicologia foi destacada como o elo indispensável para alcançar os objetivos propostos pela escola nova.

aluno que ele repetisse, com palavras próprias o que se acha fo
nos livros.

Pois é isso que a nova psicologia veio provar ser ainda insuficie
é isso ainda aprender. Fixar, compreender e exprimir verbalm
conhecimento não é tê-lo aprendido. Aprender significa ga
modo de agir (Teixeira, 1930, 19 e 20).

Dessa forma, a nova Psicologia vai adquirindo, ao longo da construção ling
posição de destaque, sendo enaltecida como o caminho capaz de promover un
concepção de aprendizagem.

Ao pontuar os aspectos relevantes em relação às leis da aprendizagem,
Teixeira definiu essas diretrizes como “interpretações gerais do ato de ap
(Teixeira, 1930, p. 20), e destacou duas delas como principais: a lei da prática e
a lei da inclinação (*readiness*). A partir dessa assertiva, ele discorreu sobre a
relevância da experiência para o sucesso da aprendizagem e colocou a escola na
nova psicologia da aprendizagem, que vem impor à velha escola a necessidade de
suas práticas pedagógicas.

Logo, si a escola quer ter uma função integral de educação,
organizar-se de sorte que a criança encontre ali um ambiente s
que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples c
exercícios intelectuais especializados.

Assim, é a nova psicologia de aprendizagem que obriga re
escola em um centro onde se prepara para viver (Teixeira, 1930)

Seguindo os princípios da nova Psicologia, Anísio Teixeira salienta a nece
do prazer ou satisfação, do desejo e do interesse do aluno em apropriar-se de deter
conhecimento, como elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprend
e preparação para a vida social em um mundo liberal. O autor ainda destaca as c
aprendizagens em torno de um determinado objeto de estudo e chama a atenção
atividades físicas e mentais dos alunos.

Imaginemos uma criança que aprende a escrever. Toda sua a
física está empenhada nisto. Os músculos em movimento
sensações de pressão, esforço, de respiração, ele está experim
Toda sua atividade mental também trabalha. Ele observa.

objetivos propostos. Introduzindo-o a partir de uma interrogativa – “Diante de t de que escolas precisamos nós?” (Teixeira, 1930, p. 23) – e a resposta ao question foi formulada em conformidade com o pensamento de Kilpatrick.

Segundo Marques (2016), Kilpatrick foi pedagogo, influenciado pelas ideias Pestalozzi e Froebel no início de sua carreira como professor, tornando-se posteriormente discípulo de Dewey. Ele defendia a ideia de que a aprendizagem deveria ser significativa para os alunos e que as experiências vividas por eles durante o processo de aprendizagem deveriam ser levadas em consideração.

Kilpatrick exerceu forte influência na educação americana e seu reconhecimento em 1918 com a publicação do artigo “*The Project Method: The the Purposeful Act in the Educational Process*”. O método de projeto surgiu em resposta à necessidade de uma reforma curricular nos Estados Unidos. Sobre o método desenvolvido por Kilpatrick, Marques (2016) afirma:

O método de projeto de Kilpatrick surge da necessidade urgente de uma reforma do currículo americano que, de acordo com o autor (Kilpatrick, 2006), era inadequado, na medida em que não preparava os jovens para a vida adulta e consistia na aquisição de conhecimentos pré-formais apresentados aos alunos, através de manuais ou oralmente pelos professores, encarando a memória como a principal forma de aprendizagem, limitando o indivíduo e a sua educação.

A escola deveria existir para ajudar as pessoas a tornarem-se indivíduos mais inteligentes (Marques, 2016, p. 4-5).

Buscando em Kilpatrick o suporte teórico e nas bases da Escola Nova, Teixeira propôs três alternativas que apontaram como deveria ser a escola, de modo a atender às exigências sociais e pedagógicas da era liberal:

1 – Uma escola de vida é experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender.

2 – Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos funcionam como a unidade típica do processo de aprendizagem [...]

3 – Uma escola onde os professores simpatizam com as atividades dos alunos, sabendo que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educarem, isto é, crescer [...] (Marques, 2016, p. 23).

O fenômeno educativo, na frase de Dewey, é a reconstrução da experiência, à luz das experiências passadas para melhor e para o controle da situação. Diante dessa concepção, confirmada pela psicologia, o processo educativo se opera em uma situação real onde o que é aprendido funciona com seu próprio caráter e produz suas naturais consequências (Marques, 2016, p. 24).

Toda argumentação exposta para destacar a relevância da experiência e como princípios fundamentais de transformação social e da psicologia experimental base para os objetivos propostos pela Escola Nova é, ao final, utilizada para justificar a necessidade de mudança comportamental dos alunos. A proposta é que eles deixem de ser sujeitos passivos, tornando-se ativos e capazes de escolher suas próprias atividades conforme seus interesses, o que deve trazer prazer ao processo de aprendizagem e conhecimento que buscam adquirir. Além disso, essa perspectiva sustenta a crítica ao sistema autocrático e a imprescindível reorganização democrática do país.

Não basta, porém, que os alunos sejam ativos. É necessário que escolham as suas atividades. Vimos o papel que tem na aprendizagem o intento, o propósito e o interesse do aluno. Só se aprende aquilo que a criança entende, em cada caso, como sucesso é sempre importante.

Educar é uma arte tão alta que não se pode subordinar aos métodos e imposição das simples tarefas mecânicas. Mestres e alunos trabalham em liberdade e à luz do que o filósofo e cientista esclareceram sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos (Marques, 2016, p. 26).

Ao relacionar “o fazer” com “o querer” da criança, Anísio Teixeira cita Claparède – “É indispensável como diz Claparède que as crianças se não fazem tudo que querem tudo fazem” (Marques, 2016, p. 25). Segundo Colinvaux e Banks-Leite, Édouard Claparède foi pesquisador com várias obras publicadas, entre elas: “Psicologia da criança e pedagogia experimental” (*Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale*, 1905) e “A Escola sob Medida” (*L’école sur mesure*, 1920). Em 1920 esteve no Brasil a convite de Helena Antipoff, sua ex-aluna, que realizou trabalhos considerados importantes no campo educacional no país.

Escola Nova, somente a educação seria capaz de criar um ambiente de transformação para os indivíduos e impulsionar o progresso da nação brasileira, ajustando-a aos novos tempos trazidos pelo desenvolvimento industrial.

2.2.2 O manifesto: compromisso em defesa de uma escola mais humanizada

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) reivindicava reformas educacionais para um novo Brasil, idealizado pela recém-chegada República. O Brasil despertava para um mundo moderno, caracterizado pelo acelerado processo de desenvolvimento e globalização. Com a educação como elemento central para o progresso, era necessário que esse agente de transformação social substituíssesse as práticas pedagógicas conservadoras e excludentes por práticas pedagógicas liberais. Dessa forma, o manifesto enfatizava a necessidade de o educador ter uma formação cultural múltipla, que o tornasse capaz de compreender as relações de poder que regiam a sociedade. Propunha uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que contemplasse a todos, assegurando a gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino. Os integrantes do movimento comprometeram-se não apenas a impulsionar essas mudanças, mas também definir suas finalidades, valores e diretrizes. Assim, declara o manifesto:

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de reforma educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (Azevedo, 2006 [1932], p. 190).

O discurso em torno das reformas educacionais apontava para a obrigação de construir uma escola que atendesse aos interesses do povo, e não somente de determinadas classes sociais. O objetivo era desenvolver o espírito de solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação de uma escola socializada que valorizasse a vida humana e promovesse uma educação pública acessível a todos. Esse ideal,

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação foram princípios que nortearam as bases da escola única. Os escolanovistas defendiam uma escola livre de conflitos religiosos, vislumbraram na gratuidade o princípio de igualdade de oportunidades, pois ela tornava a educação acessível a todas as classes sociais. Quanto à obrigatoriedade, enxergaram a oportunidade de combater a retirada das crianças da escola para inseri-los no campo do trabalho, e defendiam a coeducação como uma forma de promover a igualdade entre homens e mulheres. Em relação à escola unificada, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* se refere da seguinte maneira:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, e outras separações que não sejam as que aconselham as suas necessidades psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “educação em comum” ou coeducação que, pondo-os no mesmo nível de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torne mais econômica a organização da obra escolar (Azevedo *et al.*, 2000, p. 194).

A respeito da autonomia econômica da escola, o manifesto sugere a elaboração de um “fundo especial ou escolar”, a fim de desvincular a escola de interesses públicos partidários que, por sua vez, influenciavam os fins da educação, impondo suas vontades em vez de promover uma educação voltada para todos, com igualdade de oportunidades.

Outra questão abordada pelo manifesto refere-se à descentralização da educação, visto como um caminho para construir uma educação eficiente que atendesse a todas as regiões geográficas do país.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* baseou-se nas inovações que surgiram com o desenvolvimento científico da época, e as mudanças sociais que impactaram os interesses das classes sociais que detinham o poder de decidir e governar o país. Portanto, o movimento em defesa da reforma educacional encontrou resistência por parte da elite brasileira, que via seus interesses ameaçados pela proposta de ampliação e reforma pedagógica da educação.

No jogo de poder entre conservadores e escolanovistas, cada grupo apresentou seus argumentos em defesa de seus interesses. Assim, a partir de protestos e lutas,

a insatisfação da maioria do povo brasileiro com o desenho e a implementação das políticas públicas do século XIX no Brasil.

A chegada da República trouxe consigo a transformação urbana, o desenvolvimento industrial, um novo olhar para o mundo e muitos problemas de ordem social, econômica e política, que se agravaram com a modernidade. Tal situação culminou em muitas revoltas, manifestações e lutas por parte de movimentos sociais que reivindicavam melhores condições de vida para a população excluída.

A educação passou a ser vista como o meio adequado para promover as mudanças necessárias à ascensão da classe desfavorecida. Vários intelectuais, como Lourenço de Almeida, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, se uniram para elaborar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que propunha uma escola mais humana e justa.

A ordem social presente na escola tradicional do séc. XIX passou a não atender aos interesses de uma sociedade em processo de modernização, e uma nova realidade social emergiu no seio da sociedade brasileira: a ordem social liberal. Com essa nova ordem, surge uma nova psicologia que, a partir de suas novas concepções, impulsiona uma renovação no âmbito das instituições de ensino, a fim de promover o desenvolvimento pleno do aluno e prepará-lo para o exercício da cidadania e o trabalho de uma sociedade moderna, na qual a globalização ganha força e se expande rapidamente.

O discurso da *Escola Nova*, presente no artigo de Anísio Teixeira, é produzido por meio de uma linguagem que estabelece questionamentos e afirmações a respeito das concepções tradicionais e liberais, confrontadas num jogo de exposição de ideias. Nesse contexto, o tradicionalismo é rebatido por não mais atender aos interesses da nação que aspira ao progresso. Em contrapartida, os ideais dos escolanovistas almejam a reconstrução nacional, propõem a reforma educacional como fator essencial de transformação e progresso, colocando a Psicologia Experimental como a ciência adequada para preparar a escola para essa nova realidade.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), redigido por um grupo de intelectuais,

Diante da importância atribuída à Psicologia Experimental ao longo do tempo, de Anísio Teixeira sobre a urgência da reforma educacional, surgiram questionamentos: qual a influência das Revistas de Educação para a reorganização do ensino no Brasil? Qual é o poder dessa Psicologia no processo educacional ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX? Como a Pedagogia foi impactada pela Psicologia Experimental? Essas questões me motivaram a seguir com a pesquisa.

3 TRAMA DE RELAÇÕES: Educação, Pedagogia e Psicologia em debate

No Brasil, com o fim da Monarquia e a chegada da República, a sociedade teve o sonho de construir uma nação igualitária, pautada nos princípios da inclusão. Esses princípios propunham ações que garantissem a participação igualitária de todos os indivíduos da sociedade, independentemente de suas condições sociais, políticas, econômicas, raciais ou outros fatores. Porém, tais ideais não se efetivaram, especialmente nas primeiras décadas da República, conforme menciona Schwarcz (2012):

São ambivalentes as compreensões e recepções da República, sobretudo em seus primeiros anos. E a crítica foi geral. Dizia-se que era a “República que não foi”, temiam-se novas escravizações, como se lamentava que a promessa de inclusão social tivesse resultado na mais absoluta exclusão (Schwarcz, 2012, p. 27).

A sociedade brasileira era composta por pessoas recém-saídas do escravagismo – índios, portugueses e imigrantes –, que vieram para o Brasil para trabalhar nas lavouras, substituindo a mão de obra negra de forma assalariada. A maioria da população vivia em extrema pobreza, marginalizada em um jogo social que impediu a mobilidade na rede de relações de poder e limitava qualquer possibilidade de ascensão social. Formava-se, assim, uma sociedade normativa que os excluía e os controlava.

“A Primeira República promoveu o processo acelerado de institucionalização, e largas faixas da população viram-se, ainda que com acesso à liberdade e à igualdade jurídica, excluídas do jogo social que então se montava” (Schwarcz, 2012, p. 35). O cenário republicano que se descortinava no Brasil do séc. XIX, promovendo a exclusão dos marginalizados, Schwarcz (2012) ressalta:

Nas novas urbes, mais do que as quimeras fáceis do progresso, a exigência tornou-se obrigatório, impunha-se agora uma acomodação incômoda entre o passado e o futuro, o novo e o velho, “o mundo do asfalto e o mundo da miséria” (Carvalho, 1994:16-17, 27). Diferente da suposta modernidade evolutiva, única e mandatária, ocorreu uma sobreposição de temporalidades e a afirmação de uma modernidade periférica, marcada por um republicanismo radical, que se manifestou nomeadamente

Diante desse contexto, segundo Foucault (2010 [1976]):

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, é dizer menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das técnicas de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação de outra (Foucault, 2010 [1976], p. 213).

Em diálogo com Foucault (2010 [1976]) sobre as tecnologias de cuidado com a vida, observa-se que, no processo de reorganização do ensino no país, intelectuais da época passaram a editar revistas voltadas para o campo da educação. Essas publicações assumiam uma natureza prescritiva, orientando o que aqueles profissionais consideravam mais adequado para a área da educação. Entre esses intelectuais estavam diretores de instrução pública, ex-diretores, professores de várias áreas, como Direito e Educação Física, inspetores escolares, assistentes técnicos do ensino profissional e vocacionados de médicos. A seguir, apresento brevemente alguns exemplos dessas tecnologias de cuidados com a vida.

3.1 IMPRENSA PEDAGÓGICA: educação e pedagogia em debate

A *Revista Educação*, de circulação mensal, iniciou suas atividades em outubro de 1927, em São Paulo. Em suas primeiras páginas, expressava o desejo de obter artigos de professores, embora não especificasse o tipo de suporte esperado. No entanto, informava que a participação por meio de envios de artigos era facultada aos docentes, sendo os textos submetidos à análise da Comissão da Redação. A revista enfatizava que os artigos abordados eram voltados para questões educacionais, com edições enviadas diretamente ao endereço residencial dos assinantes. Por essa razão, orientava que os autores mantivessem seus endereços sempre atualizados.

Em sua segunda fase, passou a ser intitulada *Revista Escola Nova*, sob a patrocínio da Diretoria-geral de Instrução Pública de São Paulo. Os artigos para publicação deveriam ser enviados à redação, aos cuidados do diretor-geral da instituição pública. A nova

A distribuição de ambas era destinada aos assinantes, que podiam optar por assinatura anual ou adquirir exemplares avulsos. Seu público-alvo abrangia tanto profissionais interessados nas questões educacionais, tanto no que se refere aos artigos quanto aos autores dos artigos. Ao final de cada edição, as revistas apresentavam referências que fundamentavam as ideias expostas nos artigos.

Essas publicações desempenharam um papel relevante na divulgação dos debates educacionais da época, imprimindo em suas páginas ideias e propostas que visavam a reestruturação da educação no país. Segundo Gualtieri (2013, p. 198), “as revistas de ensino representaram e representam até hoje um significativo papel na popularização de ideias pedagógicas, de maneiras de ensinar, de inovações curriculares, de uma ideologia educacional”. Nesse contexto, a partir da década de 1930, a *Revista Escola Nova* desempenhou um papel de extrema importância para os escolanovistas, que a consideravam um veículo fundamental para a disseminação de suas ideias e conceitos, consolidando ainda mais o impacto das publicações educacionais no debate sobre a educação no Brasil.

A *Revista Escola Nova* (REN), publicação da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, integrava o conjunto de ações de uma reforma do ensino concebida, no início da década de 1930, pela diretoria da instrução pública paulista, sob o comando do escolanovista Lourenço Filho (1897-1970). Essa publicação deu continuidade à revista, também impressa pela diretoria, intitulada “Educação”, posteriormente renomeada e identificada como “segunda fase” (Gualtieri, 2013, p. 199).

Para exemplificar o discurso de necessidade de renovação educacional, apresentamos um trecho do artigo “Porque “escola nova”?”, de Anísio Teixeira, que ilustra a importância de novas abordagens na formação crítica dos estudantes. Entre 1924 e 1930, Teixeira atuou como diretor-geral de instrução da Bahia, promovendo uma reforma educacional no estado. Após estudar na Universidade de Colúmbia e absorver as ideias de John Dewey, ele retornou ao Brasil em 1931, para atuar no Ministério da Educação, dedicando-se à reorganização do ensino secundário.⁵ Em seu artigo, publicado na *Escola Nova* em 1930, ele destaca a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de informações:

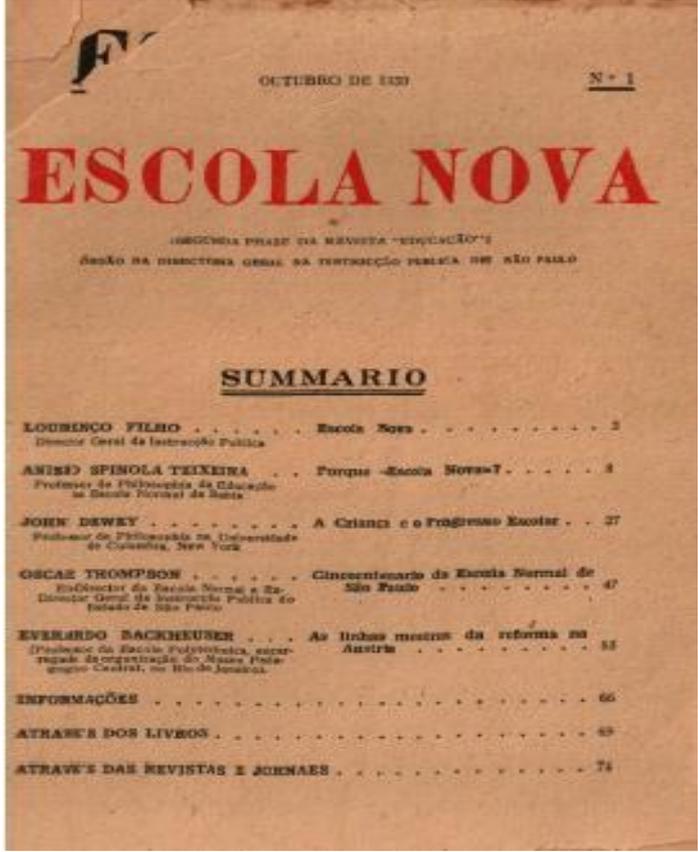
necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la, ainda o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude de inteligência; para saber julgar e pesar as cousas, com hospitalidade sem credulidade excessiva; para saber discernir na forma da complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder a individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre o mundo afora; e ainda, para sentir, com lucida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de combater o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (Teixeira, 1930, p. 18).

Nesse cenário, a valorização do conhecimento científico se tornava essencial para fundamentar as mudanças pretendidas no sistema educacional. Essa perspectiva encontrou apoio no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que também defendeu a ciência como base para a construção de uma educação capaz de atender às demandas de uma sociedade em transformação:

Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir toda sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão competente no estudo e na resolução dos problemas educativos, como na engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações de espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à realidade da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o movimento se agitou. Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiada sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a força dos fatos (Azevedo *et al.*, 2006 [1932], p. 36).

Na edição de maio/junho de 1931 da *Revista Escola Nova*, é perceptível a preocupação com a formação profissional, refletindo o esforço dos intelectuais para adequar a educação às demandas práticas da época. Assim, todos os artigos dessa edição abordam temas relacionados à orientação vocacional, com contribuições de profissionais – diretores de instrução pública, professores, assistentes técnicos em psicologia aplicada e de ensino profissional e vocacional, além de médicos –, trazendo suas perspectivas sobre o papel da educação na preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

Figura 2 – Sumário da Revista Escola Nova, v. 1 (1930)

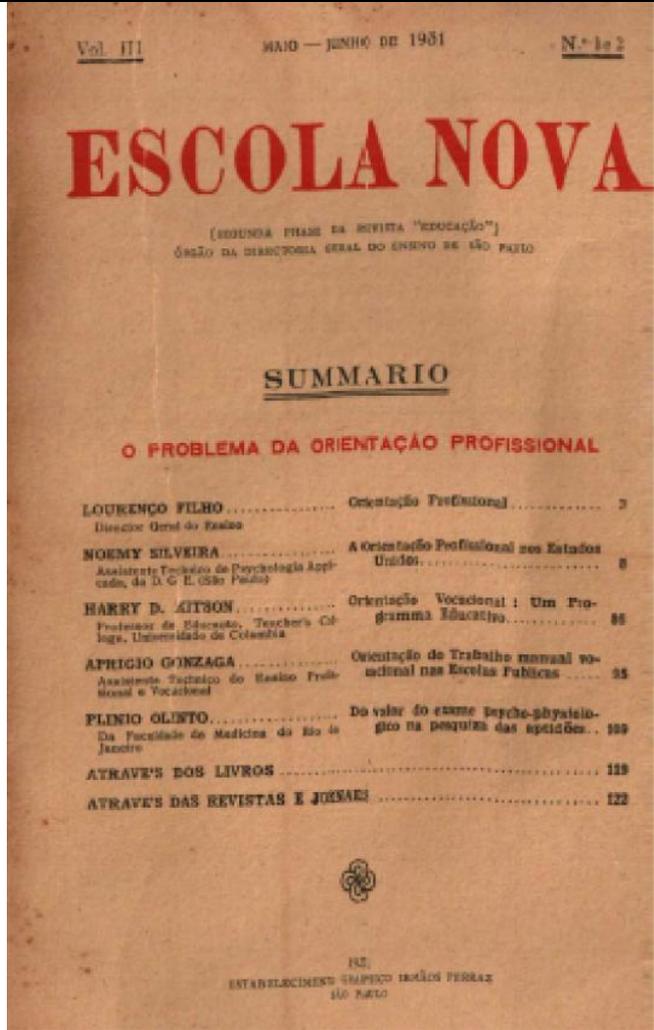
 <p>OCTUBRO DE 1930 N.º 1</p> <p>ESCOLA NOVA</p> <p>INICIATIVA PRIMEIRA DA REVISTA "ESCOLA NOVA"</p> <p>ÓRGÃO DA DIRECÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PUBLICA DO ALTO PAISIO</p> <p>SUMMARIO</p> <p>LOURENÇO FILHO Escola Nova 2 <small>Director Geral da Instrução Publica</small></p> <p>ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA Porque "Escola Nova"? 4 <small>Professor de Philoſofia da Educação na Escola Normal de Santa</small></p> <p>JOHN DEWEY A Criança e o Progreſſo Escolar 27 <small>Professor de Philoſofia na Universidade de Columbia, New York</small></p> <p>OSCAR THOMPSON Cinquentenario da Escola Normal de São Paulo 47 <small>Director Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo</small></p> <p>EVERARDO BACKHEUSER As lides mestras da reforma na Áustria 55 <small>Professor da Escola Polytechnica, actualmente deorganizada do Museo Pedagógico Central, no Rio de Janeiro.</small></p> <p>INFORMAÇÕES 66</p> <p>ATRAZOS DOS LIVROS 67</p> <p>ATRAZOS DAS REVISTAS E JORNAES 74</p>	<p>Transcrição Escola Nova Summario</p> <p>Lourenço Filho.....Escola Nova</p> <p>Anísio Spinola Teixeira....Porque Escola Nova?</p> <p>John Dewey.....A Criança e o Progreſſo Escolar</p> <p>Oscar Thompson.....Cinquentenario da Escola Normal de São Paulo</p> <p>Everardo Backheuser.....As lides mestras da reforma na Áustria</p>
---	--

Fonte: Repositório Institucional UFSC (2020). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130242>. Acesso em: 18/10/2024.

No volume III, de maio/junho de 1931, já no sumário, a *Revista Nova* revela o posicionamento para sua elaboração, refletindo sobre temas como o movimento da Escola Nova, a questão da infância e a busca por influências além-mar, estrangeiras, no campo educacional.

No mesmo ano, foi publicado o volume II, cuja ênfase foi dada à orientação educacional. Nessa edição, a revista expôs valores fundamentais para os jovens, enfatizando a relevância da Psicologia Experimental na formação dos jovens em preparação para o mundo do trabalho. Entre os artigos que abordam essa temática, destacam-se os de profissionais atuantes na área, como Noemy Silveira, assistente de psicologia aplicada, que discute sobre “A orientação profissional nos Estados Unidos”; Harry D. Kitson, professor de educação na Universidade de Columbia, a respeito de “Orientação vocacional: um programa educativo”; Aprígio Gonzaga, assistente de ensino profissional e vocacional, que escreve sobre “Orientação do trabalho

Figura 3 – Sumário da Revista Escola Nova, v. 1 e 2 (1931)

 <p>Vol. III MAIO — JUNHO DE 1931 N.º 1 e 2</p> <h1>ESCOLA NOVA</h1> <p>(SEGUNDA FASE DA REVISTA "EDUCAÇÃO") ÓRGÃO DA DIREÇÃO GERAL DO ENSINO DE SÃO PAULO</p> <h2>SUMMARIO</h2> <h3>O PROBLEMA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL</h3> <p>LOURENÇO FILHO Orientação Profissional 3 Diretor Geral do Ensino</p> <p>NOEMY SILVEIRA A Orientação Profissional nos Estados Unidos 8 Assistente Técnico de Psicologia Aplicada, da U. G. E. (São Paulo)</p> <p>HARRY D. KITSON Orientação Vocacional: Um Programa Educativo 15 Professor de Educação, Teachers College, Universidade de Colúmbia</p> <p>APRIGIO GONZAGA Orientação do Trabalho manual vocacional nas Escolas Públicas 25 Assistente Técnico do Ensino Profissional e Vocacional</p> <p>PLÍNIO OLINTO Do valor do exame psycho-physiologico na pesquisa das aptidões 109 Da Faculdade de Medicina de São de Janeiro</p> <p>ATRAVÉS DOS LIVROS 119</p> <p>ATRAVÉS DAS REVISTAS E JORNALS 122</p> <p>ESTABELECIMENTO GRAFICO BOULOS FERRAZ SÃO PAULO</p>	<p>Transcrição</p> <p>Summario</p> <p>O problema da orientação profissio</p> <p>Lourenço Filho Orie</p> <p>Profissional</p> <p>Noemy Silveira A Orie</p> <p>Profissional nos Estados Unidos</p> <p>Harry D. Kitson.....Orie</p> <p>Vocacional: Um Programma Edu</p> <p>Aprigio Gonzaga.....Orie</p> <p>do Trabalho manual vocaciona</p> <p>Escolas Públicas</p> <p>Plinio Olinto.....Do valor do</p> <p>psycho-physiologico na pesquis</p> <p>aptidões</p>
---	--

Fonte: Repositório Institucional UFSC (2020). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130246>. Acesso em: 18/10/2024.

Lourenço Filho, diretor-geral de ensino e um dos idealizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁶ no Brasil, foi um defensor da educação universitária, fator determinante para o desenvolvimento econômico do país. Conhecido também por seu apoio e estudo da Psicologia Experimental, ele redigiu o texto de apresentação do volume III da *Revista Escola Nova* – intitulado “Orientação Profissional” –, enaltecendo

⁶ Azevedo *et al.* (2010, p. 24), na apresentação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assim discorre: “Esse movimento que se acusava mais ou menos intensamente em todas as reformas, variáveis quanto ao alcance e à importância, mas semelhantes na sua signifi-

o papel da orientação vocacional como um meio de direcionar os indivíduos à escolha profissional, empregando testes psicológicos com o objetivo de identificar aptidões dos sujeitos e alocá-los nas posições mais adequadas ao desenvolvimento de suas habilidades. Esse processo de orientação, segundo ele, promoveria equilíbrio, segurança e eficiência no trabalho. Além disso, ele também destaca que uma das principais vantagens da orientação profissional reside no fato de que os indivíduos submetidos a esse processo tendem a permanecer em suas profissões:

De vinte anos para cá e, sobretudo, depois da grande guerra, os efeitos de nenhum país pôde furtar-se, um problema novo atrai a atenção de educadores de toda a parte. Esse problema é o da orientação profissional. Em si mesma, ela consiste na escolha de uma colocação adequada às aptidões físicas e intelectuais de cada indivíduo, a colocação do “homem devido, no lugar devido”. Com isso, promovem-se a maior felicidade pessoal de cada trabalhador, seja nas fábricas, na produção técnica ou nas profissões intelectuais. E está claro que ocupando cada um o posto em que melhor possa desenvolver suas aptidões, há muito maior segurança de equilíbrio social, de eficiência de trabalho e de progresso das técnicas nele empregadas. Para obter de modo concreto uma só das vantagens sociais da orientação profissional: o número dos que trocam de profissão, entre os que recebem conveniente orientação profissional, é insignificante. (Lourenço Filho, 1931, p. 3).

Seu texto apresenta elementos que corroboram seus ideais reformistas e reafirma a incapacidade do sistema educacional tradicional em preparar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, além de contribuir para um alto índice de fracasso escolar. Desse modo, o autor salienta a necessidade de criar oportunidades para que, independente de sua posição social, possam ingressar na escola primária e, a partir do ingresso, receber orientação vocacional por meio de testes que determinarão a colocação mais adequada para cada sujeito. Defensor dos testes vocacionais, Lourenço Filho (p. 7) conclui seu discurso destacando as iniciativas da administração pública em São Paulo, que implementou “o serviço de testes, para conhecimento mais objetivo das aptidões do escolar.” Para elucidar um aspecto da história das condições que possibilitaram a emergência dos testes psicológicos, no próximo item, destaco a

3.2 SABERES PSICOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO: a emergência dos testes e o “sonho dourado da pedagogia”

Como pensar o processo de normalização que impõe disciplinamento e o exercício do poder sobre o outro? De acordo com Castro (2016, p. 309), “o poder, para Foucault, na sua forma moderna, se exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei e o da norma e, por outro lado, não simplesmente reprime uma individualidade de natureza já dada, mas positivamente, a constitui, a forma”.

A normalização, sob uma perspectiva foucaultiana, é um processo que busca regular a vida dos sujeitos, seja no campo da individualidade, seja no campo da coletividade, a fim de “adestrar” sujeitos ao sistema de normas produzidos pela sociedade. Foucault (2010 [1976], p. 213), chama nossa atenção ao mencionar as relações de poder no séc. XIX, observando que, durante essa época, o poder foi capaz de abranger uma superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra”.

Nesse sentido, para que a normalização seja eficaz, é necessário fracionar o poder distribuindo-o entre corpos/mentes civilizados e não civilizados, inteligentes e retardados. Segundo Silva (2011), é a partir da década de 1860, com as pesquisas desenvolvidas por Francis Galton⁷, sobre a hipótese de aperfeiçoamento da raça humana, que se consolidou a ideia de medir a inteligência. De acordo com Silva (2011), Galton foi o responsável por criar o termo “eugenia” e seus estudos foram influenciados principalmente pelas pesquisas de Darwin sobre domesticação de animais, que teve como objetivo promover modificações na forma e características das espécies.

3.3 HISTÓRIA DOS TESTES PSICOLÓGICOS

Em sua obra *História dos Testes Psicológicos*, Silva (2011) aborda as transformações dos testes psicológicos, destacando que, a partir das ideias de Darwin,

Francis Galton passou a considerar a inteligência humana como um elemento essencial para a sobrevivência e ascensão social. Nesse contexto, Galton direcionou seu olhar para a “depuração” da raça humana, considerando em seus estudos os grupos de indivíduos que ele considerava mais civilizados e bem-sucedidos, na época, os ingleses. Silva (2011, p. 35) aponta que Francis Galton “vê com desprezo os que não lhe são iguais: as mulheres, os negros, os pobres.” Para ele, havia diferença entre a inteligência masculina e feminina, enxergava a segunda como inferior à primeira. Já no que se refere às pessoas “retardadas”, ele as considerava portadoras de deficiências sensoriais e intelectuais.

Segundo Silva (2011), a aptidão é para Francis Galton fator determinante na construção de uma sociedade eugenista. Nesse contexto, ele defende a necessidade de avaliar o nível de aptidão dos indivíduos, a fim de incentivar a união entre aqueles que são considerados iguais em termos de capacidade, privilegiando a associação de rapazes e moças mais aptos.

Silva (2011) expõe que, em 1884, Francis Galton criou o Laboratório Antropométrico, o qual integrou a Feira Internacional de Saúde de Londres. Posteriormente, foi transferido para um museu. Nesse laboratório, Galton coletava dados ao submeter os visitantes aos instrumentos de medição que ele próprio desenvolveu.

As medições referem-se a aspectos físicos, como o tamanho da cabeça e ao desempenho em avaliações de tempo de reação e acuidade sensorial. Para Galton, são *testes mentais* que medem aspectos da inteligência. O argumento subjacente é: o indivíduo com habilidades intelectuais mais diferenciadas tem necessariamente um sistema nervoso e um cérebro mais eficientes e potentes; o tamanho do cérebro de uma pessoa provavelmente está relacionado ao tamanho da cabeça; portanto, medir a cabeça é o teste de inteligência mais confiável, pois reflete o tamanho do cérebro contido e, assim sendo, o teste de diferenciação das habilidades intelectuais do indivíduo. Acredita também que a eficiência neurológica está relacionada à *velocidade* com que a pessoa responde aos objetos do ambiente. Isso justifica o uso de testes de tempo de reação (Silva, 2011, p. 36).

Com seus estudos e as produções de dados, Galton busca comprovar as diferenças entre raças, classes sociais e gêneros que ele acreditava existir. É a partir de essas pesquisas que “testes podem ser usados para medir diferenças psicológicas” (Silva, 2011, p. 36).

Outro estudioso da inteligência humana foi Alfred Binet⁸. Formado em Direito em 1880, abandonou a carreira jurídica e iniciou os estudos em Medicina, embora não tenha concluído o curso. Mais tarde, desenvolveu um interesse pela Psicologia, campo em que se dedicaria por toda sua vida. Inicialmente, Binet se aprofundou nos estudos de psicofisiologia e psiquiatria e, apesar dos fracassos de suas experimentações, conseguiu avançar e se aprimorar enquanto pesquisador. Após o nascimento de suas filhas, decidiu-se interessar pela psicologia infantil.

De acordo com Harris (1981, p. 18), “Binet substituiu a noção de várias faculdades mentais separadas com a ideia de uma “inteligência geral”. Esta ideia, em certa medida, afinou-se a uma “faculdade”, segue a linha de uma psicologia anterior, todavia influenciada por sua época⁹.”

Silva (2011) relata que a parceria entre Alfred Binet, Victor Henri e, eventualmente, Galton, foi bastante produtiva. No quinto artigo produzido por eles, os autores sugerem uma nova abordagem para a Psicologia: a Psicologia Individual. Até então, a Psicologia Geral se dedicava ao estudo da mente humana com foco em processos comuns a todos os indivíduos, como os relacionados à percepção. Em contrapartida, a Psicologia Individual propôs o estudo de processos mentais superiores, abrangendo funções cognitivas mais complexas, como atenção e memória. Nesse contexto, Binet e Victor Henri sugeriram a aplicação de testes para medir as diferenças individuais.

Propõem o desenvolvimento de um conjunto de testes cuja aplicação leve menos de duas horas e que forneça um perfil da personalidade, riqueza e complexidade equivalentes às obtidas por meio de entrevistas e do levantamento do histórico individual.

Preliminarmente, sugerem uma bateria de testes para medir diferenças individuais quanto a: memória, imagens mentais, imaginação, compreensão, sugestibilidade, apreciação estética, sensibilidade morais, força muscular e coordenação motora (Silva, 2011, p. 10).

⁸ “Alfred Binet era psicólogo e um advogado. Sua maior conquista no campo da psicologia foi a criação do teste de inteligência, hoje chamamos de quociente de inteligência ou QI. Como membro da comissão de investigação das preocupações educacionais, desenvolveu um teste para medir a “idade mental” das crianças. Este teste foi o primeiro teste de inteligência desenvolvido e foi o primeiro teste de inteligência a ser usado em escolas. Binet e Henri criaram o teste de inteligência para medir a capacidade de uma criança de resolver problemas de raciocínio lógico e de linguagem. O teste de Binet e Henri foi o primeiro teste de inteligência a ser usado em escolas e foi o primeiro teste de inteligência a ser usado em laboratórios de psicologia. Binet e Henri criaram o teste de inteligência para medir a capacidade de uma criança de resolver problemas de raciocínio lógico e de linguagem. O teste de Binet e Henri foi o primeiro teste de inteligência a ser usado em escolas e foi o primeiro teste de inteligência a ser usado em laboratórios de psicologia.”

Segundo Silva (2011), com o intuito de compreender o desenvolvimento cognitivo, Alfred Binet passou a observar as próprias filhas, Madeleine e Alice, a partir da infância. As observações começaram quando Madeleine tinha aproximadamente 3 anos e Alice cerca de 2 anos e meio, e se estenderam até a adolescência das meninas. Nesse período, Binet aplicou nelas testes tradicionais que eram, até então, destinados a adultos.

Como resultado desses testes, Alfred Binet “conclui que as crianças possuem habilidades sensoriais e neuropsicológicas semelhantes às dos adultos, mas são diferentes em relação a outros fatores, dos quais o mais óbvio é a capacidade de atenção” (Silva, 2011, p. 58).

Ao final da década de 1890, Alfred Binet passou a se interessar pelas questões pedagógicas e pela finalidade da educação. Nesse período, ao lado de Victor Henri, publicou a coleção *Bibliothèque de pédagogie et de psychologie*. Em 1900, publicou o livro *Suggestibilité*. Posteriormente, dedicou-se à criação de testes específicos para a Psicologia Individual. Silva (2011, p. 59) afirma que “muitas das técnicas que ele desenvolveu nesses experimentos seriam hoje consideradas técnicas projetivas”.

De acordo com Silva (2011), diante das longas horas necessárias para realizar entrevistas e observações, bem como a falta de um conjunto de testes limitado, Binet passou a duvidar da viabilidade da proposta original da Psicologia Individual. Foi nesse contexto que, gradualmente, perdeu a colaboração de Victor Henri, que decidiu trabalhar em seu próprio laboratório, em Leipzig.

Os interesses de Alfred Binet pela educação, aliados às mudanças ocorridas no sistema educacional francês, – que, entre suas reformas, cria a obrigatoriedade do ensino primário dos 6 aos 14 anos –, resultaram na inclusão de crianças com problemas de aprendizagem na escola. A necessidade de atendimento a esse público específico levou Binet a aproximar-se de Théodore Simon (1872-1961), psicólogo e psicomotricista francês. Juntos, eles estudaram a questão da inteligência humana. Silva destaca que “Binet e Simon passaram a considerar a inteligência como uma capacidade que aumenta com a idade, mas em um ritmo individual variável” (Silva, 2011, p. 64).

revisada em 1908 e novamente em 1911, sendo esta última edição acrescida de testes voltados para adultos. De acordo com Harris (1981):

A grande contribuição de Binet, o método de escala por idade, recentemente cedeu terreno. Há muito a dizer sobre o conceito de inteligência por idade, com sua referência implícita para o crescimento normal e o típico, ao estudar as crianças, já que são tantos os aspectos do desenvolvimento que estão relacionados com a idade (Harris, 1981, p. 20).¹⁰

Segundo Silva (2011), na França, a Escala Binet-Simon foi inicialmente utilizada apenas no campo médico. No entanto, em outros países, como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Itália e Suíça, a escala foi rapidamente adotada no campo educacional para avaliação e seleção de alunos. Contudo, ela passou por várias modificações, o que resultou no uso inadequado desse instrumento de avaliação.

Os temores de Binet em relação ao uso indevido de seu instrumento concretizam quando, em 1908, a escala cai nas mãos de Henry H. Goddard (1866-1957), um psicólogo americano eugenista. Goddard traduz a escala para o inglês e leva para os Estados Unidos um instrumento adulterado, tanto em termos do conceito de inteligência subjacente e das propriedades atribuídas à medida quanto em termos do espectro de aplicações a que a escala se presta. Não por acaso, os eugenistas sintonizados com o momento histórico vivido pelos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX serão responsáveis pela implementação de amplos programas de testagem no país que afetaram a vida de muitos. Se, por um lado, os testes de inteligência de Goddard impuseram sobre os de Galton, nos Estados Unidos a visão de Binet, se imporá sobre a de Binet (Silva, 2011, p. 74).

Francis Galton e Alfred Binet são, atualmente, considerados os pioneiros dos testes psicológicos, embora suas ideias e trabalhos tenham sido duramente criticados por seus contemporâneos. As teorias desenvolvidas por Galton e Binet se espalharam por diversos países, que, munidos das ideias eugenistas e da Escala Binet-Simon, passaram a aplicá-las em vários setores da sociedade.

Silva (2011) destaca que foi através de James McKeen Cattell (1860-1944), psicólogo norte-americano, que a Psicologia adentrou os Estados Unidos. A

Simon foi trabalhada por psicólogos eugenistas com o objetivo de atender a interesses sociais. Esses psicólogos buscavam selecionar imigrantes que correspondessem aos interesses da nação, excluindo aqueles diagnosticados como mentalmente deficientes. Além disso, a escala foi adotada nas escolas para avaliar a capacidade mental dos alunos e encaminhar aqueles com deficiências mentais para escolas especiais.

A Sociedade de Psicologia Americana se torna mais proeminente quando, em 1917, o presidente Thomas Woodrow Wilson (1856-1924) assina a declaração de princípios. Nesse contexto, os psicólogos passaram a aplicar testes com o objetivo de contribuir para a eficiência das forças armadas. Diante do grande número de pessoas a serem testadas, surge um novo tipo de instrumento de avaliação: o teste de aplicação coletiva. A crescente presença e intervenção dos psicólogos em diversos setores da sociedade fez com que a Psicologia e os testes ganhassem visibilidade e credibilidade nos Estados Unidos. Questões relativas à personalidade humana passaram a ser um campo central de investigação dentro da disciplina.

Diante dos estudos realizados e sumariamente apresentados sobre a atuação da Psicologia no campo educacional e a utilização de testes psicológicos, é pertinente questionar como esses estudos circulariam no Brasil. Considerando que a aplicação de testes não se limita a identificar os sujeitos, mas também a selecioná-los e direcioná-los para espaços considerados adequados a eles, surge a indagação: a chamada "Psicologia dos Testes" pode ter afetado decisivamente a vida de quais indivíduos?

3.3.1 História dos Testes Psicológicos: circulação no Brasil Republicano

É importante considerar que, ao falar da educação brasileira no período republicano, as discussões sobre a necessidade de inovações pedagógicas, a reorganização do ensino e a implementação de uma educação para todos já estavam presentes desde o período imperial (Veiga, 2011). Assim, as discussões dos anos 1900 refletem a culminância de um incômodo sentido por muitos educadores e pais brasileiros com a instalação da República e a promulgação da Constituição de 1889.

Veiga (2011) menciona as tensões entre o estadual e o nacional, destacando as discussões em torno das políticas públicas educacionais e da ausência de um projeto nacional de educação. Nesse sentido, afirma que a ideia de um projeto educacional em nível nacional nem sempre foi considerada ao elaborar as políticas públicas. Assim, houve uma diferenciação entre os projetos estaduais, o que resultou em abordagens educacionais distintas. Surgiram, então, discussões sobre a elaboração de um projeto educacional nacional que visasse uniformizar a educação no país.

Segundo Veiga (2011, p. 147), a República trouxe consigo vestígios da Monarquia. Portanto, a República foi como:

um movimento amplo e contínuo, levando-se em consideração as significativas diferenças políticas entre as províncias brasileiras e adaptando exatamente a dinâmica local das políticas educacionais que possuíam o seu tensionamento com a ampliação das discussões sobre a necessidade de políticas nacionais mais sólidas para o combate ao analfabetismo e a formação do brasileiro (Veiga, 2011, p. 152).

De acordo com Veiga (2011), a República herdou toda a experiência da educação primária popular adquirida ao longo do período Monárquico, apesar das dificuldades ainda presentes no processo educacional do país, que estava vinculado aos ideais de formação do cidadão. Assim, "monarquistas e republicanos compartilham do ideal de difusão da civilização e progresso a ser desencadeado pela escola" (Veiga, 2011, p. 155). Entretanto, diferentemente do Império, a atuação republicana teve uma característica intensamente reformista, pois seus esforços se concentraram na reforma das instituições e na ideia de seu potencial transformador dos indivíduos e da sociedade. Esse pensamento, por exemplo, esteve na origem da estruturação dos grupos escolares.

Estava montado o palco para a chegada da Psicologia no Brasil, em um contexto histórico de intensas mudanças no campo social, político, econômico e educacional. Com forte inspiração europeia, os testes encontraram na educação um campo fértil para novas práticas. Movidos pelo interesse dos governantes e de parte da sociedade brasileira, se empenhavam em promover reformas educacionais capazes de contribuir para o progresso do país, educadores passaram a defender a criação de um sistema nacional

15 anos. Mas é a partir dos anos 20 que as Escolas Normais, inspiradas pelos princípios da Escola Nova, que têm na Psicologia um de seus principais pilares, passam a ter laboratórios de Psicologia. Elas são particularmente interessadas no estudo e desenvolvimento de testes para o fim do exame psicológico (Silva, 2011, p. 98).

De acordo com Silva (2011), a partir de 1924, os testes psicológicos começaram a ser reconhecidos como valiosos instrumentos de avaliação da inteligência. Nesse período, começam a surgir publicações importantes sobre o tema, tais como: *Testes: Introdução ao estudo dos meios científicos de julgar a inteligência e a aplicação dos alunos*, de Medeiros e Albuquerque (1924); *O Movimento dos Testes*, de C. A. Baker (1925); *Individual de Inteligência*, de Isaias Alves (1927); *O Método dos Testes*, de Bonfim (1928); *Testes: Como medir a inteligência dos escolares*, de Celsina Fariello e Bueno de Andrade (1931); e *Testes ABC: Para a verificação da maturidade neurológica à aprendizagem da leitura e escrita*, de Lourenço Filho (1933).

Com o avanço dos testes psicológicos, a Psicologia ganha destaque mundial em mais diversas nações, e suas contribuições para as mudanças necessárias no campo se tornam cada vez mais relevantes para o desenvolvimento dos países. No entanto, é importante ressaltar a influência dos trabalhos de Corrado Ricci (1858-1934), arquiteto e historiador da arte italiano, sobre o desenho como forma de expressão, realizados em 1887. Esses estudos serviram de inspiração para outros pesquisadores da Psicologia, resultando na elaboração do Teste do Desenho, um valioso instrumento de avaliação da inteligência, utilizado para avaliar o nível mental.

Com a crescente presença da Psicologia na educação, os saberes psicológicos expandiram, ganharam legitimidade, e a psicologia experimental foi fortemente influenciada pelo campo educacional com o propósito de analisar o comportamento humano por meio de testes para avaliar atenção, memória, percepção, habilidades e capacidades (Margotto, 2019, p. 19).

Nesse contexto, intelectuais brasileiros passaram a se interessar pela Psicologia

Pesquisas Psicopedagógicas do Ginásio Ipiranga, situado em Salvador/BA, onde atuou como diretor entre 1916 e 1919, publicou o livro “Teste Individual de Inteligência”. No capítulo introdutório, ele aponta a necessidade de simplificação dos métodos de ensino para promover uma escola eficiente.

Dada a relevância dos testes para a reformulação das práticas educacionais, é importante destacar alguns apontamentos sobre o teste de Isaias Alves, e, posteriormente, sobre o Teste ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, de Lourenço Filho. Isso nos permite uma melhor compreensão da aplicação dos saberes psicológicos na educação durante a Primeira República no Brasil.

3.3.2 Teste Individual e de Inteligência

Em 13 de janeiro de 1926, Isaias Alves redigia o capítulo introdutório do livro “Teste Individual de Inteligência”, no qual iniciou suas considerações destacando a prioridade da instrução básica para o Estado. Na ocasião, ele apontou que diversas causas dificultavam o sucesso desse nível de educação, destacando a economia como um dos principais, e sugeriu que esse poderia ser o obstáculo mais premente.

Segundo Alves (1928), a missão da escola consiste em amadurecer as capacidades mentais das crianças, promovendo uma educação integral que imponha disciplina e controle aos impulsos afetivos. Contudo, ele observou que tal educação exige elevados investimentos.

e, em 1926, publicou seu primeiro livro, *Teste Individual de Inteligência*. O livro defendia a utilidade de testes de inteligência para organizar as classes escolares de uma forma mais homogênea. O critério a ser utilizado, além da idade, seria o QI (quociente de inteligência). A partir do índice, obtido através dos testes, as crianças seriam agrupadas de acordo com seu potencial de aprendizagem. Alves especializou-se nesse assunto no *Teacher's College of Columbia*, Nova Iorque, em 1931, recebendo o título de *Master of Arts and Instruction in Psychology*. Neste mesmo ano, foi nomeado Diretor Geral de Instrução na Bahia e membro do Conselho Nacional de Educação (onde permaneceu até 1958). A partir desta especialização, Alves desenvolveu o trabalho com testes de inteligência e publicou seu segundo livro sobre o assunto, os testes e a reorganização escolar. Neste livro, Alves apresentou alguns dos resultados das experiências que havia realizado no Ginásio do Ipiranga, colégio que adquiriu em 1916. Também atuou como subdiretor técnico da Instrução Pública Federal e foi chefe do Serviço de Exames e Estatísticas do Ministério da Educação e Cultura.

os quais o Estado não tinha como disponibilizar, dado que os recursos eram necessários para a compra de material bélico. Em sequência, Alves expõe que a variável relacionada ao grau de inteligência dos alunos dificulta a ação docente, gerando duas situações distintas: os mestres tendem a abandonar os alunos com mais dificuldades e focar na aprendizagem dos mais talentosos, ou investem na repetição de conteúdo para tratar as deficiências dos alunos considerados mais fracos, o que prejudica o progresso dos capazes e gera desânimo entre eles.

A repetência escolar é vista por Alves (1928) como geradora de dois problemas principais: o primeiro deles é que o aluno repetente ocupa o lugar de outros que desejam ingressar naquela etapa da educação, mas não podem devido à presença do repetente nesse espaço. O segundo está relacionado ao prejuízo financeiro para o Estado, pois precisa manter o aluno por mais tempo no mesmo período escolar. Alves também faz uma comparação com os Estados Unidos, apontando dados sobre os gastos anuais com alunos repetentes e a preocupação dos americanos em investir nos exames de inteligência para reduzir os custos com a educação:

São 40.000.000 de dólares ou 280.000 contos, talvez mais que os orçamentos de 19 dos nossos Estados reunidos. Eis por que os americanos têm feito espantoso progresso no exame da inteligência infantil. É lhes extremamente penoso gastar parcelas do seu opulento e formidável tesouro, sem proveito para a sociedade e para a nação. Eles dedicam seu multiforme engenho à perfeição e simplicidade das máquinas industriais, também o desdobram no conceber e na execução dos processos que os conduzam ao mais severo aproveitamento do produto do país: força econômica em moeda e bens materiais e força econômica em energia humana bem encaminhada para as conquistas do saber e da produção (Alves, 1928, p. 4).

A proposta sugerida por Alves, após sua explanação a respeito dos gastos do Estado com a educação, baseia-se em aumentar a eficiência da escola por meio do processo de simplificação dos métodos de ensino. Ele defende a acomodação dos alunos em classes homogêneas, com o intuito de facilitar o progresso da educação escolar em seus diversos graus. Para alcançar esse objetivo, Alves propõe o exame de capacidade intelectual da criança como o meio fundamental para atingir a melhoria dos

sugere a organização de um exame complexo, com múltiplas dificuldades. Além disso, segundo ele, é fundamental que o exame seja aplicado a um grande número de pessoas de diferentes idades e classes sociais, para que se obtenham resultados que realmente possibilitem a análise precisa da capacidade intelectual do sujeito. Tal exame é denominado por ele como um Teste, ou uma série de Testes. Assim, ele explica:

Um exame assim organizado chama-se, em várias línguas, <<Teste>> ou uma série de <<Testes>>. Esta palavra literalmente <<prova>>, <<provação>>, <<exame>> e de outros nomes no mundo pedagógico moderno, fazendo-se o centro de atividades da psicologia pedagógica. O mais celebre dos <<Testes>> deve-se a Binet e Simon e foi publicado em 1905, tendo outras edições mais ou menos a seguir. Delle se têm feito várias revisões em todos os países <<lead>> da civilização, distinguindo-se os Estados Unidos, onde os <<Testes>> têm ação organizadora na educação, na indústria, nos negócios, no comércio e no próprio exército, de tal modo que se não podem calcular os seus efeitos dentro de mais vinte anos deste período da história (Alves, 1928, p. 5).

Alves (1928, p. 5 e 6), dando continuidade às suas argumentações sobre a importância dos testes, salienta ainda a relevância do estado de Minnesota no desenvolvimento da psicologia, especialmente no que se refere aos testes. Ele menciona que, dez anos antes da primeira publicação dos testes de Binet-Simon, o Estado de Minnesota já fazia investimentos em políticas de higiene social, colocando psicólogos em trabalhos de pesquisa. Assim, ele afirma que “quando surgiram os Testes de Binet-Simon, o terreno estava preparado e o trabalho genial do sábio francês se tornou a base de muitas pesquisas, custosas em dinheiro e em tempo, mas altamente vantajosas ao ponto de vista moral e material do país”.

Alves (1928, p. 6), também ressalta a importância da aplicabilidade de dois tipos de testes: os testes para medir a inteligência e os testes para medida do aproveitamento escolar. O primeiro refere-se “à organização das aulas, formando grupos de alunos com iguais condições de inteligência e, portanto, capazes de receber a mesma quantidade de conhecimentos em um tempo igual”. Já o segundo tem por objetivo “verificar se os alunos têm aprendido o que lhes ensinam os mestres e ainda se estes têm ensinado o que

que atua com muita força na correção, gerando resultados diversos quando um exame é corrigido por diferentes professores. Segundo Alves:

O elemento subjetivo influi poderosamente no julgamento anulando a correlação entre as notas. Não se trata aqui do não apreciar um mesmo aspecto científico aceito: uma verdade aceita corretamente recebe, em uma prova, diverso julgamento, por influência da roupagem verbal (Alves, 1928, p. 6).

Para comprovar a veracidade da influência da subjetividade na atribuição de notas, na introdução do *Teste Individual de Inteligência*, Alves (1928) relata o resultado de uma prova de geometria que foi submetida a julgamento por professores americanos. De acordo com o relato, dos 116 professores julgadores, 69 reprovaram e 47 aprovaram o aluno, o que demonstra claramente a interferência da subjetividade dos professores nas correções das avaliações. Com base nos resultados das notas atribuídas pelos professores, Alves aponta para a dificuldade de avaliar o grau de dificuldade de uma determinada questão. Ele afirma que “a nota dada a uma prova de exame raramente corresponde ao seu mérito, no critério de vários julgadores, e um mesmo julgador pode dar, em momentos pouco distantes, notas opostas em valor a uma mesma prova” (Alves, 1928, p. 6).

Para responder à interrogativa sobre o critério para determinar a dificuldade de uma dada questão, Alves menciona o trabalho de Robert Comin, que distribuiu problemas matemáticos para que professores pudessem classificá-los em ordem crescente de dificuldade. Esse estudo revela como diferentes avaliadores percebem a dificuldade das questões, destacando a subjetividade envolvida na avaliação educacional e a complexidade de estabelecer um critério uniforme para tal classificação.

Robert Comin, segundo Monroe (Medida dos Resultados do Exame), fez cabal demonstração desta verdade.

Organizou-se uma lista de vinte e três (23) problemas de aritmética e pediu-se a vinte professores que os classificassem na ordem crescente de dificuldade.

Eles se acham traduzidos no livro de Medeiros e Albuquerque, e conservam a mesma dificuldade relativa que têm no original.

Se acha no livro de Medeiros o quadro das classificações onde se vê o mesmo problema ocupar o 1º e o 16º lugar na escala de dificuldade.

Com base nos resultados obtidos, que demonstraram divergências nas classificações, Alves afirma que essas variações indicam a dificuldade em estabelecer um critério claro e objetivo para medir a dificuldade das questões:

Por ali se vê que o professor não pôde com segurança avaliar a maior ou menor dificuldade dos problemas. Também se compreende que o critério pessoal é muitas vezes questão de hábito de estudos e de preferência e de preferências por esta ou aquela parte de uma mesma matéria. (Alves, 1928, p. 9).

A partir dos resultados demonstrados, Alves ressalta a importância de substituir os exames tradicionais por testes de escalas cientificamente graduadas, a fim de reduzir a influência subjetiva dos docentes nas avaliações. Segundo ele (1928, p. 9), “não há como fugir à influência do cansaço, da simpatia, da antipatia, dos modos duros ou ásperos dos meninos, da forma verbal, da caligrafia, ficando muitas vezes em segundo plano o assumpto científico em prova”.

Além disso, Alves destaca a adoção, pelos americanos, de sistemas de testes para a admissão e para os cursos superiores, mencionando exemplos de testes pedagógicos de Ballard e Burt. Ele também aponta a obra de Medeiros e Albuquerque como referencial teórico importante para a compreensão desse tema.

Hoje possuem-se os testes pedagógicos de Ballard, Burt, McMonroe, de Curtis e os de quase todos os Estados americanos, e os professores primários os formulam e aplicam com a maior vantagem e proveito.

Não cabe nos limites dessa modesta introdução exemplificar os vários tipos de testes hoje usados. Como é necessário certo desenvolvimento para a compreensão do assumpto, que é, todavia, simples, o melhor conselho do que indicar a leitura do belo livro <<Testes Pedagógicos>> de Medeiros e Albuquerque (Alves, 1928, p. 10).

O autor finaliza o capítulo introdutório afirmando que os testes se constituem como o caminho para solucionar os problemas emergentes na educação. Alves conclui, dessa forma, que a retirada da influência da subjetividade docente nas avaliações é fundamental para garantir um diagnóstico mais preciso das habilidades dos

segundo ele, está diretamente ligada ao desenvolvimento bem-sucedido de uma nação, pois “o valor econômico de um país está em íntima relação com a aplicação apropriada das atividades individuais às funções industriais, políticas, literárias ou científicas”.

Dado que a atividade individual é um fator crucial para o desenvolvimento de um país, fica evidente que a avaliação da inteligência assume uma importância central no processo de crescimento e progresso de uma nação. Este capítulo, portanto, discute a avaliação da inteligência, o papel da psicologia enquanto ciência que contribui para a educação uma prática científica, além de abordar os fundamentos dos testes individuais de inteligência.

No que se refere à avaliação da inteligência, Alves (1928) levanta a questão de o que define a essência da inteligência. Ele observa que, até então, o conceito de inteligência está intimamente associado à capacidade humana de conectar o conhecimento com o mundo real. Com base nessa ideia, Alves argumenta que é raro encontrar um professor especializado em uma área específica, ou um aluno dedicado a uma única disciplina, considerados verdadeiramente inteligentes. Nesse sentido, ele afirma::

Raro é dar-se o qualificativo de inteligente ao professor superior que se dedica meticulosamente ao estudo de uma especialidade científica, aumentando, por vezes, o cabedal humano nesse departamento. É o menino calmo e prudente, estudioso e modesto, observador e colecionador, raramente se proporciona o privilégio desse adjetivo. O tanto prazer traz ao coração dos pais. A esse menino se dá o epíteto de esforçados, briosos, estudiosos, caprichosos, mas reserva-se o título de inteligente ao verboso contador de histórias, ledor de romances, garatujador de versos, quase impenitente decorador e memorizador automático do que leu, e nunca inventor de ciência. E diz-se que a passagem que o verdadeiro homem inteligente é aquele que funda a ciência, servindo-se dos conhecimentos que lhe transmite o livro, descobrindo sua prova no mundo real (Alves, 1928, p. 14-15).

Alves também ressalta que os critérios utilizados pelos professores para avaliar a inteligência dos alunos são bastante variados, afirmando que, em geral, os critérios tendem a desconsiderar as habilidades e competências cognitivas dos alunos e correspondem diretamente à área de atuação do docente.

Diante desse panorama instaurado no processo de avaliação da inteligência dos alunos, Alves afirma que os critérios tradicionalmente aplicados na avaliação de inteligência já não atendem às demandas do mundo moderno, e aponta a necessidade de um método avaliativo que seja “positivo para classificar as inteligências” (Alves, 1928, p. 1).

Se os critérios anteriores não são mais viáveis, então quais seriam os adequados para o contexto contemporâneo? Para responder a essa questão, Alves levanta vários questionamentos sobre a natureza da inteligência, abordando os elementos que a compõem, os meios de medi-la e os efeitos que ela produz. A partir desses questionamentos, ele expõe uma divisão entre os psicólogos: alguns negam a possibilidade de medir a inteligência, enquanto outros defendem que ela pode ser mensurada por meio dos efeitos que gera.

Voltando aos elementos distintos da inteligência, Alves (1928, p. 16) afirma que o conhecimento adquirido é o “único elemento de que podemos servir para medir a inteligência”, e relembra a antiga balada inglesa sobre o Rei Jorge, utilizada por ele para distinguir conhecimento de inteligência, uma tentativa que, segundo Alves, teve apenas sucesso parcial. Ele observa que, onde parece haver apenas agudeza intelectual, também existe uma reserva de conhecimento. Analisando o teste aplicado pelo abade, consistia em três perguntas ao abade, Alves aponta que:

Deste teste se conclui que o conhecimento adquirido pelos alunos em livros escolares e livrescos não pôde servir de base à organização da inteligência, mas sim o conhecimento adquirido empiricamente, antes da própria linguagem verbal, durante a infância e nos primeiros anos da juventude. É o tempo em que a inteligência armazena uma cópia de conhecimentos que não é propriamente ciência, mas sim experiência (Alves, 1928, p. 18).

Alves levanta duas questões importantes sobre os métodos de avaliação de inteligência: primeiro, ele menciona que as crianças de famílias ricas que frequentam a escola possuem uma vantagem nas avaliações de inteligência, colocando as crianças pobres em desvantagem. Em segundo lugar, observa que muitos meninos ricos carecem da experiência prática que os meninos pobres adquirem nas ruas, oficinas e no trabalho.

certamente maior nos testes estandardizados que nas opiniões e estimativas pessoais de professores e psicólogos subjetivistas” (Alves, 1928, p. 19).

Ao abordar a Psicologia como ciência, Alves destaca a importância da psicologia experimental, que, no século XIX, alcançou credibilidade e um caráter científico, permitindo a expansão de sua aplicação. Ele observa ainda que a criação de laboratórios de psicologia experimental ampliou a atuação da psicologia para diversos contextos, principalmente em situações onde fosse necessário disciplinar e adaptar indivíduos às exigências de submissão ao Estado. Nesse contexto, ele se alinha com a visão de Foucault sobre a disciplina e seu efeito sobre os corpos. Segundo Foucault, “a disciplina cria assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2008 [1975], p. 119).

Alves argumenta ainda que, ao ganhar caráter científico, a psicologia experimental se afastou da mera disciplina numérica e passou a adotar a estatística como método. De acordo com Alves (1928, p. 19-20), “Pela estatística, hoje dominante após os trabalhos de Quetelet, Dalton, Pearson, Spearman, Thorndike, a psicologia libertou-se da influência subjetiva predominante, ficando esta limitada aos factos que talvez jamais estudados com rigor científico”. No entanto, ressalta que, apesar de a estatística ter sido eficaz como ciência experimental, ela limitou a psicologia ao método experimental, sem alcançar avanços significativos como uma ciência de correlações matemáticas, sugerindo uma certa estagnação no desenvolvimento matemático da psicologia enquanto ciência.

Como ciência experimental, ela se baseou na fisiologia e sua aplicação no campo pedagógico foi limitada às regras do trabalho escolar, como o conhecimento da resistência ao cansaço, pela melhor distribuição do horário escolar, pela preferência das horas matinais para a antecedência das lições de matemática e tantos outros detalhes da organização escolar. Tais relações não são, porém, de grande importância na psicologia propriamente e não lhe trazem leis fixas e perfeitas e demonstráveis. Prestaram seu serviço nas consequências práticas da higiene nervosa e mental das crianças e dos próprios adultos. Como ciência de conclusões matemáticas, não está a psicologia

Alves (1928), destaca que Binet¹², criador da escala dos testes mentais, otimista ao se referir aos resultados oriundos do método estatístico, pois acreditava que uma maior quantidade de observações não necessariamente ampliava o caráter demonstrativo dos dados; ao contrário, em certas situações, a quantidade poderia obscurecer a qualidade. Embora concorde com essa visão, Alves (1928, p. 21) argumenta que “aos inconvenientes do método estatístico, regular-se-á o serviço das experiências obedecendo rigorosamente a direções cuidadosamente estandardizadas”. Para isso, defende a importância de o psicólogo adotar um olhar crítico e atento na interpretação dos resultados, para assegurar a validade e a precisão dos achados.

Ao abordar a influência da psicologia na educação, Alves argumenta que essa ciência transformou o papel do educador, que passou de um “simples artista” para um profissional da “ciência”. Com essa mudança, a avaliação do aluno também foi afetada, com um foco crescente no quantitativo, em detrimento do qualitativo, que predominava na classificação do trabalho dos estudantes. Alves observa que, com o uso das escalas, a organização e a padronização da avaliação tornam-se essenciais. Ele considera o efeito mais significativo dessa abordagem científica na pedagogia o “prognóstico das aquisições prováveis que um jovem fará no decorrer dos trabalhos escolares” (Alves, 1928, p. 22), indicando que os exames de inteligência tornaram-se ferramentas fundamentais para determinar a capacidade dos alunos de avançar no campo acadêmico. Assim, ao concluir o primeiro capítulo, *Dos Testes Individuais de Inteligência*, Alves explica que um teste de inteligência consiste em uma série de perguntas classificadas conforme as faixas etárias, formando assim uma escala de medidas. Esses testes são frutos do trabalho de Binet, que dedicou a maior parte de seu desenvolvimento de métodos para “descobrir um meio de classificar as crianças em termos mentais” (Alves, 1928, p. 23).

Seriam os testes ABC um dispositivo classificatório e, portanto, responsáveis pela distribuição das crianças em turmas diferenciadas? Trato dessa problemática a seguir.

3.3.3 Testes ABC: “sonho dourado da Pedagogia”

Em 1933, Lourenço Filho¹³, publicou o livro *Testes ABC para verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, que tinha o objetivo de avaliar a maturidade dos alunos da escola primária. A partir dessa avaliação, faz a classificação dos alunos em três grupos, conforme aponta Lourenço Filho (1974) no Prefácio da 11ª edição, em 1969. Ele classifica os grupos da seguinte forma: aqueles que são capazes de aprender em um semestre, aqueles que aprendem no decorrer do ano letivo, e aqueles que só aprenderão quando lhes forem dedicadas atenção especial e condições para o desenvolvimento da aprendizagem. Lourenço Filho (1974 [1933]) discorre que esse critério contribuiria para tornar o ensino “mais racional e tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos quanto dos mestres. Igualmente, terão inspetores e diretores mais precisas informações sobre a tarefa entregue a cada professor”. Em relação ao “movimento dos testes”, que emergiu nas décadas de 20 e 30, Monarcha destaca que:

Próprio das décadas de 20 e 30 do século XX, o chamado “movimento dos testes” introduziu e aperfeiçoou, nos meios científicos nacionais, técnicas de avaliação e de prognóstico mediante utilização de testes breves e objetivos. Para o contemporâneo do movimento da pedagogia, o eminente Antônio Carneiro Leão, os testes psicológicos concretizaram o “sonho dourado da pedagogia” – a formação de classes homogêneas conforme velocidade de aprendizagem e de classes especiais para os então designados, retardados mentais e bem-dotados de inteligência. Naquelas décadas, consolidou-se a voga das medidas psicológicas destinadas a elucidar os problemas no ensino da época (Monarcha, 2008, p. 7).

Levando em consideração as particularidades de cada sujeito, Lourenço Filho afirma que os Testes ABC são um “instrumento útil”, pois sua aplicabilidade individualizada permite a observação comportamental e emocional dos sujeitos de forma individualizada, fornecendo assim o diagnóstico, o prognóstico e a oportunidade de identificar os

¹³Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um importante educador e pedagogo brasileiro.

que necessitam de maior tempo para adquirir o domínio dos conteúdos escolares. escreve em seu 11º Prefácio:

A três pontos fundamentais respondem, portanto, os Testes ABC: ao diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao estudo do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; e à necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de comportamento difícil, ou “crianças-problemas” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 10).

No capítulo introdutório dos *Testes ABC*, Lourenço Filho discorre sobre a função da escola, fazendo uma crítica ao fato de que, historicamente, as escolas primárias tinham a leitura e a escrita como função primordial da educação. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de a escola popular desempenhar uma função social, ressaltando a importância de compreender a necessidade de “adaptação conveniente ao tempo e ao meio, orientação das novas gerações aos problemas da vida presente” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 13). Ele não descarta a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita, mas para ele esses elementos fazem parte do processo de adaptação, não sendo fatores determinantes da função social da escola. Ao falar dos problemas da educação brasileira, Lourenço Filho destaca a grande porcentagem de analfabetos na população etária de 15 anos ou mais, apontando o índice de 40% de brasileiros analfabetos no grupo etário. Assim, utiliza-se desse argumento para justificar o trabalho desenvolvido em torno da verificação da maturidade, com o objetivo de melhor definir as turmas, selecionando e classificando os alunos, e criando turmas homogêneas, o que, no pensamento da época, eram vistas como a alternativa mais viável para proporcionar o melhor rendimento. Em relação à análise do analfabetismo no Brasil, Lourenço Filho destaca:

Sugerimo-las apenas para localizar o problema específico deste grupo e justificar, assim, o esforço empregado na organização de métodos que os verifiquem *a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, a fim de homogeneizar as classes que o tenham de atingir, imprimindo-lhes ao trabalho maior rendimento (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 14).

levou os intelectuais da época a direcionarem seus estudos para a produção de conhecimentos que contribuíssem para a resolução dos problemas trazidos pela escola às massas. Apontando o Estado de São Paulo como exemplo, Monarcha destaca que

A bem da verdade dos fatos, vivencia-se um fenômeno novo, a escola de massas. O caso do Estado de São Paulo é um caso ilustrativo; com efeito, entre 1907 e 1930, a matrícula geral evoluiu de 61.512 para 356.292 alunos, o número de classes saltou de 1.812 para 8.129 unidades, conforme estatística de 1930, coordenada por Lourenço Filho, à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública no Estado de São Paulo.

De modo geral, presenciava-se a evolução crescente da rede escolar, ainda que insatisfatória, acompanhada de aumento de gastos públicos, o que se exigia aumento da eficiência e do rendimento do sistema educacional.

Nesse sentido, um sem-número de intelectuais envolveu-se com a problemática da educação escolar e a eficiência administrativa. Movidos por convicções sociais e culturais, desempenhavam o papel de *experts* em medidas psicológicas, ao produzirem testes e manuais de aplicação e publicações congêneres (Monarcha, 2008).

Lourenço Filho (1974 [1933], p. 14-16) destaca que, embora a alfabetização extensa não seja "o problema preliminar e único da cultura brasileira," merece atenção, pois se configura como "problema técnico fundamental do custoso aparelho criado pelo Estado para mais pronta difusão dos elementos básicos de cultura indígena." Ele aponta que a questão da leitura e escrita, na escola popular, representa o cerne central da educação brasileira. Ao discutir como essa problemática tem sido abordada, Lourenço Filho faz uma ponderação sobre a leitura analítica, que leva à compreensão do texto. Ressalta que a leitura analítica "tem concorrido para complicar o problema da leitura inicial a muitos mestres, pelo menos", embora ele também reconheça o papel dos educadores e, nesse contexto, expõe:

Os mestres brasileiros têm procurado uma panaceia, desejando ensinar a ler e a escrever a todos, rápida e facilmente; e, nesse sentido, têm formado partidos, em que o lado sentimental e, muitas vezes, comercial, da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido o menos importante. É humano. Mas não interessa à técnica.

abstrata”, na suposição de que todas são iguais. Ele sugere que se estude o sujeito no contexto escolar, o aluno – antes de definir as intervenções pedagógicas que serão aplicadas no processo de alfabetização. Sobre essa nova forma de abordar a questão, afirma:

As máquinas preparadas para tecer seda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, com têxtil de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de coco, os fios se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum tecido aceitável.

A nova maneira de propor a questão se resume simplesmente: *estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas para que devam trabalhar.* É um postulado da escola nova, que diz respeito à organização racional das classes e das escolas. Até aqui, nada de novo. O que de novo apresentamos é o processo de seleção dos alunos novatos, para o fim especial da aprendizagem inicial da leitura e da escrita com maiores probabilidades de êxito (Lourenço Filho, 1974 [1936], p. 18).

Quanto à idade escolar, Lourenço Filho critica o empirismo que rege a determinação legal da idade para o início da escolarização e o aprendizado de leitura e escrita. Embora a legislação defina que as crianças devem ingressar na escola aos sete anos, ele reconhece que essa faixa etária pode ser adequada para algumas, mas não para todas. Segundo ele, nem todas as crianças de sete anos têm maturidade suficiente para adquirir os conhecimentos escolares, pois muitas ainda não desenvolveram plenamente as coordenações viso-motora e auditivo-motora, fundamentais para o aprendizado da leitura, da escrita e para a capacidade de atenção. Ao adotar um critério genérico que privilegia a maturidade de alguns, a escola desconsidera as condições de imaturidade de outros. Assim, ao agrupar alunos com níveis diferentes de maturidade no ambiente de aprendizagem, surgem dificuldades que, na visão de Lourenço Filho, os defensores da Escola Nova, comprometem o desenvolvimento eficaz das habilidades de leitura e escrita. Como solução, ele propõe mudanças na formação das turmas, de modo a criar grupos homogêneos por meio de uma seleção, classificação e divisão dos

Em relação às investigações científicas da época sobre a idade cronológica e o início da aprendizagem, Lourenço Filho (1974 [1933], p. 21) destaca os trabalhos de Stanley Hall, nos Estados Unidos; Huth, na Alemanha; e Simon, na França. Ele afirma que, para Stanley Hall, a faixa etária dos 5 aos 8 anos constitui “a fase de intensa facilidade para a aprendizagem da leitura”; para Huth, é “um absurdo iniciar crianças com menos de 6 anos nos processos de escrita”; e para Simon, crianças de 5 a 6 anos “reproduzem todas as letras de maneira reconhecível”, enquanto crianças de 4 a 5 anos “só conseguem copiar o modelo de modo reconhecível”. Lourenço Filho acrescenta que, segundo essas conclusões são gerais, mas há exceções. Ele também argumenta que “as pesquisas de cada qual padecem do mesmo critério do valor global, para médias de crianças, e não para a verificação individual” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 21) e menciona que “julgar da capacidade de aprender tão-somente pela idade cronológica será desconsiderar os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 22).

No subtítulo *Investigações sobre idade escolar e retardados*, do prefácio introdutório dos *Testes ABC*, Lourenço Filho expõe que a ausência de uma relação direta entre o progresso da aprendizagem de leitura e escrita e a idade cronológica levou os pesquisadores “primeiramente, à noção empírica de uma idade escolar, dada a classificação a posteriori, dos retardados” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 2). Ele define como “retardados” as crianças que apresentam um atraso de dois a três anos no desenvolvimento da leitura e escrita, em comparação com a média das crianças da mesma faixa etária. Lourenço Filho ainda destaca alguns trabalhos relevantes nesse campo, mencionando os estudos de Vaney, Binet e Simon, e observa que os recursos da psicologia aplicada se tornaram instrumentos fundamentais, possibilitando avanços na técnica escolar e trazendo uma perspectiva mais técnica e cuidadosa para o diagnóstico e o atendimento a essas crianças.

Esse critério de classificação tem sido substituído pelo do *coeficiente de inteligência* (Q.I.), ou seja, da relação entre idade mental, determinada por testes aferidos sob a base estatística, e a idade real ou cronológica.

de adaptá-la a realidades distintas. Ele enfatiza a relevância dos testes, mostrando por meio deles, é possível avaliar cada aluno ainda no período de matrícula. Segundo a idade escolar não poderia ser determinada antes que a criança tivesse cursado o período escolar mínimo. Tendo a avaliação da idade mental como fator primordial para determinar a capacidade intelectual do aluno, esclarece ainda que o quociente de inteligência (Q.I.) é obtido pela divisão da idade mental, resultante dos testes, pela idade real ou cronológica, e afirma que:

De fato, esse quociente permite diagnóstico precoce e prognóstico mais ou menos seguro. Admite não só a classificação para fins escolares, mas também diagnóstico para tratamento médico, tais sejam as causas de retardamento mental, ou para tratamento médico-pedagógico. (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 25).

Ainda, em se tratando da idade mental, Lourenço Filho aponta duas aplicações distintas de aplicação: uma de cunho escolar e a outra de caráter médico ou pedagógico. Ele acrescenta que, além dessas, há um benefício adicional de caráter utilitário, relacionado à orientação profissional. Em relação a cada uma dessas aplicabilidades, ele destaca:

a) *As aplicações médicas* – O problema da seleção das crianças, segundo a idade mental, leva a escola a classificá-las em normais, anormais, ou regulares e irregulares. Melhormente se diria em *inframédias e supermédias*, ou *conformes e desconformes*, assim como com essas denominações que o critério da classificação é de caráter estatístico e deixando assim, de parte, o escolho da definição de normalidade seja *normalidade* [...] O grau dessa variação nos é dado pelo Q.I. que ele se apresente abaixo de 0,80 devemos *supor* caso de debilidade mental; se abaixo de 0,50, teremos um caso de debilidade mental profunda (imbecis entre 0,25 e 0,50 e idiotas abaixo de 0,25). Ora, a debilidade mental pode ter como causas, perturbações funcionais ou orgânicas do sistema nervoso, seja por lesões ou traumatismos por fenômenos de intoxicação (exógena e endógena), ou por subnutrição. As causas podem ser, assim, primeiramente nervosas de afecção secundária ou carência.

b) *As aplicações pedagógicas* – [...] Os irregulares, com que se tem de trabalhar ou são débeis mentais ligeiros, ou instáveis, por pequenas perturbações qualitativas, de fundo quase sempre er...

c) *As aplicações na orientação profissional* – Na orientação profissional, a verificação do nível mental se apresenta com providência elementar. Ela nos pode dar, desde início, boas *contraindicações*, segundo o Q.I. médio exigido pelas categorias de profissões, artes e ofícios (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 25-27).

Ao se referir às classes seletivas baseadas na idade mental, Lourenço Filho (1974 [1933]) aponta uma problemática presente nos dois primeiros graus, especialmente no primeiro, onde os alunos não apresentam os resultados esperados. Isso contrasta com os terceiros, quartos e quintos graus, onde os resultados são mais positivos. Diante dessa questão, ele chama a atenção para o fato de que a “maturidade não depende só da idade mental verificada pelos testes comuns, nos grupos de idade inicial da frequência à escola” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 28) e expõe que, com esses resultados, surge um novo problema referente à organização das classes seletivas do 1º grau nas escolas primárias. Lourenço Filho (1974 [1933]) considera como incontestável a capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever, sublinhando a necessidade de criar um critério que promova o rendimento desse grupo de alunos. Ao mencionar os trabalhos de Frank Freeman, ele levanta o problema de que muitas crianças, ainda que classificadas como de inteligência normal, com Q.I. acima de 100, não são submetidas aos exercícios de leitura, antes de apresentarem maturidade suficiente (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 29).

A partir da análise dos trabalhos desenvolvidos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, mencionados por Lourenço Filho no capítulo introdutório dos *Testes de Aprendizagem da Escrita*, ressalta que é inviável considerar apenas o nível mental das crianças para explicar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, apontando que existem dificuldades de origem comportamental que influenciam diretamente nesse processo. Lourenço Filho menciona as dificuldades presentes em três estágios: o estágio inicial de aquisição, o estágio de interpretação e o estágio de domínio integral da leitura e escrita. Para fundamentar suas observações, ele se apoia nos estudos realizados por Gray (1967). Para analisar as dificuldades de aprendizagem, as divide em grupos, considerando três fases da leitura: mecânica da leitura oral, interpretação, leitura silenciosa e reprodução da leitura. Além disso, Gray aponta as principais causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

de maturidade para o aprendizado mecânico da leitura, independentes de um p
inteligência geral” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 34).

Para concluir suas ponderações sobre as pesquisas desenvolvidas por
estudiosos acerca da problemática da leitura e escrita, Lourenço Filho re
importância da análise da maturidade para o desenvolvimento da aprendizagem no
da escola primária. Ele também faz referência às pesquisas realizadas no int
escola-modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, em 1921, destacando-as com
essencial da evolução do entendimento sobre as condições necessárias p
aprendizado eficaz da leitura e da escrita.

Deveria ser mais em termos de fisiologia, pois, que de psicologia, pois
nós havíamos de propor o problema, desde o início de nossas pes
na escola-modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, e
Nasceram elas de um problema, de ordem prática, diversamente
ou pressentido, como vimos pelas citações anteriores, mas que s
maior atenção nos últimos tempos. Impressionara-nos o fato
algumas crianças fracassado na aprendizagem da leitura, no ar
anterior, muito embora apresentassem nível mental igual ou sup
de outras, para as quais o aprendizado se havia dado normalm
mesma classe, com o mesmo mestre, e, pois, com os mesmos p
didáticos (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 37).

Lourenço Filho discorre que, inicialmente, a questão da aprendizagem
abordada avaliando as possibilidades de variação visual e auditiva, um tema que j
sendo discutido e estudado, como evidenciado pela publicação de um artigo
“Acuidade Visual” em *O Estado de São Paulo*, em 1921. No entanto, ele relata
retomar as pesquisas, agora na Escola Normal da Capital, em São Paulo, a aborda
ampliada, passando a focar não apenas na verificação fisiológica, mas também na
da “estrutura íntima de todo o processo”. Com isso, Lourenço Filho e sua equipe p
a planejar provas sintéticas e funcionais. O objetivo dessas pesquisas era desenvo
instrumento que fosse eficaz, simples e de fácil aplicabilidade nas escolas.

Como fôssemos, no momento, dos poucos que pregavam em no
a introdução das práticas de psicologia aplicada nas escolas, t
em mente, compor um instrumento útil, de manejo prático

Após os primeiros passos dados, os estudos iniciais realizados, os objetivos fixados e o planejamento elaborado, as provas começaram a ser aplicadas tanto em escolas-modelos quanto, posteriormente, em outras instituições. Lourenço Filho destacou a importância do auxílio da professora Noemi Silveira, que atuou como assistente no laboratório de psicologia na Escola Normal da Capital, em São Paulo, entre 1928 e 1930. A partir de 1928, os testes ABC começaram a ser aplicados fora das escolas-modelo. Foram aplicados na Escola Manuel Cícero, no Rio de Janeiro; em 1930, no Grupo Escolar Barra Funda, em São Paulo; e em 1932, em diversas escolas do Rio de Janeiro, sob a supervisão do Serviço de Testes e Escalas da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.

Os resultados obtidos com a aplicação dos Testes ABC em diversas escolas em diferentes estados permitiram, em 1933, afirmar que “a adoção dos testes ABC, para seleção de crianças analfabetas, como para o estudo de casos individuais, nas escolas públicas, revelou sensíveis benefícios ao ensino” (Lourenço Filho, 1974 [1933], p. 40). Assim, a aplicação dos testes ABC se expandiu de maneira crescente, não apenas no Brasil, mas também em outros países, alcançando milhões de crianças e contribuindo significativamente para a melhoria do ensino.

No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos dos *Testes ABC*, que abordam temas como leitura, escrita, inteligência e maturidade. O segundo capítulo trata da aferição dos testes, detalhando as condições e características da medida por meio dos testes. São discutidos, entre outros aspectos, as diferenças relacionadas à idade, ao ambiente social, ao sexo, à cor e à análise fatorial. O terceiro capítulo registra os resultados obtidos com a aplicação dos testes, tanto na avaliação individual quanto em classes coletivas. O quarto capítulo, por sua vez, aborda as normas gerais para a aplicação dos testes. No quinto capítulo, são feitas considerações sobre os testes como recurso para diagnóstico individual e tratamento corretivo. O sexto e último capítulo discute a observação da criança e o conceito de criança-problema.

A inserção da psicologia no campo educacional foi amplamente defendida por pioneiros da Educação Nova, que buscavam mudanças para garantir uma educação de qualidade para todos. A intervenção da psicologia na educação brasileira propôs

intervir no meio social. Esse olhar renovado fez com que mestres e pesquisadores passassem a ver os alunos como sujeitos únicos, cada um com suas particulares qualidades e imperfeições.

3.3.4 O Teste do Desenho

O Teste do Desenho, no contexto da Psicologia, tem se consolidado como ferramenta relevante tanto para a avaliação do nível mental quanto para o diagnóstico da personalidade humana. A partir das leituras realizadas sobre a história da Psicologia e testes psicológicos, percebe-se que este teste assume um papel significativo como instrumento de diagnóstico psicológico.

Campos (2014) destaca a importância dos estudos de Ricci, realizados em Bolonha, nos quais o autor reconhece o desenho como um fenômeno expressivo. Seus estudos sobre a evolução do desenho da figura humana foram fundamentais para a consolidação dessa abordagem. A partir dos trabalhos de Ricci, diversos pesquisadores passaram a se dedicar ao estudo do Teste do Desenho, ampliando e aprofundando sua aplicação e relevância no campo da psicologia. Segundo Campos (2014):

Posteriormente, aparecem os estudos de Sully, em 1898, e de Binet e Simon em 1901.

Na Califórnia, Barnés, em 1893, procurou analisar a psicologia da criança através do desenho, estudando mais de 6.000 crianças de 3 a 10 anos.

Entre os primeiros interessados na expressão da atividade psicológica infantil, através do desenho, podem-se mencionar ainda os nomes de Kerschensteiner, grande pedagogo de Munich (1905), M. Verneux (1906), Gotinga (1906), W. Stern (1906), Nagy de Budapeste (1906) e Bencini de Florença (1908). As investigações de Rouma (1901) são consideradas por Florence Goodenough como sendo, provavelmente, as mais amplas e valiosas publicadas sobre o tema (Campos, 2014).

A partir do momento em que se ampliam os estudos sobre o desenho com

testes: o Teste do Boneco ou Teste de Goodenough, a Folha de Prudhommeau e o Teste Gestáltico Visomotor de L. Bender. Considero importante abordar esses testes, aqui brevemente, para proporcionar uma maior compreensão da atuação da Psicologia no campo educacional.

3.3.5 O Teste do Boneco ou Teste de Goodenough

O Teste do Boneco, desenvolvido por Goodenough em 1925, é voltado para a avaliação do nível mental infantil e se destaca por sua simplicidade, conforme Campos (2014, p. 15): “não exige material específico; basta pedir à criança que desenhe um homem, munindo-a de uma folha de papel e lápis preto.”

Harris (1981), ao discutir o Teste de Goodenough, destaca que os métodos estatísticos usados para avaliar o desenvolvimento mental são relativos, pois não oferecem medições imediatas do crescimento. Além disso, ele aponta que o Teste de Goodenough é um teste de pontuação única, relacionado à ideia de uma inteligência unitária. No entanto, à medida que o conceito de capacidades mentais múltiplas se desenvolve, os estudos indicam a necessidade de testes que envolvam pontuações múltiplas. Nesse contexto, ao se referir especificamente ao Teste de Goodenough, Harris observa que:

Ao abordar as atitudes exploradas pelo Teste de desenvolvimento de Goodenough, parece conveniente substituir a noção de inteligência unitária pela ideia de maturidade intelectual e quiçá de maneira mais específica, com a ideia de maturidade conceitual. Esta mudança se afasta da ideia de inteligência unitária e permite considerar os conceitos da psicologia sobre a figura humana como um índice ou amostra de seus conceitos em geral (Harris, 1981, p. 21).¹⁴

Harris (1981, p. 21) entende a maturidade intelectual como sendo a “capacidade de formar conceitos de caráter cada vez mais abstrato”¹⁵. Em relação à maturidade intelectual, ele destaca que a capacidade intelectual envolve três habi-

¹⁴ Harris (1981, p. 21) entende a maturidade intelectual como sendo a “capacidade de formar conceitos de caráter cada vez mais abstrato”¹⁵. Em relação à maturidade intelectual, ele destaca que a capacidade intelectual envolve três habi-

fundamentais: a capacidade de perceber, abstrair e generalizar. A primeira refere-se à habilidade de discriminar semelhanças e diferenças; a segunda, à capacidade de classificar objetos com base nessas semelhanças e diferenças; e a terceira, à habilidade de atribuir um objeto à classe correta, com base em suas características, propriedades e atributos diferenciados.

Harris (1981, p. 35) ressalta a importância da publicação do Teste de Goodenough em 1926, salientando que isso significou o poder de fornecer um novo método de avaliação no contexto, “demonstrou que o desenho, no caso das crianças, possuía um significado cognitivo do que estético. Demonstrou também, ainda que brevemente, as possibilidades de aplicação que, desde então, foram minuciosamente investigadas. O uso do desenho para estudar a personalidade infantil, abordando aspectos de sua vida, conflitos e interesses, e a utilização dos desenhos para analisar crianças com dificuldades de linguagem ou barreiras idiomáticas, ampliando as formas de compreender o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças”.¹⁶

3.3.6 O Teste Gestáltico Visomotor de L. Bender

O Teste Gestáltico Visomotor, desenvolvido por L. Bender em 1938, tem como ponto de partida os estudos realizados por Wertheimer e Kohler, que foram especialmente focados no campo da percepção, conforme discorre Campos (2014). Este teste consiste na reprodução de diversos desenhos, organizados em nove cartões. A criança deve reproduzir em uma folha em branco. A importância do Teste Gestáltico Visomotor de Bender reside, principalmente, na sua aplicação no diagnóstico de oligofrenia, pois destaca a falta de integração do fator temporal nos indivíduos com este transtorno. Além disso, o teste também permite registrar a conduta visomotriz. De acordo com Campos (2014, p. 16), “a sensibilidade de seu teste para registrar a conduta visomotriz permite, em muitos casos, estabelecer um diagnóstico diferencial entre a deficiência mental específica (oligofrenia) e outros transtornos de personalidade.

O Teste Gestáltico Bender consiste em nove figuras apresentadas uma de cada vez, para serem copiadas pelo sujeito em uma folha branca. Wertheimer (1923) havia usado originalmente esses desenhos para demonstrar os princípios da Psicologia Gestáltica em relação com a percepção. Bender (1938, p. 5) refere que a percepção e a reprodução das Figuras Gestálticas são determinadas por processos biológicos e de ação sensório-motriz, os quais variam em função do padrão de desenvolvimento e nível maturacional de cada indivíduo, (a) seu estado funcional e organicamente induzido (Bender, 1989, p. 15-16).

Segundo Koppitz (1989), um dos pontos positivos do Teste de Bender é a possibilidade de interpretações variadas. No entanto, a elevada subjetividade associada a essas interpretações representa um desafio, pois compromete a confiabilidade dos resultados. Dessa forma, à medida que a aplicação do teste se expande, os psicólogos começam a destacar a necessidade de estabelecer um critério de avaliação mais objetivo.

Silva (2011) chama a atenção para a importância de diferenciar as técnicas de exame psicológico, ressaltando a distinção entre os enfoques nomotéticos e ideográficos. Como ele expõe:

As técnicas psicométricas são nomotéticas, ou seja, partem do pressuposto de que todos os indivíduos compartilham de características semelhantes que variam apenas em termos de quantidade. As técnicas submetidas ao método clínico são ideográficas: voltam-se para a compreensão do indivíduo em sua singularidade, que só pode ser apreendida levando em conta aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociais, culturais e circunstanciais (Silva, 2011, p. 1).

Diante do exposto por Silva (2011) sobre a diferenciação das técnicas de exame psicológico, e dos estudos que realizei acerca da história dos testes psicométricos, considero que o caráter nomotético está mais voltado para os testes aplicados no âmbito educacional. Isso ocorre porque, nesses testes, as avaliações eram realizadas com base em escalas e conceitos previamente estabelecidos, que serviam como referências para analisar as semelhanças entre os grupos examinados, favorecendo a avaliação da capacidade mental e a classificação dos sujeitos. Por outro lado, o caráter ideográfico parece estar mais voltado para a área médica, já que seu foco está na avaliação

avaliação da capacidade mental e, posteriormente, sobre a avaliação da personalidade humana.

3.4 A FOLHA DE PRUDHOMMEAU

A Folha de Prudhommeau, elaborada em 1933, é fruto do trabalho desenvolvido por M. Prudhommeau desde 1923. Campos (2014, p. 15) nos relata que, a partir de 1933, ela foi incorporada ao Laboratório de Psicologia da Criança, dirigido por Henry Piaget, e destaca as seguintes contribuições desse instrumento:

- Descobre e analisa fisiologicamente o momento da aparição do comportamento gráfico;
- Estuda o paralelismo da evolução do grafismo-escrita e do grafismo-desenho, caracterizando a originalidade de cada usuário;
- Compara a evolução de todas as formas gráficas: a geométrica, a humana, a figura humana, as figuras não humanas;
- Retifica direções na evolução do desenho;
- Determina índices para reconhecer, pelo desenho, os déficits mentais (Campos, 2014, p. 15).

Campos (2014, p. 15), ao descrever as características da Folha Prudhommeau, expõe que ela:

Se compõe de duas partes: a) o cabeçalho, que serve como modelo para a escrita e b) os desenhos constituídos por 18 modelos, que compõem formas geométricas, figuras humanas, animais, árvores, etc. Os desenhos deverão ser copiados pelo examinando, podendo o teste ser aplicado individual ou coletivamente (Campos, 2014, p. 15).

Inspirada pelos estudos de Campos (2014), durante minha pesquisa em outros estudos sobre a Folha de Prudhommeau, encontrei a obra *Educación de la Inteligencia Anormal*, publicada em abril de 1969, de autoria do próprio M. Prudhommeau. Na publicação, o autor aborda a temática da educação das crianças com necessidades especiais. Louis Dumas, ao escrever o prefácio da referida obra, salienta a importância do trabalho de Prudhommeau, ressaltando a originalidade e a autoridade inconteste

Como já mencionado, em minha busca por trabalhos que tratassem da articulação entre Psicologia e Educação nos séculos XIX e XX e da aplicação dos testes psicológicos no campo educacional, encontrei o nome de Prudhommeau vinculado aos testes de desenho, com o objetivo de avaliar a capacidade mental das crianças. A obra de Prudhommeau, já citada anteriormente, trouxe contribuições significativas possibilitando investigações mais aprofundadas sobre a capacidade mental infantil, permitindo o reconhecimento de crianças com deficiência intelectual.

Dando continuidade à investigação sobre o tema desta pesquisa, deparei-me com a obra de Prudhommeau, traduzida para o espanhol e intitulada *Educación de la Anormal*. Esta obra chamou minha atenção por apresentar um estudo histórico sobre o desenvolvimento da educação especial, uma explanação sobre os conceitos de "anormais" e "inadaptados" e uma análise das práticas educacionais para esses grupos nos séculos XIX e XX.

Considerando a relevância da obra de Prudhommeau para esta pesquisa, e a seguir algumas questões abordadas por ele que, ao meu ver, contribuem para uma compreensão mais ampla do movimento de mudanças na educação nos séculos XIX e XX e da articulação dessas transformações com a Psicologia, uma ciência que ganhou crescente credibilidade no campo educacional.

Prudhommeau aponta que os cegos e surdos-mudos¹⁸ são “anormais sensíveis” e foram os primeiros a serem investigados com o objetivo de tratar suas condições e possibilitar a inclusão em determinadas atividades sociais. Ele também destaca os “anormais e pobres de espírito” como “anormais da inteligência”. Embora esse grupo chamasse a atenção e fosse protegido, com garantia de sustento, não se considerava, na época, a “possibilidade de uma verdadeira educação” (Prudhommeau, 1969, p. 9).

Ao explorar os estudos do início do século XIX, Prudhommeau destaca o trabalho de Itard com o “Selvagem de Aveyron”, um jovem de aproximadamente onze anos de

confiere a la obra de M. Prudhommeau una singular originalidad y una autoridad incon-

que havia sido criado em um bosque, afastado da sociedade. Segundo Prudhommeau (2003), ao trabalhar com o menino, Itard concluiu que seria possível educar os considerados “idiotas”. Sobre isso, Cordeiro e Antunes (2010) destacam que:

O trabalho de Jean Marc-Gaspard Itard, com um menino encontrado nos bosques do sul da França no final do século XVIII, posteriormente nomeado de Victor por Itard, seria por si só tema de pesquisa e inspiração para diversas áreas, como psicologia, educação, medicina e antropologia. Entende-se que conhecer as ideias e práticas relatadas por Itard pode propiciar relevantes reflexões, principalmente no que se refere à educação como fator primordial na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Itard, de fato, não elaborou nenhum sistema teórico que contivesse conceitos como desenvolvimento, educação e afetividade. Seus conhecimentos derivaram, nesse caso, de uma prática reflexiva que buscava todo o tempo manter a difícil tensão entre teoria e prática. Nos relatórios elaborados após seu trabalho com Victor podemos perceber sobre a constituição do homem como um ser histórico-sociocultural. A partir de seu trabalho com Victor, Itard traz considerações importantes sobre formas de intervir e pensar a diversidade das características humanas, principalmente no que se refere à educação (Antunes, 2010, p. 37 e 38).

Dando prosseguimento ao estudo histórico sobre a educação de crianças com deficiência, Prudhommeau menciona o ensaio de Esquirol sobre a educação de “indivíduos atrasados”, cujos resultados foram publicados em 1824 por seu aluno interno Belloc. Segundo Pacheco (2003), Esquirol foi:

Reconhecido entre os grandes clássicos da psiquiatria francesa da primeira metade do século XIX, Étienne Esquirol posiciona-se como um dos marcos na fundação do pensamento psicopatológico contemporâneo. Desenvolveu um trabalho de continuação da obra de Pinel, como um de seus mais talentosos discípulos, e marcou sua atuação pela utilização sistemática da observação que lhe permitiu o grande aprofundamento do trabalho clínico e uma delimitação clara de quadros nosográficos da nascente psiquiatria contemporânea (Pacheco, 2003, p. 152).

Prudhommeau menciona que os experimentos para avaliação mental cont...

Em 1843, Séguin deixou o hospício e fundou uma escola particular. Três anos depois, em 1846, publicou a obra *Traitement moral, hygiénique et éducation des idiots et arriérés* (Tratamento moral, higiênico e educação de idiotas e outras pessoas atrasadas).

Para Prudhommeau, a saída de Séguin do hospício de Bicêtre para fundar uma escola particular representa o primeiro rompimento entre o papel do médico e o de instrutor de crianças com atraso. Quatro anos depois, Séguin partiu para os Estados Unidos, onde criou escolas no sul de Boston, em Barre e Albany. Prudhommeau afirma que, apesar dessa mudança, os asilos passaram a oferecer serviços voltados para crianças e jovens com atrasos. No asilo de Perray-Vaucluse, por exemplo, foi criada uma sala dedicada ao atendimento de jovens com atrasos, e outros asilos também reservaram espaços para trabalhar com crianças dessa categoria.

Russo e Pereira (2021), ao discutir aspectos históricos do processo de inclusão social de pessoas com deficiência, mencionam que:

Théodore Simon (1872-1961), médico e psicólogo francês, interessado pela psicométrica e fascinado pelos trabalhos de Binet, iniciou seus trabalhos no asilo de Perray-Vaucluse, com as “crianças anormais”. Com o apoio dos trabalhos de Binet, pesquisou a relação entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico das crianças (Russo; Pereira, 2021, p. 22).

Apesar de os asilos criarem espaços para a educação de crianças e jovens com atraso, Prudhommeau observa que a educação nesses ambientes já havia sido criticada pouco mais de cem anos por um instrutor francês, que reconheceu a dificuldade de concluir com êxito a educação de crianças atrasadas em hospitais e asilos. Seu pensamento marcou o início das pesquisas para estabelecer bases pedagógicas para a educação especial. No entanto, a ideia de que essa educação deveria ocorrer em hospitais ainda era muito presente na sociedade da época. Conforme Prudhommeau (1969, p. 12), “a reeducação de todas essas crianças era, pois, considerada como uma tarefa médica, que devia empreender-se nos internatos, hospitais ou asilos.”²⁰

Nessa parte do estudo histórico desenvolvido por Prudhommeau, chama-se a atenção que, mesmo já tendo sido criticada a educação de crianças e jovens atrasadas

asilos, internatos ou hospitais, esse tipo de educação ainda permaneceu durante o que propiciou o surgimento de outros asilos em vários países. E arrisco dizer que a partir dessa educação nos asilos, internatos ou hospitais que despertou nos civilizados o interesse pela educação dos chamados anormais, pois, como Prudhommeau (1969):

Em todos os países civilizados, os esforços se dirigiam principalmente na direção dos anormais de nível intelectual mais baixo: idiotas, imbecis, e crianças altamente retardadas, ainda que esses teriam recebido tivessem o valor preciso que eles receberam mais tarde (Prudhommeau, 1969, p. 13).²¹

Em relação à organização do ensino direcionada para as crianças anormais no final do século XIX, Prudhommeau (1969, p. 13), destaca dois pontos que foram objeto de estudos: “1º) Partindo dos indivíduos de nível mais baixo, cujo defeito é evidente e se encontram nos asilos. 2º) Partindo de indivíduos que vivem em um meio e em uma situação social normal, porém que se adaptam de maneira deficiente.”²²

Para uma maior compreensão sobre os acontecimentos na França, ele faz uma breve recordação do problema educativo francês e aborda duas questões: a primeira é que o ensino não contempla toda a população, estando direcionado aos centros que são a origem do ensino secundário, portanto, alcançando apenas uma pequena parcela da população. A segunda questão recai sobre o obscurantismo em que se encontrava ressaltando, em especial, a população rural, que não sabe ler, o que não caracteriza o índice de debilidade intelectual. Prosseguindo, destaca que:

Como é comum o estado de falta de cultura do povo, apesar de que os <<espíritos simples>>, idiotas, imbecis e cretinos, por quem se tem pouco um respeito místico, são levados em conta. Contudo, não é dada a mesma atenção de certos espíritos despertados e curiosos; ocupar um lugar na escala humana e estão mais perto dos animais do que dos homens (Prudhommeau, 1969, p. 14).²³

²¹ Livre tradução: “[...] En todos los países civilizados, los esfuerzos se dirigieron principalmente hacia los anormales de nivel intelectual más bajo: idiotas, imbeciles y niños de gran retraso mental.” (Prudhommeau, 1969, p. 13).

Prudhommeau afirma que o meio médico é o mais preparado para lidar com indivíduos e, portanto, cabia aos médicos educá-los. Para desempenhar a tarefa escolar desse público, Prudhommeau menciona o termo “adestramento animal”, que já havia sido citado pelo médico Thulié em sua obra *Adiestramiento de los jóvenes degenerados* como instrumento educativo para os anormais.

Prudhommeau expõe que a origem do ensino primário surgiu após a Revolução Francesa, mas era destinada a um grupo bastante seletivo, composto por antigos sócios e membros do clero, e a aprendizagem tinha foco no ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Somente em 1886, as leis orgânicas do ensino primário finalizam a organização escolar estabelecida em 1882. A instrução passa a ser obrigatória, e todos devem aprender a ler, escrever e contar. Nesse processo, surgem aqueles que não irão se adaptar ao ensino escolar e, em virtude da inadaptação, são chamados de “anormais”, com um sentido pejorativo.

Dando continuidade aos fatos históricos sobre a infância anormal, Prudhommeau menciona que a psicologia das crianças começa a ganhar relevância. No entanto, as investigações nos laboratórios de psicologia não permitiam compreender as diferenças individuais. Ainda assim, havia a preocupação em desenvolver técnicas para medir a inteligência humana e, nesse sentido, surge o emprego da palavra “teste”, em 1890. “em 1895 os psicólogos americanos, reunidos em Sociedade, criam um Comitê para o estudo dos <testes> físicos e mentais.”²⁴

Para abordar os conceitos de normal e anormal, Prudhommeau questiona o que caracteriza uma criança anormal. Ele menciona que o termo “anormais” foi utilizado por Séguin, em 1877, com o intuito de generalizar em uma palavra todos os indivíduos considerados idiotas, imbecis, cretinos e “outros atrasados”. No entanto, o significado da palavra ultrapassou essa definição, englobando todos os indivíduos que não se encaixavam no conceito de normalidade. Assim, segundo Prudhommeau, a palavra “anormal” adquiriu um sentido pejorativo e, de maneira geral, passou a evocar a ideia de manicômio, exercendo uma forte influência sentimental.

Prudhommeau (1969, p. 22 e 23), relata que crianças que passaram pelas “classes de anormais” obtiveram êxito em seus estudos, chegando a conquistar o certificado de ensino primário, o que foi motivo de exaltação por parte dos responsáveis por essas classes. As famílias, por sua vez, passaram a se mostrar reticentes quanto ao uso pejorativo da palavra “anormal”, e iniciou-se, então, a substituição do termo “anormal” por “inadaptado”. Mas, como podemos entender o valor do termo “inadaptado”?

Segundo Prudhommeau, o termo é “menos chocante, mas muito perigosamente impreciso”.²⁵ A periculosidade do termo reside na sua extensão ao público-alvo. Prudhommeau (1969) destaca que:

Dentro da denominação de <<inadaptados>> cabe tanto a criança inteligente, órfã ou vítima da guerra, como o idiota ou o demente que requer asilo, passando por categorias muito diversas: crianças com perigo moral, delinquentes, características, enfermos, deficientes mentais, deficientes físicos (Prudhommeau, 1969, p. 23).

Além do público descrito acima, Prudhommeau também destaca os “inadaptados espirituais”, categoria que se refere àquelas crianças cujas mães se negam a exercer a maternidade, ou seja, crianças que são abandonadas pelas mães ou que vivem com mães, mas estas não se interessam por seus filhos.

Diante da extensão do público que se enquadra na categoria de inadaptados, Prudhommeau menciona a necessidade de delimitar quais categorias necessitam de ensino especial, pois nem todos necessitam desse tipo de ensino. Ele aponta que o meio familiar e social influenciam na inadaptação, já que os conflitos podem ser ocasionados pela desarmonia no meio familiar e social. Assim, ele destaca a importância de que o processo educativo se baseie nos estudos sociológicos e psicológicos, e expõe que:

Para readaptá-los e recuperá-los socialmente, é preciso ter um profundo conhecimento de sua personalidade: é, pois, necessário dispor de um grupo experiente de psicólogos. Só é possível um êxito com esse método se pudermos levar a um bom fim e a centenas de milhares de indivíduos às necessárias investigações psicológicas (Prudhommeau, 1969, p. 27).²⁶

Em relação à classificação dos inadaptados, Prudhommeau (1969), expõe a seguinte classificação, distinguindo cinco categorias, cada uma com suas causas, conforme segue:

I. Inadaptados físicos:

a) Causa definitiva:

Surdos-mudos, cegos, enfermos (Estado psíquico ou de caráter normal ou perturbado).

b) Causa temporal:

Transtornos do crescimento, debilidade física; prevenções e doenças preventivas da criança).

Crianças no hospital ou no sanatório.

II. Inadaptados sociais de inteligência normal:

a) Crianças em perigo moral.

b) Transtornos de comportamento, delitos.

III. Inadaptados escolares de inteligência normal:

a) Retardados pedagogicamente.

b) Irregularidade de frequência escolar devido a certas causas:

1. Dos pais.

2. Que o aluno exerce.

c) Transtornos de comportamento.

d) Ausências.

IV. Inadaptados mentais:

Crianças de todas as categorias que tenham:

a) Transtornos psíquicos.

b) Deficiência intelectual.

V. Crianças chamadas de <ineducáveis>.

Propomos classificar nesta categoria as crianças cujo apoio só é realizado num ambiente hospitaleiro, num asilo ou numa comunidade fechada, sem esperança de recuperação social. Obviamente isto significa que não haja possibilidade de educação para eles; considerada uma adaptação ao seu ambiente particular, mas que devido à sua condição e à fase que não conseguirão passar, não é possível para eles o objeto de ensino adequado ou de pedagogia (Prudhommeau, 1969, p. 29-30).²⁷

²⁷ Livre tradução da seguinte classificação descrita por Prudhommeau:

“I. Inadaptados físicos:

a) Causa definitiva:

Sordomudos, cegos, enfermos (Estado psíquico o caracterial normal o perturbado).

Ainda em relação às crianças ineducáveis, Prudhommeau ressalta que, no ensino público, são necessários investimentos na Sanidade Pública, apontando a necessidade de instrumentos apropriados que contribuam para uma relativa educação e aprendizagem dessas crianças.

Dentre as causas da inadaptação, há também aquela que se refere às crianças em perigo moral, que, segundo o autor, pode abranger tanto a criança considerada normal quanto a considerada anormal. Diante disso, há a necessidade de um profundo conhecimento psicológico para determinar o nível mental e conduzir a criança para o meio que lhe é adequado. No caso das crianças que são diagnosticadas como anormais, estas são conduzidas para o ensino especial. Menciona ainda que, nos casos em que a família não assume a guarda da criança, esta é encaminhada para a Assistência Pública, que analisará o destino, seja ele o retorno ao ambiente familiar ou a ida para um internato.

Prudhommeau, ao se dirigir ao problema psicopedagógico e social do ensino especial, aborda as questões relativas às bases do ensino especial, às comissões médico-pedagógicas, aos internatos e externatos autônomos, e às classes de aperfeiçoamento. Aponta ainda que a classificação dos alunos se dava a partir dos resultados obtidos com o teste Binet, independentemente da idade cronológica do educando. Tal postura, segundo ele, poderia levar os professores das classes especiais a cometerem absurdos e a influenciar as pessoas menos preparadas. Destaca ainda a importância do preparo do professor do ensino especial, chamando a atenção para questões relativas à sua autonomia, inteligência, conhecimento amplo e equilíbrio psíquico.

b) Irregularidad de frecuentación escolar debido a ciertas profesiones.

1. De los padres.

2. Que debe ejercer el alumno.

c) Trastornos del comportamiento.

d) Ausencias

IV. Inadaptados mentales:

Niños de todas las categorías que tengan:

a) Trastornos psíquicos.

O professor de ensino especial requer uma grande liberdade de ação e muita iniciativa, para triunfar, há de possuir um bom equilíbrio psíquico e grandes qualidades intelectuais, junto com conhecimentos psicológicos muito completos e uma experiência profissional que não se improvisa. Não há de guiar-se pelo empirismo, nem por um falso conhecimento da criança, nem por pretensões médicas. O conhecimento psicológico, o mais completo possível, de cada uma das crianças que lhe foi confiado, é a condição essencial para que sua classe composta por crianças distantes das classes normais devido a sua inadaptabilidade constitua dentro da comunidade escolar um oásis onde, participando da vida coletiva, a criança se encontra confortável e trabalha com vontade para render o máximo (Prudhommeau, 1969, p. 75-76).

Ao mencionar as especificidades de cada criança, Prudhommeau ressalta que cada uma delas possui características próprias, o que as diferencia uma das outras. Mesmo dentro de uma mesma classe de aperfeiçoamento, há um público diverso e com características, como idade, ritmo de desenvolvimento das atividades, interesses intelectuais, e experiências escolares e sociais. Além disso, destaca que fracassos e reprovações escolares podem influenciar no psiquismo e na conduta das crianças. Sendo, aponta que:

Para o professor não haverá portanto um método, um programa, um conjunto de princípios com uma possibilidade de aplicação extremamente flexível, mas descritos de tal forma que em determinados momentos, para cada disciplina e em ambiente favorável, de acordo com em cada um dos meios de comunicação o interesse e o conhecimento necessários para que triunfe, o que para ele será um trabalho árduo e fecundo, cuja utilidade ele é capaz de conceber. É tudo contrário ao <<jogo imposto>> (Prudhommeau, 1969, p. 76).²⁹

Diante do exposto, Prudhommeau aponta que, para dar um veredito sobre a condição psíquica e intelectual de uma criança, a comissão médica necessita

²⁸ Livre tradução do trecho: “El profesor de Enseñanza especial requiere de una gran libertad de acción y mucha iniciativa y, para triunfar, ha de poseer un buen equilibrio psíquico y grandes cualidades intelectuales, junto con conocimientos psicológicos muy completos y una experiencia profesional que no se improvisa. No ha de guiarse por el empirismo, ni por un falso conocimiento del niño, ni por pretensiones médicas. El conocimiento psicológico, lo más completo posible de cada uno de los niños que le han sido confiados, es la condición esencial para que su clase compuesta por niños alejados de las clases normales debido a su inadaptación constituya dentro de la comunidad escolar un oasis donde, participando de la vida colectiva, el niño se encuentra cómodo y trabaja con voluntad para rendir el máximo” (Prudhommeau, 1969, p. 75-76).

amplo conhecimento dos procedimentos psicopedagógicos, os quais não se impõem e requerem tempo para serem formulados. Assim, à medida que os psicólogos experientes adquirem experiências, tornam-se profissionais importantes para auxiliar a prática médica.

No último capítulo da obra de Prudhommeau, que trata dos problemas sociais, ele ressalta a necessidade de uma educação profissional que capacite os indivíduos socialmente inadequados e aqueles que possuem alguma deficiência intelectual ao exercício da profissão, além de adquirir hábitos que possibilite uma maior interação no meio físico e social. Entretanto, há necessidade de prepará-los conforme seu estado físico e mental de acordo com suas possibilidades de ação no campo de trabalho. Por fim, salienta a necessidade de uma reforma completa do ensino e do apoio da classe trabalhadora em favor daqueles que têm comprometimento intelectual.

4 FIOS TECIDOS NA REFRAÇÃO DA VIDA ESCOLAR: a valorização da orientação vocacional

A desigualdade está presente desde os mais remotos tempos na sociedade humana. Sua presença é bem demarcada na relação de poder entre quem o exerce e quem é sujeito a suas ações. É através das relações sociais que o poder atua e impõe sua vontade sobre o outro, consolidando as desigualdades entre os seres humanos. Rousseau aponta para dois tipos de desigualdade: a desigualdade natural ou física, que decorre das diferenças biológicas entre os indivíduos, como idade, saúde e as particularidades da natureza humana; e a desigualdade moral ou política, caracterizada pelos privilégios de alguns em detrimento de outros. Essa segunda forma de desigualdade é construída pelas convenções sociais, estabelecidas pelos homens, e exerce hegemonia com o consentimento dos governados.

Foucault, ao investigar a natureza e a atuação do poder, sugere que se observe os mecanismos que ele cria e os efeitos que esses mecanismos geram nas relações humanas. É importante questionar quais discursos e “verdades” são produzidos por essas relações de poder e como influenciam a vida social. Para ele, o poder não é uma entidade abstrata, mas sim constituído por relações de poder, que, por sua vez, possibilitam a formação de forças de resistência:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente a resistência, e a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é precisamente a possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (Foucault, 2015, p. 227).

Foucault nos alerta para o fato de que as relações de poder permeiam a sociedade de modo a nos coagir e nos impelir a produzir “verdades”, com as quais exercemos o poder nas relações sociais que estabelecemos. Ao abordar a sociedade e as dinâmicas do poder, na aula de 14 de janeiro de 1976, Foucault explora temas como guerra e os limites do poder e a analítica do poder, e expõe:

pelo poder à produção de verdade e só podemos exercer
mediante a produção da verdade (Foucault, 2010 [1976], p. 23)

Ao referir-se à burguesia e ao fenômeno geral da dominação sob a ótica m Foucault observa que, nessa concepção, “quanto mais força de trabalho houves plena e corretamente o sistema de produção capitalista poderia funcionar” (F 2010 [1976], p. 28). No entanto, para Foucault, é necessário adotar uma pers inversa, observando “de baixo” os mecanismos de controle que operam no proc exclusão, repressão e controle dos sujeitos sociais. Em relação aos fenômenos de e e repressão, ele relata:

Parece-me que o que se deve fazer é o inverso, ou seja, ve historicamente, partindo de baixo, os mecanismos de controle i intervir no tocante à exclusão da loucura, à repressão, à proi sexualidade; como no nível afetivo da família, do círculo imed células, ou nos níveis mais baixos da sociedade, estes fenô repressão e exclusão, tiveram seus instrumentos, sua corresponderam a um certo número de necessidades; mostr foram seus agentes, e procurar esses agentes não, de modo al âmbito da burguesia em geral, mas dos agentes reais, que p sido o círculo imediato, a família, os pais, os médicos, o esca baixo da polícia, etc.; e como esses mecanismos de poder, o momento, numa conjuntura precisa, e mediante certo númer transformações, começaram a tornar-se economicamente lucr politicamente úteis (Foucault, 2010 [1976], p. 28).

Considerando a cultura humana como uma construção fundamenta desigualdades entre as pessoas, é inevitável que o sistema educacional – proc ações humanas – também reflita esse contexto desigual. A escola, como orga social, transmite saberes específicos que influenciam a identidade e a formação d dos alunos. Em um processo formal de aprendizagem, cujo currículo valori determinada cultura e utiliza o poder disciplinar para manter o controle s estudantes, a escola se torna um espaço de normatização. Durante a Primeira Re esse contexto despertou o interesse de pensadores liberais, que, com o objetivo uma escola inclusiva, defenderam reformas que garantissem a todos os brasi direito à educação.

Foucault enfatiza que a educação é o meio pelo qual os indivíduos acessam uma variedade de discursos e, por isso, afirma: “todo sistema de educação é uma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014 [1971], p. 41).

Os liberais republicanos, apoiados por uma ideologia positivista, foram os idealizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), por meio do qual promoveram importantes mudanças na educação brasileira. O ideal republicano de construir uma nação igualitária e oferecer educação a todos visava reestruturar o país, garantindo o progresso, reduzindo as desigualdades sociais e assegurando a cidadania para todos os brasileiros.

4.1 O DISCURSO DE VALORIZAÇÃO DOS TESTES VOCACIONAIS

Destaco aqui a importância atribuída à psicologia, especialmente por ser considerada como ciência orientadora dos jovens na escolha de suas futuras profissões, o que contribuiu para compreender a intervenção dessa ciência na educação durante a Primeira República.

Para ilustrar essa afirmativa, faço uma análise do texto *Do Valor do Psicofisiológico na Pesquisa das Aptidões*, escrito por Dr. Plínio Olinto. Formado em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1910, Olinto foi um dos pioneiros a escrever sobre a história da psicologia no Brasil. Atuou no Laboratório de Psicologia do Hospital Nacional de Psicopatas e lecionou Psicologia na Escola Normal. Também trabalhou na Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, mas divergiu do discurso da época, Radecki, por discordar do sistema de Discriminacionismo Afetivo adotado por ele.³⁰

No Brasil do século XIX, a psicologia experimental começou a se desenvolver, introduzindo o método da observação como ferramenta para o autoconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo. Esse ramo da psicologia contrastava com a psicologia racional, que se baseava no estudo da alma. Nesse contexto, Rose aponta que:

Inicialmente, a psicologia se constituiu como uma tecnologia de individualização, quer dizer, emergiu mais como uma “tecnologia positiva” do que como uma subcategoria da filosofia quando assumiu suas responsabilidades da teoria geral da mente para um campo de aplicação: a criação de mentes calculáveis e de indivíduos administráveis (Rose, 2008, p. 156).

A psicologia experimental ganhou credibilidade e, por meio da aplicação de testes para avaliar a capacidade mental, exerceu uma forte influência nas práticas pedagógicas, avaliando e classificando os alunos conforme os resultados que obtinham nesses testes psicológicos. Assim, criou-se a possibilidade de formar turmas homogêneas e desenvolver um plano de ensino diferenciado, adequado a cada aluno. Quando os testes psicológicos passaram a ser incorporados às práticas dos psicólogos, esse campo emergente, segundo Rose (2008, p. 157), “se moveu no final do século XIX, da tecnologia investigativa do experimento para a tecnologia julgadora do teste”.

Nesse cenário, a “era dos testes”, como assim definiu Lourenço Filho, apresentou uma das vantagens da orientação profissional, justamente pelo fato de que, os indivíduos que se submetiam a ela geralmente permaneciam em suas profissões, com um índice insignificante daqueles que, insatisfeitos, trocavam de área profissional.

Monarcha (2008, p. 7), ao se referir às escolas de massas – aquelas com um grande número de alunos em um cenário em que o desenvolvimento industrial já estava em pleno andamento – ressalta que o aumento do número de matrículas sobrecarregava os sistemas públicos, o que “exigia aumento da eficiência e do rendimento do sistema educacional. Diante desse cenário:

Um sem-número de intelectuais envolveu-se com a problemática da educação escolar e a eficiência administrativa; movidos por condições sociais e culturais, desempenhavam o papel de *experts* em testes psicológicos, ao produzirem testes com seus manuais de aplicação e publicações congêneres. Ocorreu, então, uma profusão de testes orientadas por valores práticos e sociais, contribuindo para legitimar a Psicologia Objetiva como campo de saber academicamente produzido e socialmente relevante (Monarcha, 2008, p. 7-8).

Olinto (1931, p. 109), ao falar sobre a avaliação das aptidões, afirma que a pedagogia e psicologia caminharam juntas nesse processo, buscando “compreender a capacidade intelectual dentro de certas e determinadas dimensões.” Em seguida, ele expõe que esse é o objetivo dos testes, que são instrumentos capazes de fornecer informações úteis para auxiliar na avaliação vocacional. Assim, ele discorre:

Os testes constituem um subsídio de alto valor na prática da orientação profissional, quando nos fornecem dados sobre o nível intelectual e sobre o grau de cultura do examinado. São testes de psicologia, pedagogia, com seus desenhos, curvas e números, números e porcentagens que quase todas as nossas professoras já ensinaram e alteraram e adaptaram ao nosso meio escolar (Olinto, 1931, p. 109).

Compreende-se que, naquele momento, era relevante formar trabalhadores capazes de exercer as diversas funções exigidas pelo desenvolvimento industrial e capitalismo em expansão no país. Dr. Plínio Olinto (1931, p. 113) destaca que “o exercício de todas as profissões reclama inteligência, mas o que vale é que há, para cada inteligência de todos os grãos e de todos os feitios.” A economia necessitava de trabalhadores para as fábricas, comércios e indústrias, e para atuar nessas funções era necessário o mínimo de instrução, a fim de promover o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Olinto (1931, p. 114) observa que “tentando classificar as aptidões em relação às profissões, é necessário verificar as exigências requeridas quando se quer obter um máximo de rendimento de trabalho.” Assim, os testes psicológicos visavam selecionar e determinar o lugar de cada indivíduo na escala social. Em razão da importância desses testes para a economia e a profissionalização, Dr. Plínio Olinto escreve:

Iniciada como obra de assistência, a orientação profissional tomou um caráter altamente econômico [...] Atualmente a grande preocupação de todos os povos é obter do indivíduo o máximo de rendimento com o mínimo de fadiga, poupando ao mesmo tempo os gastos com o organismo.

Compreendido como cumprimento, o valor comercial do homem, significa-se convencer de que do bom funcionamento de seus órgãos depende sua atividade e que os benefícios dela possam colher estão sujeitos

ser feita após um exame psicológico e fisiológico de cada candidato. Uma vez orientado este e escolhida a profissão que lhe convém, ainda sujeito a uma seleção entre os concorrentes (Olinto, 1931).

Afirma Olinto (1931) que, para evitar a constante troca de funções até encontrar uma que lhes agrade, os jovens precisam passar pelos testes, a fim de descobrir o caminho e garantir seu sustento, além de contribuir da melhor forma possível para a Pátria. Nesse contexto, os testes ganham uma importância vantajosa na sociedade, pois possuem o poder de determinar o lugar de cada indivíduo na escala social, proporcionando a formação de trabalhadores. Eles se apresentam como um discurso que diz contribuir para a decisão dos jovens na escolha de sua carreira, mas, ao mesmo tempo, revelam a possibilidade de atender aos interesses do Estado e dos pequenos grupos que ocupam uma posição social privilegiada, necessitando de trabalhadores braçais para movimentar seus negócios e lucros.

O discurso de Olinto (1931) enfatiza a necessidade de evitar a fadiga do trabalhador, poupando-o de esforços inúteis em funções que não lhe proporcionam bom rendimento. Para evitar essa fadiga, o especialista, por meio de uma seleção particularizada, seria a melhor pessoa para preservar o bom desempenho do trabalhador.

Fazendo uma distinção entre orientação profissional e seleção profissional, Olinto explica que a orientação “consiste na escolha da profissão para o indivíduo”, enquanto a seleção “consiste na escolha do indivíduo para a profissão” (Olinto, 1931, p. 112).

Diante do exposto, observa-se que, além do discurso sobre a importância dos testes para a escolha da profissão, também há a preocupação com a formação de trabalhadores para atender à demanda do mercado de trabalho. A formação e a seleção adequadas dessa mão de obra, segundo Olinto, evitariam prejuízos para a economia. Podemos verificar no trecho a seguir:

Nas nossas usinas de várias manufaturas, seria oportuno estabelecer, sistematicamente, a pesquisa e a vigilância das capacidades individuais.

O progresso de certas indústrias e do comércio, exigindo a capacidade dos operários modernos, vem provar que nas oficinas se trabalha apenas com os braços, mas também com o cérebro.

Mas fica a pergunta: a formação e seleção adequadas são realmente adequadas para quem? Para o jovem que busca seu crescimento profissional, almejando uma posição social mais elevada, ou para uma minoria privilegiada que visa o controle social e manter-se hegemônica? Ao que parece, a segunda hipótese tem mais peso, pois, como destaca Schwarcz (2012, p. 24), havia dois lados divergentes: “de um lado, a formação definida pela indústria, pelas oportunidades de trabalho, pelo mercado, mas também uma política de exclusão e distanciamento.” Vamos agora analisar o posicionamento do autor em relação à seleção dos profissionais:

Nas nossas usinas de várias manufaturas, seria oportuno estabelecer, sistematicamente, a pesquisa e a vigilância das aptidões individuais.

O esforço muscular deve ser praticado com inteligência e realização, com alegria. E sendo muitas as profissões, e muitas as aptidões, o segredo do bom rendimento está no aproveitamento das tendências, o que só se conhece através de um exame psicofisiológico muito mais difícil e delicado do que um exame clínico.

Pois se até para o adestramento dos animais tiramos partido das suas tendências, como desprezar nos homens as aptidões naturais? Não é assim? Um?

Ora, no homem que é dotado da capacidade de adaptar-se, o aproveitamento de suas tendências é um valor inestimável (Olinto, 1931, p. 112-113).

Ressaltando a relevância da avaliação das aptidões para definir a formação adequada para o jovem, e assim colocá-lo em uma profissão que condiz com seu perfil, para que proporcione seu melhor aproveitamento, os testes ganham força e visibilidade na sociedade, tanto entre as classes privilegiadas, que os utilizam para obter vantagens, quanto entre a classe trabalhadora, que vê neles uma possibilidade de melhoria de vida.

Olinto (1931) destaca que existem dois tipos de aptidões: inatas e adquiridas. Segundo ele, há uma escassez das aptidões inatas, que pode ser compensada pelo desenvolvimento das aptidões adquiridas, as quais dependem de atenção, desejo, interesse e estímulos. O autor ainda aponta que as aptidões estão relacionadas à disposição constitucional e hereditária, podendo ter sido reprimidas durante a infância; nesse caso, ele salienta a importância do método psicanalítico freudiano. Por fim, categoriza as aptidões

psicomotores si o indivíduo que quer exercer a sua atividade física é fisicamente apto e fisicamente adaptado a funcionar na usina de trabalho ou no escritório (Olinto, 1931, p. 115).

A partir da ideia de que o indivíduo deve se “adaptar” e “funcionar”, a cultura humana é, a meu ver, direcionada para os princípios do materialismo, que reduz o homem sua autonomia, fazendo com que sua vida social se baseie exclusivamente em relações econômicas e caminhando na direção dos interesses daqueles que buscam o controle social.

Anísio S. Teixeira, jurista, intelectual e escritor brasileiro, ao escrever para a mesma revista, na edição de 1930, apoia o discurso da reforma educacional pautado nos ideais da Escola Nova. Ele ressalta as mudanças sociais, os novos hábitos e as transformações nas famílias, associando essas mudanças ao processo de evolução do homem, que, por sua vez, caracterizava o progresso do homem moderno.

O autor inicia seu artigo, intitulado "Por que 'Escola Nova'?", com vários questionamentos, os quais ele mesmo responde, conduzindo o leitor a refletir sobre a necessidade de repensar a educação brasileira e implantar políticas educacionais voltadas para a nova realidade social. Essa realidade, segundo ele, está alinhada ao desenvolvimento industrial e o surgimento da ciência experimental. De acordo com o educador, essa nova ciência trouxe “uma nova mentalidade”, capaz de gerar mudanças significativas no campo social e educacional. O discurso de valorização da ciência experimental ganha força e poder nas formulações conceituais presentes no artigo. O autor disserta:

Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da ciência. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distância, vencer o tempo e contra a natureza. A ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fosse resolvidos e que crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo da civilização (Teixeira, 1930, p. 9).

De acordo com Anísio Teixeira, mesmo após a Proclamação da República e a instalação do Estado Democrático, a educação continuou vinculada a interesses

Diante dessa realidade, surge a necessidade de se construir uma escola mais moderna e humana, uma escola nova, capaz de proporcionar o desenvolvimento pleno dos alunos e melhores condições de vida. O texto apresenta uma construção discursiva que aponta as mudanças sociais, a transição da produção agrária para a industrialização e o conservadorismo presente nas escolas tradicionais como fatores que justificam a necessidade de transformação no campo educacional. Esses enunciados parecem fazer parte de um jogo de saber e poder que visa inserir a ciência experimental na educação brasileira. Teixeira destaca o método experimental como instrumento capaz de promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o saber científico, e o conhecimento científico como ferramenta para proporcionar segurança e provocar mudanças que incitem o progresso.

Ao discorrer sobre a importância dos testes vocacionais, Olinto (1931) busca transparecer seu posicionamento em relação ao tema, mostrando estar em conformidade com o pensamento dos escolanovistas, que defendiam reformas educacionais e a implementação da pedagogia nova nas escolas, como meio de garantir uma educação para todos.

Afirma ainda que somente um especialista, detentor dos saberes em psicologia e fisiologia, possui a capacidade de avaliar os jovens e realizar sua orientação profissional. Esse profissional também é o único habilitado para desempenhar a função de selecionar trabalhadores. A partir dessa afirmação, Olinto (1931) discorre que “um exame científico de candidato, feito pelo próprio orientador, é o único meio científico pelo qual é possível aconselhar uma profissão, com probabilidade de algum êxito prático” (Olinto, 1931, p. 116).

Dessa forma, Olinto realça a importância desse profissional na preparação dos jovens para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho. O papel e a influência dos testes vocacionais, durante a Primeira República, vai além de uma simples sugestão, como destaca o autor (1931). Embora seu caráter seja de aconselhamento, os testes têm um peso significativo na vida dos jovens, determinando seu futuro e suas contribuições à Nação. Os estudos da época relatam que todos os adolescentes

concluir suas atividades. Essa seleção inicial, de acordo com Olinto, deve ser o primeiro passo para, em seguida, concentrar-se no exame de aptidões, realizado por múltiplos testes, a fim de direcionar cada indivíduo à função mais adequada às suas habilidades.

“A aptidão é o que diferencia, em relação ao rendimento, o psiquismo de diferentes indivíduos, com abstração feita das diferenças de nível, se se trata de aptidões específicas” (Olinto, 1931, p. 117). Apesar de deixar claro que, ao realizar o exame, preserva-se a liberdade individual, a distinção entre os escolares, a meu ver, produz um discurso que pode levar o leitor a acreditar que estudantes com dificuldades de aprendizagem demoram mais para adquirir os saberes curriculares – seriam indivíduos sem aptidão para atender às demandas do mercado de trabalho. Tais evidências se tornam mais claras quando ele compara a capacidade mental dos alunos ao tempo de permanência no curso. Assim, ele discorre:

É preciso compreender que no exame rigoroso não há nenhuma referência à liberdade individual. São as próprias tendências de cada um que indicam a profissão que mais lhe convém [...] Entre os escolares, mesmo de cogitar dos elementos em que se pretenda buscar a orientação profissional é indispensável estabelecer a distinção de normas para os retardados. A capacidade mental dos escolares resulta da relação entre o tempo normal de um curso e o tempo empregado pelo estudante. (Olinto, 1931, p. 116).

Assim, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e permanecem mais tempo no curso são discriminados e excluídos do jogo social, o que lhes priva o direito de crescer e exercer uma profissão que lhes proporcione melhores condições de vida. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 27), “quando as escolas são excluídas, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana”. Este cenário revela a desigualdade entre os homens, a exclusão social dos marginalizados e as contradições de uma reforma educacional que preza por uma educação justa e honesta como requisito para garantir oportunidades a todos os cidadãos que desejam ganhar a ascensão social, mas que, ao mesmo tempo, elabora estratégias pedagógicas que perpetuam a discriminação, preconceito e exclusão das classes desfavorecidas do capital.

no campo educacional, proporcionando as reformas direcionadas aos ideais iniciais da Escola Nova. Este movimento despertava a atenção de intelectuais e educadores que reivindicavam alterações nas práticas pedagógicas, de forma a contemplar uma educação voltada para todos e uma preparação para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Nesse contexto, uma sociedade composta por uma minoria que detinha o poder econômico e uma grande massa populacional que vivia à margem do progresso social, econômico, político, cultural e educacional, é retratada. Assim, Margotto (2019) discorre:

No Brasil, a entrada da Psicologia aconteceu no final do século XIX, inicialmente como uma vertente das pesquisas médicas na área da neurologia e da psiquiatria, com a higiene mental, como aponta Lourenço Filho. Em relação à aproximação da psicologia científica com a educação no Brasil, o modelo adotado é a fundação, em 1897, do *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, um instituto misto de laboratório e centro de ensino aberto, no qual foram realizados os primeiros trabalhos de psicofisiologia (Margotto, 2019, p. 28).

O artigo de Olinto (1931) está alinhado com o pensamento liberal, que defende a pedagogia nova – ou pedagogia da existência – que valoriza as diferenças entre os indivíduos e o respeito a essas diferenças. Isso se contrapõe à pedagogia da essência, que preza pela igualdade entre os homens, conforme destaca Saviani em *Educação e Democracia*. Olinto defende a psicologia e os testes vocacionais, posicionando os especialistas da área como os únicos capazes de avaliar as aptidões dos jovens e indicar as profissões mais adequadas ao seu perfil. Dois fragmentos de seu artigo evidenciam essa posição:

A escolha de uma profissão não é mais obra do acaso, nem de uma simples resolução paterna. [...] Do exposto concluem-se que um exame vocacional, sob o ponto de vista fisiológico como psicológico é indispensável para a formação de que então se possam coligir os dados necessários a formar uma opinião sobre a melhor maneira de indicar ao examinado as condições de sua orientação profissional (Olinto, 1931, p. 110 e 111).

Entretanto, o discurso de Olinto se baseia em pensamentos materialistas, pautados de uma minoria privilegiada que busca o controle social. Esse caráter materialista pode ser observado nos fragmentos a seguir:

uma produção de qualidade, isto é, rápido, muito e bom, no cotidiano práticos (Olinto, 1931, p. 114 e 115).

Para Olinto (1931, p. 109) “o magistério primário é, sem dúvida alguma, o colaborador de conselheiro de orientação profissional.” Embora a educação infantil pareça oferecer a oportunidade de todos ingressarem no ensino primário, à medida que cada estudante se desenvolve, ele é avaliado por meio de testes psicológicos e pedagógicos, que determinam o seu lugar na sociedade. É evidente o papel relevante da psicologia na reestruturação da educação brasileira durante a Primeira República.

4.2 NA TRAMA DAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS

A educação brasileira se desenvolveu em um contexto permeado por desigualdades discriminatórias e preconceituosas, nas quais os menos favorecidos eram responsáveis pelo trabalho árduo que sustentava o crescimento econômico do país. Patto (2015) destaca que, embora as ideias liberais já estivessem presentes no período imperial, foi no período republicano que essas ideias se difundiram e se consolidaram no Brasil. Foi neste período que “criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas aptidões naturais.” Assim:

Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no Brasil corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica: a *psicologia das diferenças individuais* que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiras a preocupação em medir essas diferenças e implantar uma educação que as levasse em consideração (Patto, 2015, p. 78).

O estudo de Patto (2015) me motivou a refletir sobre como e por que intelectuais ligados à Psicologia e à Pedagogia/Educação defenderam a “melhor” estratégia de governo para os escolares.

Segundo Ramos do Ó (2001), os mecanismos disciplinares praticados pela escola e aqueles vinculados à confissão permeiam a vida do escolar, invadindo sua intimidade. Diante do regime disciplinar, é possível controlar e moldar as emoções, os desejos

Assim, tanto o corpo quanto o espírito são caracterizados pela plasticidade e são passíveis de moldagem. Essa concepção do corpo e do espírito assemelha o aluno a uma tábula rasa, na qual a instituição escolar tem livre acesso para imprimir aquilo que deseja, reprimindo as más tendências e colocando o sexo em um constante jogo, no qual os educadores estão sempre atentos para conter qualquer atitude que fuja aos padrões estabelecidos de normalidade, através de castigos. Ramos do Ó (2001) destaca que a arquitetura escolar é planejada em torno da vigilância da sexualidade da criança, e a escola evita discutir abertamente esse tema.

O espaço da escola, a forma das mesas, a disposição dos pátios para recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem divisórias e sem cortinados), os regulamentos previstos para a vigilância do sono, tudo isso remete de modo muito prolixo para a sexualidade das crianças. Aquilo a que se poderia chamar o discurso institucional – aquela que ela profere para si própria e que circula nos corredores que a fazem funcionar – está em parte importante articulada com a verificação de que essa sexualidade existe, precoce, ativa, perigosa (Ramos do Ó, 2001, p. 37).

Assim, a escola exerce uma vigilância sobre a sexualidade infantil e apresenta-se como uma instituição com a função terapêutica de proteger e controlar comportamentos considerados inadequados.

De acordo com Ramos do Ó (2001, p. 38), a escola, sob forte influência do governo, vê nos exames seu principal aliado, e através deles “formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever e introduzir na série os traços de cada sujeito.” Seus rituais não apenas avaliam a aprendizagem, mas também detêm o espaço-temporal dos sujeitos, garantindo maior controle sobre os escolares. Dessa maneira, opera-se uma prática escolar que compara, seleciona, vigia, impõe a organização, pautando-se em padrões universais que buscam, simultaneamente, a individualização dos sujeitos e a homogeneidade.

A figura lata do exame parece assim fixar a singularidade com a oposição, o que indica bem o aparecimento de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como *status* a sua

Com base nesse padrão de normalidade, disciplinas como medicina, psicologia, pedagogia, entre outras ciências, passarão a investigar a individualidade no final do século XVIII.

4.3 EFEITOS DESTA CIÊNCIA NORMALIZADORA NAS EXPERIÊNCIAS ASILARES/ESCOLARES

A experiência do Instituto profissional João Alfredo, escola primária de ensino profissionalizante que funcionou no Rio de Janeiro entre os anos de 1894 a 1908, é um bom exemplar para ilustrar a continuidade, no século XX, desse certo padrão de normalidade proposto pela medicina, psicologia e pedagogia. Essas ciências, aliadas, elevaram a individualidade como uma de suas principais preocupações de investigação, conforme referido por Ramos do Ó.

O Instituto Profissional João Alfredo funcionava como uma instituição de ensino primário, com regime de internato, voltada para a profissionalização de meninos considerados desvalidos, com idades entre 12 e 15 anos, por meio das atividades de oficinas mecânicas (Souza, 2013). Essa escola pública, com características asilares/escolares, recebia alunos de condição socioeconômica semelhante, oriundos de instituições educacionais congêneres. Para efetivar a matrícula, como demonstram os estudos de Souza (2013), os professores dessas escolas vinculadas precisavam preencher uma ficha pedagógica, elaborada nos anos de 1925 e 1926 pela Diretoria de Instrução Pública.

Figura 4 – Ficha pedagógica do aluno do IPJA (1925)

132 PL

132 PL

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL

DIRECTORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Dados Didáticos Pedagógicos dos alumnos que sahem de uma escola para outra

ANNO LECTIVO DE 1925

Tpo. da Escola Aluno: _____

Escola de onde veio: _____

Data da saída: _____

Razão da saída: *As mães transferiram-se para outra cidade.*

Nome do alumno: *Paulo Gomes*

Idade: *11 Anos*

Filiação (paterna e materna): *M. da Silva da Silva e Uirana Fernandes Machado Gomes*

Frequentou a escola desde e até quando? *Desde 1º de Maio de 1915 até 25 de Setembro*

Repetiu algum anno? *Não*

Quantas vezes? _____

Ao retirar-se da escola em que ponto chegou do programma de.....

Qual o seu tipo de memoria: . . .

Qual o seu temperamento? . . .

Qual o seu comportamento? _____

Data da expedição da ficha: *8 de Maio 1925*

Q adjutor da classe, *Maria Rufina B. Gomes de Almeida*

Visto, *Ylvia Ruyza Profacia*

Q Director, _____

Qual a sua capacidade de trabalho? *Regular*

Observação: — Esta ficha deverá ser exigida sempre que um menino solicite matricula, salvo se se tratar da primeira e, em seguida, entregue ao professor a quem o alumno se destina. Depois de orientado o adjunto sobre o novo alumno, deverá o Director archivar a.

Transcrição

Prefeitura do Distrito Federal
 Diretoria Geral de Instrução Pública
 Dados Didáticos Pedagógicos dos alumnos que sahem de uma escola para outra
 ANO LETIVO DE 1925
 Escola de onde veio - Razão da saída

Nome do aluno - Idade - Filiação (paterna e materna). Frequentou a escola desde quando? Repetiu algum anno? Quantas vezes? Foi bom aluno em Português? Aritmética? Geografia? Ciências físicas? Ciências naturais? Trabalhos manuais? Desenho? Cultura física? Ao retirar-se da escola em que ponto chegou do programa de Português? Aritmética? Geografia? Ciências físicas? Ciências naturais? Trabalhos manuais? Desenho? Cultura física? Qual o seu tipo de memória: Visual? Auditivo? Motor? Qual o seu temperamento? Equilibrado? Activo? Apatico? Impulsivo? Voluntarioso? Nervoso? Emotivo? Qual o seu comportamento? Qual a sua capacidade de trabalho? Visto do adjutor da classe e da diretora. Observação: - Esta ficha deverá ser exigida sempre que um menino solicite matrícula, salvo se tratar da primeira e em seguida, entregue ao professor a quem o aluno se destina. Depois de orientado o adjutor sobre o novo aluno, deverá o Director archivar a.

(Souza, 2013, p. 53).

Fonte: AADMD (1925).

Souza (2013), ao analisar as informações de dez fichas pedagógicas preenchidas pelos professores, observou que as disciplinas de Português, Aritmética, Geografia e História foram aquelas em que os alunos apresentaram melhores resultados. Quanto à capacidade laborativa dos alunos, os professores relataram que três deles possuíam boa capacidade de trabalho; dois, capacidade regular; dois, deficiente; dois, mediana; e apenas um foi considerado como tendo ótima capacidade de trabalho.

Português	4	4	2	--	--
Aritmética	5	2	2	1	--
Geografia	3	2	1	--	3
História	4	1	2	1	2
Ciências Físicas	2	1	1	--	6
Ciências Naturais	2	1	1	--	6
Trabalhos Manuais	--	--	1	--	9
Desenho	2	4	3	--	1
Cultura Física	1	4	1	1	3

Fonte: Elaborada por Souza, 2013. AADMD (1925).

Se o aluno era considerado bom, regular ou sofrível, esses eram os critérios pedagógicos exigidos para a alocação dos estudantes nas turmas/classes do Instituto Profissional João Alfredo, em 1925. Além disso, os alunos precisavam ter sua capacidade laborativa atestada pelos professores, que a classificavam como "boa capacidade de trabalho", "regular", "deficiente", "mediocre" ou, ainda, "ótima capacidade de trabalho".

Observa-se também no questionário das Fichas Pedagógicas perguntas como: Qual o seu tipo de memória: Visual? Auditivo? Motor? Qual o seu temperamento: Equilibrado? Ativo? Apático? Impulsivo? Voluntarioso? Nervoso? Emotivo? Qual o seu comportamento? Nesse inquérito, percebe-se a intenção educacional de estabelecer padrões gerais de comportamento, sob a responsabilidade dos professores, que, por meio dos dados obtidos pela observação dos alunos, conseguiriam criar indicadores de desempenho psicológicos. Vale destacar que essa "técnica educativa", baseada nos dados fornecidos pela Psicologia, já estava presente no Instituto Profissional Masculino João Alfredo em 1908³¹.

Apesar das mudanças significativas na educação brasileira, impulsionadas

Brasil pelo Ministério da Educação, em junho de 2021, mais de 60% da população de 15 anos ou mais era analfabeta entre 1900 e 1920 (cf. tabela 1).

Tabela 2 – Analfabetismo no Brasil (1900/2000)

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total*	Analfabeta*	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

* Em mil

Fonte: Ministério da Educação (2021).

Ao analisarmos o número total da população de 15 anos ou mais entre 1900 e 1920, percebemos um aumento significativo dessa faixa etária, passando de 9.728 (nove mil, setecentos e vinte e oito) em 1900 para 17.564 (dezessete mil, quinhentos e sessenta e quatro) em 1920. Também podemos constatar o elevado índice de analfabetismo, que era de 65,3% em 1900 e de 65,0% em 1920. Apesar da redução de 0,3%, o número de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais permanecia muito alto.

O elevado índice de analfabetismo no país era visto pelos republicanos como um obstáculo ao progresso, gerando intensos debates sobre a educação. De um lado, sob a influência do positivismo, os liberais reivindicavam reformas educacionais que garantissem a igualdade de direitos à educação para todos os brasileiros. Por sua contrapartida, os conservadores defendiam os métodos e práticas pedagógicas tradicionais, com uma educação voltada para a classe mais favorecida da sociedade.

4.4 CONTINUIDADE APÓS OS ANOS 1940: o Instituto Estadual de Educação

de Fora

Normal”, foi construído em um local onde antes existia uma cadeia. Seu projeto foi desenvolvido pelo engenheiro Lourenço Baeta Neves, no estilo Art Déco.³²

Em 1970, parte do edifício foi demolida para dar passagem à Avenida da Independência, atualmente denominada Avenida Itamar Franco. Atualmente, o prédio possui um grande hall de entrada com um elevador ao fundo, além de um salão de festas.

Em 07 de dezembro de 1990, através do Decreto nº 4406, o Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora foi tombado como patrimônio histórico da cidade.

Figura 5 – Escola Normal, Juiz de Fora, MG (1959)



Fonte: Pinterest (2024) Disponível em:
<https://i.pinimg.com/originals/3e/6c/12/3e6c1202753690f337038fd2ea.jpg>. Acesso em: 22 out. 2024.

Somente moças poderiam estudar na Escola Normal, mediante exame de admissão. Foi apenas em 1948, com a criação do curso secundário noturno, que os meninos puderam integrar o corpo discente.

A Escola Normal foi renomeada em 1965, passando a se chamar Instituto Estadual de Educação, ocasião em que foi instalado o Curso Colegial Normal Noturno.

Em junho de 2023, tive acesso aos arquivos do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, após uma reunião com o diretor dessa instituição de ensino, o professor

³² “A art déco surgiu nos anos 1920, na França, e tem como significado arte decorativa e funcionalista. Ela se caracteriza pelo uso de formas geométricas e linhas retas, além de uma paleta de cores vibrantes e contrastantes.”

Leonardo Ferreira da Silva. Na ocasião, entreguei minha carta de apresentação, pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF.

O professor Leonardo autorizou o acesso aos arquivos da escola para realizar pesquisa de campo, cujo objetivo era investigar, nas pastas das discentes, indícios que comprovassem a presença da psicologia nas práticas pedagógicas da instituição, especialmente no que diz respeito à aplicação de testes psicológicos, no ano de fundação da escola, época em que o instituto foi fundado, conforme consta nos arquivos online da Prefeitura de Juiz de Fora. De acordo com as informações coletadas no site da Prefeitura de Juiz de Fora, o atual Instituto Estadual de Educação recebeu, na época de sua inauguração, em 14 de agosto de 1930, o nome de “Escola Normal”.

Ao consultar os arquivos da escola, não encontrei nenhuma pasta de alunas com data de 1930. As pastas mais antigas arquivadas referem-se aos anos de 1948 e 1949 e estavam em um arquivo de madeira avermelhada bem antigo. Esse fato não atendeu ao objetivo da pesquisa, mas avançou o período de análise, permitindo questionar os anos de 1948 e 1949, ainda havia informações relacionadas à ação da psicologia na instituição de ensino.

Seguindo com o objetivo da pesquisa, pude verificar que nas pastas das normalistas havia atestados médicos, com firma reconhecida em cartório, que comprovavam a saúde física e mental das alunas. Isso me levou a supor que a apresentação do atestado era obrigatória para aprovação da matrícula, visto que esse documento estava junto aos demais exigidos no ato da matrícula.

Quanto à saúde física, os atestados mencionam: (I) “tem íntegros a vista e os órgãos dos sentidos”; (II) “não tem defeito físico”; (III) “tem normais todos os órgãos e aparelhos”; (IV) “não constatei defeito físico notável”; (V) “tem órgãos dos sentidos funcionando satisfatoriamente”.

Nos atestados médicos encontrados nas pastas das normalistas, a saúde mental é descrita em termos bastante específicos, com ênfase no bom funcionamento dos órgãos dos sentidos e na sanidade mental das alunas. Em relação à saúde mental, os atestados indicam: (I) “não constatei sinal de doença infecto contagiosa”; (II) “tem os órgãos

que desabone a sua pessoa”; (VIII) “tem íntegros os órgãos da visão e audição, já vacinada contra varíola”.

Em relação à vacinação, a grande maioria dos atestados menciona que a candidata foi vacinada ou revacinada contra a varíola, sendo esta a única vacina registrada. Entretanto, alguns atestados não fazem menção a essa informação. A informação sobre a vacinação consta na maioria das pastas, mas alguns atestados não trazem essa informação. A vacinação contra a varíola foi a única encontrada nos atestados.

Outros dados que encontrei e considerei relevantes para esta pesquisa incluem: (I) ficha de Exame Biométrico, que traz informações sobre perímetro torácico, elasticidade torácica, peso e altura; (II) ficha de Dados Etnológicos, que registra a nacionalidade da candidata e dos familiares (dos pais aos avós), cor da pele, tipo de cabelo, largura do nariz, e largura, altura e comprimento do crânio; (III) ficha de Exame Prático, onde são apurados diversos quesitos de atividades físicas, tais como: corrida, salto em altura, salto em extensão, arremesso de bola, subir em corda e exercícios de equilíbrio. Como que nem todos os campos das fichas foram preenchidos, o que me levou a perceber que alguns itens já não eram mais exigidos na época.

Não encontrei, nas pastas arquivadas dos anos de 1948 e 1949, nenhuma informação sobre a aplicação de testes psicológicos. No entanto, os dados encontrados demonstram que havia uma preocupação em aceitar no curso Normal apenas candidatas e candidatos que gozassem de plena saúde física e mental.

As informações encontradas nas pastas das alunas, relativas à saúde física e mental, e as fichas de Exame Biométrico, Dados Etnológicos e Exame Prático parecem demonstrar uma postura alinhada com o discurso de Lourenço Filho, no texto de apresentação da *Revista Escola Nova*, intitulado *Orientação Profissional*. Nesse texto, o autor aborda o problema da orientação profissional, afirmando que ela “consiste na escolha de uma ocupação adequada às aptidões físicas e intelectuais de cada indivíduo, na colocação do ‘homem devido, no lugar devido’” (Lourenço Filho, 1931, p. 3). A preocupação com a saúde física e mental, com a apresentação de um resultado dentro da normalidade, era essencial para o ingresso na Escola Normal de Juiz de Fora/MG.

idealizada pelos responsáveis pela escola, para que se tornasse o/a futuro/a docente das crianças juiz-foranas da época.

5 CONCLUSÃO

Como mencionado no capítulo introdutório, o tema desta pesquisa surgiu de minhas reflexões sobre as barreiras e resistências existentes atualmente em relação à inclusão escolar. Durante o desenvolvimento do trabalho, pude perceber com clareza a questão das barreiras e resistências diante das propostas de mudança no campo educacional atravessa diferentes temporalidades.

Cada uma dessas temporalidades reage de maneira distinta às propostas de inovação, com suas próprias histórias e tecnologias de subjetivação, que também se conformam conforme os ideais e objetivos estabelecidos para cada período histórico. Porém, diversos fatores contribuem para a formação desses "regimes de verdade", na acepção de Foucault (2006), e seus objetivos, bem como interferem nas tecnologias de subjetivação aplicadas aos escolares.

Nesse sentido, a revisão de literatura e as fontes consultadas e analisadas buscaram condições e possibilidades para ampliar minha compreensão sobre a vida escolar no período da Primeira República, marcada pela psicologia dos testes e pela pedagogia experimental. Pelo meio da metáfora dos fios tecidos, essa abordagem significou pensar a Psicologia Experimental sempre em interface com a Pedagogia. Assim, seria possível, a partir desse encontro, investigar a possível mudança de direção da educação escolar no período em questão?

Para tornar esse experimento viável, foi necessário alimentar o tear desta pesquisa com uma multiplicidade de fios, nem sempre de seda, mas por vezes uma composição de pedaços de barbantes, necessários para emperrar o tear e, assim, criar condições favoráveis para problematizar o padrão de normalidade desejado pelos pensadores da psicologia que elegeram a pedagogia como um campo de experimentações diversas.

Podíamos considerar o Movimento da Escola Nova como parte dessas experimentações? A revisão de literatura demonstrou que esse movimento definiu a formulação de políticas públicas nas quais uma educação de qualidade, igual para todos,

“tradicional”, como fez Lourenço Filho nos anos 1930 para defender a Escola Nova. O “tradicional” representava o “antigo”, o “velho”, e o “novo”, são alguns exemplos dessa convivência.

A Psicologia, ao se tornar a ciência defendida pelos escolanovistas como a ciência que revolucionaria a educação brasileira, assume uma posição privilegiada nesse contexto. Ganha força e encontra nas escolas um grande território para sua prática. Em relação ao papel da escola na vida e sua função social, o Manifesto afirma que a Psicologia trouxe bases científicas à educação, enquanto a Sociologia contribuiu para a definição da função social.

No cenário de renovação no campo educacional e das mudanças ocorridas nos princípios da Psicologia, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano, essa ciência contribuiu para as práticas pedagógicas, demonstrando sua importância para o entendimento da condição humana e o avanço do processo educacional desde a infância até as demais fases da vida.

No entanto, a relação entre Pedagogia e Psicologia, no final do século XIX e início do século XX, ganha destaque aos olhos dos escolanovistas, que, adeptos da Psicologia Experimental, veem nessa ciência as condições favoráveis para analisar e solucionar problemas educacionais. Nesse sentido, por meio da construção de regimes de avaliação, tanto a Pedagogia quanto a Psicologia foram tecendo fios de diferentes matizes que se defendia à época, como a educação escolar sob os auspícios dos conhecimentos psicológicos. Estes, como instrumentos de avaliação do desenvolvimento cognitivo, analisavam, classificavam e selecionavam as crianças “aptas” para distribuição em escolas regulares e não regulares (caso das escolas asilares/escolares). Aqueles com algum problema de déficit intelectual ou de outra natureza seriam excluídos desse espaço de educação escolar.

Logo, pode-se afirmar que a pedagogia passou a ser redefinida e, nesse processo, assumia cada vez mais a função do que poderíamos considerar científica e antropológica. Científica porque, em diálogo com a Psicologia Experimental, investia-se na investigação do comportamento infantil e, nesse sentido, antropológica. Exemplar dessa “identidade da pedagogia” é o artigo de Anísio Teixeira, dos anos 1930, publicado em

(Teixeira, 1930), para saber discernir sobre suas escolhas futuras naquela sociedade que se tornava mais complexa diante dos avanços tecnológicos e industriais emergentes.

Portanto, aplicados à educação escolar, esses modelos de conhecimento/experimentos ajudaram a definir não apenas o lugar da criança na sociedade e a diferença entre crianças e adultos, mas também as distinções entre outras fases da vida, como a adolescência.

Numa outra frente, e em relação ao que foi mencionado, a Pedagogia elaborou e executou propostas curriculares levando em consideração os resultados da avaliação diagnóstica realizada pela Psicologia Experimental. Dessa forma, as escolas buscavam atender a normatividade do público-alvo, criando classes diferenciadas e homogêneas, por exemplo, como uma forma de direcionar o conhecimento de acordo com o nível intelectual da criança. Logo, essa diferenciação e homogeneização da educação escolar eram vistas como uma forma de garantir o acesso à educação escolar a todas as crianças “normais” e somente assim seria possível promover um ensino de qualidade voltado para as necessidades desses educandos.

Em relação à normatividade, o estudo desenvolvido por Prudhommeau, em 1900, é um alerta para a prática da educação de crianças tidas como “anormais” em asilos e hospitais, considerando a educação escolar uma prática voltada para a área médica, sendo necessário o confinamento desses educandos.

Em continuidade aos estudos de Prudhommeau sobre a criança anormal, há fortes indícios de que as experiências asilares/hospitalares foram consideradas necessárias no seguinte sentido: pelos estudos realizados ainda no século XIX, parte dos especialistas entendeu que para essas crianças e jovens era necessário um modelo educacional de confinamento. Tais experiências podem ter contribuído para despertar um maior interesse pela educação dos denominados “anormais”, ajudando, assim, a entender a inviabilidade desse tipo de abordagem e a necessidade de desenvolver bases pedagógicas que sustentassem a educação e o desenvolvimento de crianças e jovens que não se enquadravam nos padrões esperados e caracterizados como normais.

Nesse sentido, penso que, naquele momento, essa conduta se fazia necessária.

O crescente avanço dos testes psicológicos despertava o interesse de intelectuais e educadores no Brasil. Dois desses educadores, Lourenço Filho e Isaías Alves, foram abordados neste estudo. Eles elaboraram testes para avaliar a capacidade mental, que tiveram grande repercussão e foram amplamente utilizados na educação escolar em diversas regiões do país. Infere-se que esses testes ganharam credibilidade devido à sua eficácia e aos resultados obtidos com sua aplicação.

Ao mencionar que os testes forneciam dados sobre o nível intelectual e o nível de cultura do examinado, podemos inferir que seria um número reduzido de escolares da época, capazes de alcançar um resultado que os considerasse aptos a ocupar os melhores cargos. Isso se deve ao fato de que, numa sociedade composta em sua maioria por uma população à margem da pobreza, sem condições básicas de saúde, sem trabalho ou subemprego, e que luta diariamente para vencer a fome, seus filhos sofrem pela falta de recursos que os possibilitem desenvolver plenamente suas funções executivas, suas habilidades cognitivas. Além disso, a cultura relevante nesse processo não é a do negro, do índio ou dos imigrantes, mas sim a cultura europeia, à qual poucos tinham acesso.

Neste contexto, a Psicologia, ao estudar os sujeitos e a relação deles com os ideais de vida, agia sobre os indivíduos para levá-los ao autoconhecimento, valorizar a moralidade, estabelecendo normas de obediência e apontando habilidades e capacidades cognitivas. Em outras palavras, buscava-se a ambição de 'colocar o homem certo no lugar certo'. Psicologia e Pedagogia, em suas aplicações na educação, se fizeram em sintonia. Dessa forma, ambos os campos de conhecimento compartilhavam a postura científica baseada na observação e a realização de experimentos que contribuíram para a elaboração de princípios comuns e sua conseqüente aplicação na educação escolar regular e não regular. Nos casos, os objetivos possuíam pontos de contato consideráveis: direcionar a criação do jovem rumo a um comportamento desejável, em uma sociedade cuja República estava em processo de consolidação, carregava interpretações imbuídas de subjetividade, alimentadas pelas novas perspectivas advindas das também novas ciências emergentes.

Com base nesse entendimento, infere-se que o esforço, a prática e a exp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Sonia. **Crepúsculo da alma**: a psicologia no Brasil no século XIX. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado (ensaio de teoria da história). 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

ALFRED BINET. **Wiki HP**: Enciclopédia Eletrônica da Psicologia. [S. l.], 2020. Disponível em: http://wiki.historiadapsicologia.com.br/index.php?title=Alfred_Binet. Acesso em: 12 fev. 2022.

ALVES, Isaias. **Teste individual de inteligência**. 2. ed. provisória. Bahia: Oficinas Gráficas da Luva, 1928. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Isaias_Alves.html. Acesso em: 29 nov. 2020.

ART Déco. **Westwing**, [20--?]. Disponível em: <https://www.westwing.com.br/galeria-deco/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1998.

AZEVEDO, Fernando *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 [1932]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Ato Adicional de 1834**. Arquivo Nacional MAPA (Memória da Administração Pública Brasileira). Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/sites_eventos/sites-tematicos-1/brasil-19oito-centista/especial-bicentenario-da-independencia/constitucionalismo-e-a-constituicao-de-1824/BR_RJANRIO_DK_C24_LCT_0016_d0001de0001.pdf/vi. Acesso em: 18 out. 2024.

BRITES, Luciana. Funções executivas: o que são e para que servem? **NeuroSaber** 1., [2018]. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/funcoes-executivas-sao-e-para-que-servem/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRITO, Luiz F. de M. O Futuro do Brazil. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, ano 1, 310. 15 nov. 1889. n. 1. Disponível em: <https://hemeroteca->

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CENTOFANTI, R. O discriminacionismo afetivo de Radecki. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, n. 5, out. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6801/4373>. Acesso em: 22 out. 2024.

CHERRY, Kendra. Biography of Psychologist G. Stanley Hall. **Verywellmind**. New York, 2020. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/g-stanley-hall-biography-2795507?print>. Acesso em: 21 abr. 2022.

CLARK, Jorge U. A Primeira República, as Escolas Graduadas e o ideário do Iluminismo no campo da história da Educação. **Histedbr**. Campinas, 2006. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/a-primeira-republica-as-escolas-graduadas-e-o-ideario-do-iluminismo-republicano>. Acesso em: 22 out. 2024.

COLINVAUX, Dominique; BANKS-LEITE, Luci. E. Claparède: os primeiros estudos sobre psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, mai./ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2020.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. (2010). A ação pedagógica de Itard e a educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da psicologia. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, n. 18, abr. 2010, p. 37-49. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6637/4211>. Acesso em: 02 dez. 2023.

COSTA, Hilton. 1891: Escravidão, Liberdade, Privilégios e Tradição. In: **8º Encontro de Liberdade e Escravidão no Brasil Meridional**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escravidaoeliberdade/encontro/8o-encontro-de-liberdade-e-escravidao-no-brasil-meridional/>. Acesso em: 22 out. 2024.

COUTINHO, Amélia. Anísio Teixeira. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/dhbb/Anisio%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

DÓRIA, Sampaio. A Finalidade da Educação. **Revista Educação**, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 1-15, 2005.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500-1900). 9. ed. São Paulo: Escuta, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 1. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020 [1969].

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sambrani. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 [1971].

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016 [1966].

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos volume IV**: estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1970-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1976].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão Roberto Machado. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. **O Poder Psiquiátrico**. 1. ed. São Paulo: Martins Editora Livraria Ltda., 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 [1975].

FRANCIS Galton (Breve Biografia). **Blog Psicologia Diz**. Disponível em: <https://psicologiadiz.com/biografia/francis-galton-biografia-deste-prolifico-pesquisador/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FREIRE, Sergio. **Análise de Discurso**: procedimentos metodológicos. 2. ed. MAEDUA, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Claudia da C. G.; GONÇALVES, Lucas Rocha; LOPES, Jader Janer M. **Pedologia: atlas de uma arqueologia sobre a infância no Brasil**. Juiz de Fora: [s. n.], 2021.

GONDRA, José G. Genealogia como exercício de contramemória: Afrânio Peixoto e a emergência da escola (1932-1942). **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 391, mai./ago. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062020000200377&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2024.

GUALTIERI, Regina C. E. Liberdade Esclarecida: a formação dos professores no Brasil (1930-1939). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 198-214, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640238>. Acesso em: 22 out. 2024.

HARRIS, Dale B. **El test de Goodenough**: Revisión, ampliación y actualización de la prueba castellana. Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Paidós Iberica Ediciones, 1981.

HEFFNER, Chistopher L. Biografia de Alfred Binet resumida. **Psicoativo**. São João del-Rei, 2016. Disponível em: <https://psicoativo.com/2016/03/biografia-de-alfred-binet-resumida.html>. Acesso em: 04 mai. 2023.

HOMENAGENS ao Prof. Isaias Alves. **Caixa de documentos do Colégio Ipiranga**. Salvador/BA, 1958. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/caixa_09_-_documentos_colegio_ipiranga_-_homenagens_de_ex-alunos_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/?format=pdf&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2021.

IBGE. Biblioteca: Catálogo. **Gov.br**. [S. l.], [20--?]. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=444444>. Acesso em: 12 fev. 2024.

INOUE, Leila Maria. **Entre livros e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1827-1880)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usf.br/handle/123456789/12345>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, A. Carneiro. **O Brasil e a Educação Popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1918.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. Coleção Brasiliana, v. 322, Direção Américo Jacobina Lacombe. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/369/1/322%20PDF%20-%20OCR%20%20RED.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURENÇO FILHO. Escola Nova. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 1, p. 3-4, out./dez., 1930. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130242>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LOURENÇO FILHO. Orientação Profissional. **Revista Escola Nova**, São Paulo, n. 1 e 2, mai./jun. 1931. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130246>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LOURENÇO FILHO. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 17, n. 1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RSLHXTF9msTKNRNcW5fStYn/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LOURENÇO FILHO. **Testes ABC para verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita**. 12. ed., v. 3. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.

MAESTRI, Mário. A Revolta da Chibata faz cem anos. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 1, esp., p. 24-38, dez. 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/9684/8530>. Acesso em: 12/01/2022.

MARGOTTO, Lilian R. **Psicologia e Educação na Primeira República**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

MARQUES, Lilian. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação da Infância**, Lisboa, n. 107, p. 4-5, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-107>. Acesso em: 12/01/2022.

Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbo-biografico/washington-luis-pereira-de-sousa>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENDES, Amadeu. Educação. **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-4, 1927. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177839>. Acesso em: 07 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [S. l.], 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

MONARCHA, Carlos. “Testes ABC”: Origem e Desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun 2008, p. 7-17. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94600102>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: Ciência, técnica e utopia na educação 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 27 n. 2, dez. 2007. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

OLINTO, Plínio. Do valor do exame psycho-physiologico na pesquisa das aptidões. **Revista Escola Nova**, v. 3, n. 1 e 2, mai./jun. 1931. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130246>. Acesso em: 21 out. 2024.

OLIVEIRA, Paulo Salles (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Unesp, Editora Hucitec, 1998.

PACHECO, Maria Vera P. de Camargo. Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. **Rev. Latinoam. Psicop. Fund.**, Clássicos da Psicopatologia, São Paulo, ano VI, n. 2, p. 152-157, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/wdZ8NCsDnBst4Nq3jZjgBMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **História da Educação**, São Paulo, p. 49-60, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PESTANA, Rangel; MORAES, Prudente. Glorioso Centenário da Grande Revolução: Proclamação da República Brasileira. **A Província de São Paulo**, São Paulo, 15 de maio de 1889, p. 1. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/publicados/1889/11/16/g/18891116-4373-nac-0002-not-hgepehq.jpg>. Acesso em: 09 jan. 2021.

PINEZI, A. K. M. Caminhos, Encontros, Obstáculos e Desafios nas Práticas de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. **Revista Científica Internacional**, Campos dos Goytacazes, ed. 28, v. 1, artigo n. 11, jan./mar. 2014.

PLÍNIO Olinto. Verbetes. **Conselho Regional de Psicologia de SP**. São Paulo, 2024. Disponível em: <http://linha.crpsp.org.br/>. Acesso em: 23 out. 2024.

PRUDHOMMEAU, M. **Educación de la Infancia Anormal**. Tradução Ramon Novales. 5. ed. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A., 1969.

PSICOGÊNESE. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 23 out. 2024.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo dos escolares**: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Caderno Prestige 4. Educa: Lisboa, 2001.

RELAÇÃO dos alunos do IPJA do ano de 1908. Ofício n. 214 do Gabinete do Sr. Prefeito. Secretário: Geraldo Luis da Matta Freitas. Fonte: Acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice: 13.4.29. Série Instrução Pública, mar. 2008.

REVISTA Escola Nova, São Paulo, v. 1, n. 1, out./dez. 1930. **Repositório Institucional UFSC**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1302>. Acesso em: 14 ago. 2020.

RIBEIRO, Paulo R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reavaliação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

ROCHA, Ana Cristina S. M. Isaías Alves através de seu arquivo pessoal: possibilidades de leitura. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 76-93, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19872/62789-1349-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

ROCHA, Marlos B. M. **Matrizes da Modernidade Republicana**: cultura política e o processo de modernização no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16053/1/Kaciana%20Nascimento%20da%20veira%20Rosa.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2023.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Foz de Iguaçu, v. 26, n. 1, jan./jul. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma Ciência Social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Escala, [1754].

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. Alguns Aspectos Históricos que Registram o Processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência. **Instituto Paradigma**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Alguns-aspectos-historicos-que-registram-o-processo-de-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SALIBA, Elias T. Cultura / As Apostas na República. *In*: SCHWARCZ, Lilia M. (coord.). **A Abertura para o Mundo: 1889-1930**, v. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SAMPAIO Dória. Verbete. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sampaio-doria>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Lei n. 1750, de 08 de dezembro de 1920**. Reforma a Instrução do Estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/157179/Lei-1750-08.12.1920.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SCHWARCZ, Lilian M. (coord.). **A Abertura para o mundo: 1889-1930**, v. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA JUNIOR, Ademar Silva. O que é a Alma? **Saber Humano**, Restinga Seca, Edição Especial: Cadernos de Ontopsicologia, p. 35-48, fev. 2016. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/download/102/230>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SILVA, Carlos Cardoso; MEDINA, Patrícia; PINTO, Ivone M. A Fenomenologia

SOARES, Letícia. Entenda porque não é correto falar a expressão surdo-mudo. **Corodas**, São Paulo, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://guiaderodas.com/entenda-porque-nao-e-correto-falar-a-expressao-surdo-mudo/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SODRÉ, Nelson W. **Desenvolvimento Brasileiro e a Luta pela Cultura Nacional**. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

SOUZA, Maria C. C. C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200009. Acesso em: 30/07/2019.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **A assistência pela profissionalização: o caso do Instituto Profissional João Alfredo (1894-1932)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UFPA, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFPA, 2009.

TEIXEIRA, Anísio S. Porque Escola Nova?. **Revista Escola Nova**, São Paulo, v. 1, p. 9-26, out./dez. 1930. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130242>. Acesso em: 14 ago. 2024.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38510>. Acesso em: 23 ago. 2024.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A memória da escola**. São Paulo: Cortez, 2010.