



Revista Brasileira de História de
Educação

E-ISSN: 2238-0094

rbhe.sbhe@gmail.com

Sociedade Brasileira de História da
Educação
Brasil

de Freitas Campos, Regina Helena; Soares de Gouvea, Maria Cristina; Guimarães, Paula
Cristina David

A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma
história

Revista Brasileira de História de Educação, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 215-
242

Sociedade Brasileira de História da Educação
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161038010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história

Regina Helena de Freitas Campos^{*}

Maria Cristina Soares de Gouveia^{**}

Paula Cristina David Guimarães^{***}

Resumo:

O artigo analisa a recepção da obra de Alfred Binet e a introdução dos testes de inteligência no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. São focalizados autores que, no diálogo com a obra do psicólogo francês, produziram críticas à interpretação das medidas da inteligência no sistema educacional, ou enfrentaram resistências para o uso dos testes nas escolas. Destacam-se três autores: Manoel Bomfim, diretor do *Pedagogium*/RJ, responsável pela introdução da obra de Binet no Brasil; Maria Lacerda de Moura, líder anarquista e professora da Escola Normal de Barbacena; e Helena Antipoff, psicóloga russa que propôs o conceito de ‘inteligência civilizada’ para descrever o efeito da cultura nos resultados dos testes realizados com crianças de escolas mineiras nos anos de 1930.

Palavras-chave:

psicometria; testes psicométricos; Alfred Binet; psicologia.

^{*} PhD em Educação pela Universidade de Stanford (EUA). Preside o Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e é líder do Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sociocultural, sediado na UFMG. Participa de redes de pesquisa nacional e internacional na área da História da Psicologia, dedicando-se, especialmente, à pesquisa sobre História da Psicologia da Educação no Brasil. Professora titular em Ciências da Educação, com ênfase em Psicologia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

^{**} Doutorado em História da Educação UFMG (1997). Pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2005) e Oxford (2010). Pesquisadora do GEPHE (Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação). Pesquisadora IC Cnpq. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

^{***} Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Integrante do GEPHE (Centro de Estudos e pesquisas em História da Educação) da UFMG e do NEPSHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas Sócio-Históricas em Educação) da UFSJ.

The response to Binet production on Brazilian education: untold aspects of a history

Regina Helena de Freitas Campos
Maria Cristina Soares de Gouvea
Paula Cristina David Guimarães

Abstract:

The acceptance of Binet's psychometric work in Brazilian education in the first decades of the 20th century is discussed, focusing on authors who produced a critical view of the use of IQ tests, or experienced a tension with authorities when implementing them within schools: Manoel Bomfim, director of *Pedagogium* RJ, one of the first scholars to introduce Binet's work in Brazil; Maria Lacerda de Moura, a normal schoolteacher who aimed at establishing in Barbacena, MG, a psychological laboratory, facing opposition from state authorities; and Helena Antipoff, Russian psychologist who, as director of the laboratory of psychology of the Belo Horizonte Teachers' College, built the concept of 'civilized intelligence' to address the influence of social conditions on children's test performance.

Keywords:

psychometry; psychometric tests; Alfred Binet; psychology of intelligence.

La recepción de la obra de Binet y de los test psicométricos en Brasil: contracaras de una historia

Regina Helena de Freitas Campos
Maria Cristina Soares de Gouvea
Paula Cristina David Guimarães

Resumen:

El artículo analiza la recepción de la obra de Alfred Binet y la introducción de los test de inteligencia en Brasil, en las primeras décadas del siglo XX. Se toma como foco autores que, en diálogo con la obra del psicólogo francés, produjeron críticas a la interpretación de las medidas de inteligencia en el sistema educacional, o enfrentaron resistencias para el uso de los test en las escuelas. Se destacan tres autores: Manoel Bomfim, director de *Pedagogium*/RJ, responsable por la introducción de la obra de Binet en Brasil, Maria Laserda de Moura, líder anarquista y profesora de la *Escola Normal de Barbacena*, y Helena Antipoff, psicóloga rusa que propuso el concepto de ‘inteligencia civilizada’ para describir el efecto de la cultura en los resultados de los test realizados con niños de escuelas de Minas en los años de 1930.

Palabras clave:

psicometría; test psicométricos; Alfred Binet; psicología.

Introdução

Uma das principais referências da ciência psicológica do século XX, o psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) exerceu profunda influência na configuração do campo. Doutor em Ciências pela Universidade de Paris (Sorbonne), destacou-se especialmente na construção de estratégias metodológicas de investigação psicológica, num modelo de ciência aplicada, capaz de intervir na vida social. Suas pesquisas sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental¹. Seu trabalho teve profundo impacto na conformação dos campos de conhecimento da psicometria, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia educacional contemporâneas, e contribuiu para desencadear o chamado movimento dos testes na psicologia e na educação, ao longo do novecentos (ZUSNE, 1975; GOULD, 1981; CARROY; OHAYON; PLAS, 2006; NICOLAS, 2001) (entre outros).

Binet constitui um dos nomes mais citados da história da psicologia (ZUSNE, 1975). Paradoxalmente, no entanto, tal centralidade não faz jus a sua história e percurso científico. Porém, tal produção restringe-se, em sua imensa maioria, aos estudos psicométricos. Coube a Binet, na construção da memória da ciência psicológica, o lugar de inventor dos testes quantitativos e comparativos da inteligência, o que constituiu apenas parte de seu projeto científico. Os testes de nível mental foram criados como instrumento de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de escolares, entendidos como decorrentes de dificuldades cognitivas. O uso dos testes como instrumento de mensuração cognitiva de grandes populações foi promovido posteriormente, principalmente por seu parceiro, o médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1961), e pelo psicólogo norte-americano Lewis M. Terman (1877-1956) (GOULD, 1981; PICKREN; RUTHERFORD, 2010).

¹ O conceito de *idade mental* foi elaborado a partir da razão entre resultados nos testes de inteligência escalonados por idade cronológica, e a idade real do sujeito. Assim, uma criança de 6 anos de idade real que fosse capaz de responder às questões típicas de uma criança de 8 anos teria a idade mental de 8 anos. O conceito foi posteriormente definido como *quociente intelectual* (QI) pelo psicólogo alemão William Stern (1871-1938), que propôs dividir a idade mental (8) pela idade cronológica (6), obtendo, assim, o quociente intelectual de 1,5. Multiplicando-se por 100, o QI seria de 150.

Toda uma trajetória de investigações desenvolvidas por Binet nos mais distintos campos, contemplando temáticas tão diversas como memória, fadiga, sugestibilidade etc., tem sido objeto apenas de pontuais e recentes (cabe observar crescentes) análises históricas².

Observa-se, portanto, uma contradição, em que a ‘superexposição’ acadêmica do autor reflete não um melhor conhecimento de sua obra, mas uma apreensão restrita e/ou equivocada de sua perspectiva epistêmica e trajetória profissional, e um desconhecimento das perspectivas variadas e originais que produziu (CARROY; OHAYON; PLAS, 2006).

Neste texto, pretendemos analisar não propriamente a obra de Binet, mas sua recepção no Brasil, país em que o psicólogo foi referência para o desenvolvimento da psicologia experimental e dos testes psicométricos no campo da educação. Ao contemplar a recepção do autor, tomaremos como foco não a ação vitoriosa de criação dos mais importantes laboratórios de psicologia e uso dos testes nas escolas por pesquisadores e divulgadores que tiveram papel central nas políticas e práticas educacionais a partir da década de 1920³. Tal questão já foi larga e competentemente contemplada por autores como Monarcha (2009), Antunes (2006), Campos (1989), Souza Patto (1986).

Tomaremos como foco três autores que, no diálogo com Binet, em momentos e condições distintas, produziram uma reflexão crítica sobre os testes psicométricos e/ou experimentaram resistências ao seu emprego na educação. Examinando a maneira como se organizou esse diálogo, procuramos verificar em que medida a recepção e circulação das ideias e propostas do psicólogo fomentaram debates e reflexões que ultrapassaram os limites estreitos da avaliação psicológica quantitativa.

Inicialmente iremos contemplar a introdução dos testes e da obra de Binet no Brasil em 1906 por Manoel Bomfim, situando, ainda que brevemente, sua trajetória de formação, atuação e progressivo distanciamento crítico do uso dos testes. Posteriormente, tomaremos como foco o contexto de Minas Gerais, apresentando a primeira tentativa (frustrada) de uso dos testes em contexto escolar, em 1919, pela então professora da Escola Normal de Barbacena e posteriormente líder

² Destaca-se atualmente o trabalho de Bernard Andrieu, Guy Avanzini, Laurent Gutierrez, Serge Nicolas e a equipe da Société Binet-Simon (Nancy, França) na recuperação dos arquivos e da produção e trajetória de Alfred Binet (ANDRIEU, AVANZINI, GROLLIER, ROZENCWAJG, 2011).

³ Embora este seja o caso de Helena Antipoff, um dos autores aqui escolhidos, esta não será a perspectiva analítica utilizada.

feminista e anarquista Maria Lacerda de Moura. Por fim, a atuação da psicóloga russa Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, nos anos de 1930, na formulação do conceito de ‘inteligência civilizada’, a partir da adaptação e aplicação dos testes psicométricos em escolares e da observação dos efeitos do contexto sociocultural dos sujeitos nos resultados obtidos.

A escolha dos autores fez-se nem tanto por sua importância histórica na disseminação dos testes e da psicologia educacional no Brasil (embora tanto Manoel Bomfim, quanto, especialmente, Helena Antipoff tenham sido figuras centrais nesses domínios). Temos como propósito, por um lado, conferir visibilidade às tensões no uso dos testes nas escolas brasileiras por parte de gestores, educadores e médicos, questão que se fez presente especialmente em Maria Lacerda de Moura. Por outro, analisar como, na reelaboração e utilização dos testes, tais mediadores ressignificaram os instrumentos no diálogo com a realidade social e escolar do país, casos de Manoel Bomfim e Helena Antipoff.

Como afirma Freitas (2002, p. 346) no seu estudo sobre Bomfim,

[...] talvez a identificação das contra faces de momentos e pessoas ícones da história da infância ou das disciplinas acadêmicas a ela relacionadas, possa ser reconhecida como estratégia metodológica necessária para compor um movimento analítico complexo, o qual possa ser identificado como uma história das ideias sobre a criança.

Binet e a formulação da escala métrica de inteligência

Os famosos testes de inteligência ou de ‘idade mental’ foram desenvolvidos para responder a demandas acadêmicas⁴ e educacionais. No que se refere às demandas acadêmicas, o autor vinha investindo na construção de estratégias metodológicas de estudo científico dos processos mentais superiores (como memória, imagens mentais, imaginação, sentimentos estéticos, entre outros), baseando-se em uma visão da psicologia como ciência objetiva fundada em conhecimentos empíricos obtidos no ambiente natural do sujeito, na escola ou em casa.

⁴ Alguns biógrafos observam que o autor ocupou uma posição secundária e até marginal no contexto acadêmico francês, por não ter sido aprovado para ocupar as cadeiras de psicologia no prestigiado Collège de France e na Sorbonne, devido a seu perfil atípico: Binet não era nem médico, nem aluno da École Normale Supérieure, nem formado em Filosofia, como a maioria dos intelectuais que se dedicavam à psicologia na França, na época. O Laboratório que dirigiu na Sorbonne dedicava-se apenas a pesquisas em psicologia fisiológica.

Seu projeto era a construção do campo que denominou psicologia individual, dedicado ao estudo científico das funções superiores e das diferenças individuais.

Como recurso metodológico de acesso a tais processos, Binet lançou mão inicialmente de observações e entrevistas com crianças, inseridas em escolas primárias, ao mesmo tempo em que recorreu ao estudo do desenvolvimento psicológico de suas duas filhas, recurso comum à época (GOUVEA; GERKEN, 2010), utilizando o que denominou ‘método das perguntas’ cujo valor heurístico para as investigações psicológicas foi destacado por Fraisse e Piaget (1968). Foi a partir dessas investigações que foi criado o famoso inquérito aplicado às crianças de escolas parisienses, visando avaliar seu desenvolvimento intelectual, comparando-as com seus pares de idades similares, o qual originou os testes de inteligência padronizados.

Quanto às demandas educacionais, coerente com a visão de uma ciência aplicada, Binet buscava legitimar o recurso à psicologia na resolução dos problemas decorrentes da universalização da educação elementar. A operacionalização de uma escola de massa fundou-se na constituição das escolas graduadas, distribuídas em séries correspondentes ao desenvolvimento etário dos alunos, em um movimento de homogeneização das turmas. Tal ordenação, no entanto, não garantia padrões uniformes de aprendizagem.

É nesse contexto que as diferenças individuais (entendidas como expressão de desigualdades na capacidade cognitiva) foram apreendidas como explicativas dos diferentes ritmos e condições de aprendizagem, os quais deveriam ser passíveis de diagnóstico e intervenção. Foi a tal demanda dos órgãos gestores da educação estatal francesa que Binet procurou responder, produzindo estratégias metodológicas de identificação das dificuldades e propostas de atuação.

A mensuração da inteligência não constituiu, portanto, o objeto de investigação principal do autor, mas, sim, a criação de instrumentos de diagnóstico de alunos com dificuldades de aprendizagem, compreendidas como relacionadas a uma defasagem entre sua idade mental (conceito introduzido posteriormente) e cronológica.

A escala métrica de inteligência foi elaborada a partir da seleção de um grupo de questões, em uma escala de dificuldades crescentes, a serem aplicadas a uma população infantil, a partir das quais o psicólogo ou educador deveria estudar a variação das respostas. Cada grupo de questões correspondia a um determinado nível de idade e inteligência. A

definição do nível intelectual correspondente a cada grupo foi construída empiricamente a partir da média das respostas dadas pela maioria dos estudantes de uma determinada idade. Assim, tais investigações deveriam contemplar variações etárias, analisando-se a regularidade no padrão de respostas dadas em cada idade. Variações, devido a outros fatores, como condições educacionais e sociais, não seriam contempladas nesse instrumento. Os autores chamaram de testes o conjunto de perguntas selecionadas nas sessões realizadas com distintos grupos de crianças (BINET; SIMON, 1929).

A fundamentação teórica dos testes era bastante simples, em que não se conceituava propriamente a inteligência. O grande valor do instrumento de Binet residia na construção de uma ferramenta metodológica que possibilitou à psicologia superar os estudos especulativos abstratos, bem como as investigações voltadas para a identificação dos substratos psicofisiológicos dos fenômenos psíquicos.

Binet não era defensor do uso indiscriminado dos testes nem acreditava que os dados obtidos em suas investigações pudessem ser universalizados. Em artigo publicado no periódico *L'Année Psychologique* (BINET; SIMON, 1907), observou que a maioria dos resultados obtidos com crianças das escolas parisienses foi realizado com alunos das camadas populares, o que poderia indicar um universo que não poderia ser generalizável.

A psicometria e a constituição das ciências da infância

A escala métrica da inteligência foi rapidamente adaptada para os mais diversos países e provocou dois movimentos paralelos. Por um lado, o apressado desenvolvimento da psicologia aplicada, relacionada à necessidade de derivar consequências práticas para a ampliação da escola de massas e a planificação social, informando decisões que teriam impacto em indivíduos e grupos sociais nos anos subsequentes, muitas vezes, com efeitos perversos. Por outro lado, a promoção de pesquisas sobre psicologia do desenvolvimento, que iria dar suporte à emergência e regulação da profissão de psicólogo em diferentes países, como o Brasil (CAMPOS, 1989, 2010).

Em um contexto marcado por pragmatismo e inovação, diferentes campos disciplinares, agregados pela denominação *child studies*, emergiram, buscando auxiliar e sustentar a apreensão dos processos de desenvolvimento humano, compreendidos como conhecimento chave para o sucesso da aprendizagem escolar.

Afirmou-se historicamente a primazia da psicologia na constituição do campo de estudos da ciência da infância, campo que poderia fornecer os referenciais teóricos e as ferramentas metodológicas de ordenação das práticas pedagógicas em uma escola graduada. Na tentativa de oferecer respostas científicas às demandas de uma escola de massa, pesquisadores que trabalhavam em laboratórios conectados a universidades e centros de pesquisa, elaboraram e difundiram um novo aporte técnico-científico que buscava fundamentar as práticas educativas no estudo do desenvolvimento da criança.

Assim, a ampla recepção dos testes de Binet coaduna-se com a perspectiva dominante na educação das primeiras décadas do século XX: sua afirmação como campo de aplicação da psicologia. O médico e psicólogo suíço Édouard Claparède, fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau, estava convencido, assim como Binet, de que o conhecimento sobre a criança deveria embasar a pedagogia. Em seu clássico estudo, *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, afirmava:

Parece ser uma verdade elementar que a pedagogia deve ser baseada no conhecimento da criança, assim como a horticultura constitui a base do conhecimento sobre as plantas. No entanto, tal disciplina é ignorada pela maioria dos educadores e de quase todas as autoridades da educação. (CLAPARÈDE, 1934, p. 1).

O texto de Claparède, ao mesmo tempo em que revela um caráter dogmático ao tomar como verdade absoluta o recurso ao saber psicológico no campo da educação, aponta as dificuldades na sua recepção pelos educadores, quer por ignorância, quer por resistência. Fazem-se subliminares no texto as tensões entre os dois campos, no nascedouro de tal união. De forma a recuperar a história dessas tensões, teremos como foco os embates e os questionamentos ao uso dos testes criados por Binet no contexto escolar em sua recepção no Brasil.

Manoel Bomfim e a introdução da obra de Binet no Brasil

A difusão dos testes e dos laboratórios de psicologia no Brasil não se fez sem resistência. Gomes e Hutz (2012) apontam que, no caso brasileiro, a primeira tentativa de construção de um laboratório de psicologia experimental, em 1897, encontrou oposição, por ser considerada absurda a proposição de medição dos atributos da alma⁵.

⁵ Segundo os autores, a mesma objeção inviabilizou a constituição de um laboratório de psicologia na Universidade de Cambridge.

Foi por meio de Manoel Bomfim que se realizou no país, pela primeira vez, a criação de um laboratório de psicologia e de uso dos testes, no início do século XX. Bomfim, formado na Escola de Medicina do Rio de Janeiro e professor de pedagogia e psicologia na Escola Normal, foi para Paris em 1902 estudar psicologia experimental com Alfred Binet e George Dumas na Sorbonne. Nesse período, o médico era diretor do *Pedagogium* do Rio de Janeiro, instituição criada em 1890 pelo governo republicano recém-instalado, voltada para o estímulo à educação pública⁶.

No período em que atuou como diretor, entre 1897 e 1917 (com um intervalo entre 1906 e 1911), entre outras atividades, Bomfim promoveu cursos abertos dirigidos a alunos da Escola Normal que atuavam como professores de escolas públicas do Rio de Janeiro e publicou um periódico. Porém, a instituição sofreu, durante seu funcionamento, a crônica falta de verbas para seu ambicioso projeto. O caráter federativo do projeto de instrução republicana, com descentralização de poderes e recursos, impunha restrições a uma instituição que se pretendia nacional.

Bomfim ocupava uma posição dissonante no interior da intelectualidade republicana. Por um lado, como outros autores do período, enxergava na educação pública o fator regenerador do atraso nacional. Tal perspectiva informou sua trajetória pessoal, ao largar mão da medicina como espaço de atuação para engajar-se na luta pela instrução⁷, na direção do *Pedagogium*. Em suas palavras, “[...] a educação – a formação da pessoa humana no que ela tem de característica e superior, é e será sempre, o problema capital para a orientação dos nossos destinos” (1919 apud AGUIAR, 2000, p. 175).

Ao mesmo tempo, diferentemente de seus contemporâneos que, fundados nas teorias raciais então dominantes, atribuíam à composição racial brasileira as causas do atraso, Bomfim desqualificava-as de forma contundente, definindo-as como “[...] ciência barata”, “[...] etnologia privativa das grandes nações saltadoras” (BOMFIM, 1906-2005, p. 190). Para o autor,

Sofremos, neste momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a ignorância, é a falta de preparo e de educação para o progresso – eis

⁶ Nas palavras de José Veríssimo (1986, p. 25), o *Pedagogium* deveria ser “[...] um centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carecia a instrução nacional e de quanto pelo Brasil se fizesse em matéria de ensino público”.

⁷ O biógrafo Aguiar (2000) comenta em sua obra que a decisão de largar a medicina tinha também motivações pessoais: a desilusão causada pelo desgosto pela morte de uma filha.

a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado: a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular. (BOMFIM, 1923-2006, p. 59).

Fundado em sua crença no poder regenerador da instrução e, ao mesmo tempo, no papel da ciência na condução dessa regeneração, é que Bomfim dirigiu-se a Paris, lá vivendo por cerca de 8 meses entre 1902 e 1903, para estudar a nascente psicologia experimental.

Mesmo estando ligado ao Laboratório dirigido por Binet, Bomfim relatou, em textos posteriores, que sua posição crítica já se fazia presente em seu período de formação⁸ às pesquisas experimentais e uso dos testes em laboratório no estudo dos fenômenos psíquicos: “[...] já era sensível à descrença do uso dos laboratórios” (BOMFIM, 1923-2006, p. 42).

Ainda assim, ao retornar, criou o primeiro Laboratório de Psicologia do país, sob supervisão de Binet, onde conduziu por 12 anos observações e experimentos, como pesquisas sobre associações de ideias, percepção do tempo, entre outras. Instalado com os mais modernos instrumentos importados de Paris, esse laboratório possuía as mesmas características do Laboratório dirigido por Binet na Sorbonne, e tinha ainda como objetivo realizar estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, à classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética, na linha dos estudos realizados por Binet e Simon no Laboratório de Pedagogia da rua Grange aux Belles. É provável que o Laboratório de Bomfim tenha sido uma síntese entre os laboratórios que Binet dirigiu na Sorbonne e na Rua Grange aux Belles.

No entanto, ele não publicou os resultados obtidos, insatisfeito com a condução da pesquisa e, ao mesmo tempo, com o viés individualista de apreensão dos fenômenos psíquicos que sustentava os experimentos e o uso dos testes. Em suas palavras,

Durante 12 anos tive à minha disposição um laboratório de psicologia, nas pastas ainda estão acumulados notas, registros, anotações, notas de cifra e nunca tive coragem de organizar sequer uma parte destes dados e de os publicar porque nunca tive uma elucidação qualquer ou satisfação quanto aos dados. (BOMFIM, 1923-2006, p. 21).

⁸ Pode-se questionar até que ponto tal comentário escrito 20 anos depois não consistiria em uma reconstrução do passado pelo autor, característica dos processos de registro e escrita da memória.

Desiludido com o estudo dos chamados processos psíquicos elementares, o autor dirigiu sua investigação para as chamadas funções mentais superiores, como linguagem e literatura, consideradas expressões do universo mental.

Em sua trajetória, Bomfim foi paulatinamente distanciando-se da perspectiva desenvolvida por Binet e pela psicologia dominante. Assim, publicou, em 1915, o livro didático onde organizava o conhecimento psicológico contemporâneo, de forma a sustentar o ensino da disciplina de Psicologia na Escola Normal⁹. Posteriormente, iria publicar, em 1923¹⁰, o livro autoral onde consideraria o fenômeno psicológico como eminentemente histórico-social, constituído nas relações entre consciências, mediatizadas pela linguagem, compreendida como produto e meio da socialização.

No livro, Bomfim critica, de forma explícita e contundente, a pesquisa realizada em laboratório, considerando que a complexidade do psiquismo não seria passível de ser apreendida em condições tão restritas e artificiais. Em suas palavras,

A psicologia jamais será elucidada, jamais se definirão as leis se continuarmos a estudar o homem espírito com o simples critério da observação e experimentação em individualidades isoladas [...]. A psicologia humana é, sobretudo, o viver social, refletido em atividades na consciência individual; a sociologia é a atividade psíquica, coordenada no viver social; todo fato social tem, por isso mesmo, um correlato nas psicologias individuais. (BOMFIM, 1923-2006, p. 21).

Em sua crítica, Bomfim (1923-2006, p. 21) diferencia o trabalho de Binet, considerando-o “[...] consciencioso Binet, um dos raros em que a psicologia de laboratório realizou uma obra útil”.

Ao longo de sua trajetória, Bomfim expôs uma posição um tanto ambígua quanto à validade do uso dos testes em educação. Devido à sua formação com Binet, foi convidado a integrar a comissão para a implementação dos testes de inteligência no ensino primário, em 1924.

⁹ Contendo 400 páginas, a obra apresentava uma visão geral de temas e conceitos do campo psicológico e estava dividida em 5 partes: condições da vida psíquica (sistema nervoso e funções sensoriais), inteligência (percepção, conhecimento, ideias, imaginação, linguagem e pensamento), afetos, volição e síntese psíquica (consciência, caráter e personalidade). Na segunda edição, foram incluídos mais dois capítulos sobre crianças anormais e análise da fadiga (BOMFIM, 1917).

¹⁰ Mesmo ano de publicação do livro *Le langage et la pensée chez l'enfant*, de Piaget (1923).

Disso resultou a obra, escrita com seis professoras da Escola de Aperfeiçoamento do Rio de Janeiro, intitulada *O método dos testes com aplicações à linguagem no ensino primário* e publicada em 1928. Nesta, o autor instruiu sobre os procedimentos a serem utilizados na aplicação das escalas de Binet, acreditando que estes poderiam revelar as características da mentalidade infantil, propiciando a criação de classes homogêneas no ensino primário. Por outro lado, comentava criticamente que “[...] o mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida ‘o teste deve ser interpretativo’” (BOMFIM, 1928, p. 43, grifo do autor). Ou seja, ao mesmo tempo em que contribuiu para a difusão de práticas de observação da criança e testes de mensuração da inteligência infantil, o autor também se posicionou de forma crítica em relação aos “[...] excessos e entusiasmos pela mensuração da inteligência” (BOMFIM, 1928, p. 43). Mesmo assim, considerava que as vantagens do uso dos testes superavam suas desvantagens (FREITAS, 2002).

Bomfim iria radicalizar sua posição, marcando não apenas um afastamento da psicologia como campo de produção e reflexão teórica, mas também da educação como campo da atuação. Mais que isso, o autor iria distanciar-se de sua visão redentora da educação, percebendo os limites de tal perspectiva e abraçando uma visão marcadamente sociológica e crescentemente nacionalista, em termos políticos. Observa-se, portanto, que, se Bomfim foi precursor no estudo dos testes e no diálogo com Binet, foi também o primeiro a construir uma reflexão crítica sistemática sobre o uso dos testes (ANTUNES, 2006; PORTUGAL, 2010).

Os biógrafos e estudiosos de Bomfim (AGUIAR, 2000; FREITAS, 2002; ANTUNES, 2006) são unânimes em apontar certo isolamento do autor nos seus estudos sobre psicologia e na direção do *Pedagogium*. No entanto, pode-se indagar até que ponto as posições e os estudos iniciais por ele desenvolvidos na instituição não iriam informar outros intelectuais e educadores da época.

Nessa direção, analisaremos o percurso de Maria Lacerda de Moura, professora da cadeira de psicologia da Escola Normal de Barbacena, Minas Gerais, a qual veio a criar uma instituição congênere: o *Pedagogium* de Barbacena e que, pela primeira vez, pretendeu fazer uso dos testes nas escolas primárias mineiras, o que iremos discutir mais detidamente.

Maria Lacerda de Moura e a introdução dos testes nas escolas mineiras

Se Manoel Bomfim e Helena Antipoff constituem referências conhecidas no campo da educação, Maria Lacerda de Moura não desenvolveu uma trajetória mais sistemática nesse campo, embora tenha ganhado destaque como feminista, anarquista e libertária, após sua saída de Barbacena, em 1921.

Maria Lacerda de Moura¹¹ era professora da cadeira de Pedagogia e Higiene da Escola Normal Municipal de Barbacena, quando se tornou estudiosa da obra de Binet e de outros pesquisadores da psicologia experimental aplicada à infância e à educação, o que fomentou o seu interesse pela realização de pesquisas nessa área.

Comungando com Bomfim da crença na instrução e na redenção do país, desenvolveu interesse pelas questões científicas aplicadas à educação da infância. A partir daí, no decorrer de sua atuação como educadora, criou e dirigiu o *Pedagogium* da Escola Normal, entre 1912 e 1921, bem como publicou obras, entre livros, conferências e teses, sobre o tema.

O *Pedagogium* da Escola Normal Municipal de Barbacena tinha como objetivo ser um espaço reservado para o estudo e a pesquisa sobre a psicologia, a higiene e a medicina aplicadas à educação (MONARCHA, 2009), bem como local de realização das aulas práticas das normalistas.

Nesse movimento de desenvolvimento de estudos científicos aplicados à educação da infância, a educadora fez um requerimento à Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, solicitando permissão para realizar ‘testes de psicologia experimental aplicada à pedagogia’ nas crianças das escolas da cidade de Barbacena. Tal requerimento expõe a tensão existente naquele período com relação à aceitação da inserção desses estudos nas escolas mineiras, já que é acompanhado de diversos pareceres, tanto positivos quanto negativos sobre sua solicitação¹².

¹¹ Maria Lacerda de Moura nasceu na cidade de Manhuaçu, MG, no ano de 1887. Sua família se mudou para Barbacena, também no estado mineiro, quando ainda criança. Lá estudou na Escola Normal Municipal, onde também iniciou a docência no ano de 1908, ficando na mesma escola até 1921, quando se muda para São Paulo em busca de apoio para os seus ideais feministas e libertários.

¹² Cronologia da documentação: 11 de Maio de 1919: Requerimento enviado pela professora de Barbacena à Secretaria do Interior; 28 de junho de 1919: 1º parecer expedido pela Secretaria do Interior; 26 de julho de 1919: 2º parecer expedido pela Secretaria do Interior; 03 de outubro de 1919: 3º parecer expedido pela Secretaria

No requerimento escrito pela professora e encaminhado à Secretaria do Interior de Minas Gerais no ano de 1919, é possível identificar um projeto científico para a educação da infância em Minas Gerais. A justificativa utilizada pela requerente foi a de que o Brasil não poderia mais tardar em desenvolver tais estudos, que já vinham acontecendo na Europa e na América do Norte. Nesse sentido, citava a atuação de vários pesquisadores, como Binet, Simon, Claparède, Mosso, Sikorski, Godin, Hall e Mlle. Goteiko¹³. Para Maria Lacerda, as pesquisas que vinham sendo realizadas por esses estudiosos seriam as bases da educação do futuro, fundada em parâmetros científicos.

A professora continuava, em seu requerimento, informando que pretendia desenvolver um trabalho, de duas ou três horas por semana, ‘no máximo’, nas instituições escolhidas. Acentuou, ainda, que esse tempo de trabalho proposto não prejudicaria a aprendizagem dos alunos e que, com isso, poderia conseguir aquilo que era o seu maior objetivo: “[...] trazer luzes para o magno problema nada explorado no Brasil (não me consta que, aqui, alguém tenha feito um estudo experimental) [...]” (MOURA, 1919, p. 1)¹⁴. Ainda na defesa do seu projeto, a requerente afirmava estar certa de que auxiliaria no “[...] estudo científico da criança patriciã” (MOURA, 1919, p. 1), e que, caso ela conseguisse o que queria, Minas Gerais teria a primazia da ideia.

Ao analisar o Requerimento de Maria Lacerda de Moura (1919), é possível perceber que a prática experimental da psicologia era algo inédito nas escolas mineiras naquele momento. Tal fato pode ser

do Interior de Minas Gerais; *14 de janeiro de 1920*: 4º parecer expedido pelo Inspetor Regional da cidade de Barbacena; *07 de novembro de 1920*: 5º parecer expedido pela Secretaria do Interior; *09 de novembro de 1920*: 6º e último parecer expedido pela Secretaria do Interior.

¹³ Dentro desse elenco de estudiosos, estão Alfred Binet (1857-1911), Théodore Simon (1872-1961), Édouard Claparède (1873-1940), Stanley Hall (1844-1924). Também menciona alguns estudiosos não tão conhecidos na literatura sobre o assunto, como Angelo Mosso (1846-1910), médico italiano interessado nos estudos experimentais dos fenômenos fisiológicos; Paul Godin (1857-1935), médico militar francês, fundador da ciência do crescimento da criança; Sikorsky (1842-1919), psiquiatra e professor na Universidade de Kiev, especialista em patologia mental em crianças e fundador de uma instituição para crianças com retardo mental. Com relação a Mlle. Goteiko, ainda não foram encontradas informações.

¹⁴ A fala da professora ainda precisa ser analisada, tendo em vista que, no ano de 1914, foi inaugurado o laboratório de psicologia da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo.

observado na formalidade do requerimento e na própria solicitação em si feita pela professora à Secretaria do Interior. Também pode ser identificado na fala da professora, que conferia pioneirismo ao seu objetivo de realizar experimentos de psicologia aplicados à pedagogia no estado de Minas Gerais. E, por fim, na quantidade de pareceres emitidos pela Secretaria do Interior e na divergência existente entre eles, o que imprime certa desconfiança do estado mineiro quanto à aplicação desses estudos.

Os seis pareceres emitidos pela Secretaria do Interior em resposta à solicitação da professora mineira revelam um debate que durou mais de um ano até que o pedido de Maria Lacerda fosse aceito, já no final do ano de 1920. Eles apresentavam pontos de vista ora favoráveis, ora contrários à aplicação de experimentos de psicologia experimental nas escolas mineiras e espelham o posicionamento do setor educacional e político de Minas Gerais sobre as questões científicas aplicadas à educação naquele momento.

Como exemplo dessa tensão, podemos citar os pareceres de número 4 e 5, que apresentavam uma divergência quanto à validação dos estudos de psicologia experimental na educação de crianças das escolas mineiras.

No primeiro parecer, identificamos a aceitação e, até mesmo, a valorização de tais experimentos pelo parecerista, um inspetor de ensino da Secretaria do Interior de Minas Gerais¹⁵. Em seu relatório de 12 páginas, o inspetor enumerava os pontos positivos dos experimentos da psicologia aplicados à pedagogia, demonstrando amplo conhecimento teórico sobre o assunto. Nesse contexto, citava os estudos de Binet, sobretudo os diferentes testes criados pelo pesquisador para auxiliar o professor na educação da infância. No entanto, ao apresentar os estudos de Binet, o inspetor se referia mais aos testes psicofisiológicos, pedindo cautela quanto ao uso dos testes de inteligência.

As experiências permitidas devem ser as mais positivas e que visem especialmente o conhecimento do desenvolvimento físico e dos sentidos das crianças, o que é imprescindível (estudados nas suas relações com a inteligência); algumas sobre a memória, atenção, etc. menos ainda sobre a inteligência, aptidões, fadiga, tempos de reação, sentimentos, etc. fenômenos que exigem mais amplos conhecimentos do que poderiam ter os brasileiros (que fazem esse estudo por si sós) e que são, mesmo entre os sábios, objetos de controvérsia. (NOVAES, 1919, p. 6).

¹⁵ Trata-se de Alceu de Souza Novaes, inspetor regional de ensino e responsável pela fiscalização da Escola Normal Municipal de Barbacena, onde lecionava Maria Lacerda de Moura.

Além de validar o trabalho de Binet para a prática cotidiana do professor, o inspetor regional ainda discorria sobre o trabalho de Maria Lacerda de Moura na Escola Normal Municipal de Barbacena, ressaltando sua ‘brilhante’ atuação como professora.

[...] penso que a autorização pedida por Maria Lacerda de Moura deve ser francamente concedida, e até mesmo elogiada a professora que, antes de qualquer outra, rompe com o tradicionalismo ronceiro e comodista das nossas escolas e procura fazer Pedagogia verdadeiramente científica. (NOVAES, 1919, p. 6).

Em contrapartida, outro parecer, o de número 5, faz sérias críticas à experimentação de cunho psicológico aplicado à educação. No documento escrito pelo Diretor da Instrução Pública de Minas Gerais, são enfatizadas as consequências que tais experimentos trariam à vida do educador:

Sobrecarregados que vivem os professores, é como inimigos da educação que devemos encarar aqueles que lhes deitem o menor peso no seu já pesado fardo. Ora, uma consciência má agrava o peso de todos os fardos, eu sei que o estudo da criança, como o de outras partes da psicologia, tem lançado em mais de um peito inocente os desassossegos de uma consciência perturbada... O melhor educador pode ser um medíocre colaborador no estudo da criança, e o mais hábil psicólogo, um belíssimo educador. (DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1919, p. 1).

Mesmo aceitando o parecer do Inspetor Regional, que autorizava a aplicação dos experimentos pela professora mineira, o Diretor da Instrução fazia questão de deixar clara a sua posição quanto ao assunto, dizendo que “[...] ao professor cabia uma relação viva e concreta com a criança e não uma relação abstrata e analítica, como a dos psicólogos” (DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1919, p. 1).

Nos pareceres citados acima, é possível identificar as diferentes relações de poder existentes no embate travado entre a educadora mineira e a Secretaria do Interior durante o período em que seu requerimento esteve em processo de análise, sendo alvo de aceitação e refutações. Mesmo o pleito tendo sido aceito ao final do ano de 1920, o projeto da educadora mineira, ao que tudo indica, não chegou a ser desenvolvido, pois Maria Lacerda logo se mudou para São Paulo em 1921, deixando de lecionar em escolas oficiais por acreditar que essas instituições eram autoritárias e espaços de perpetuações das desigualdades contra as quais lutava. Nesse processo, à semelhança de Bomfim, Maria Lacerda

distanciou-se paulatinamente da ação de educadora, subsumida pela militância destacada no movimento anarquista, embora tenha continuado a escrever sobre a importância da instrução, principalmente feminina¹⁶.

Em suas obras sobre educação, observa-se uma postura fundada no anticlericalismo e no livre pensamento (LEITE, 1984), bem como uma adesão aos estudos e às experiências realizados por Binet, como também às obras da médica e educadora italiana Maria Montessori. Nesse sentido, ela se dirige às normalistas e futuras professoras, buscando combater a escola de seu tempo, que resistiria a uma apreensão científica do fenômeno educativo.

Quantos mestres, aliás, competentíssimos, ignoram por que processos o ensino é fixado e aprendido pelas células nervosas e não procuram conhecer os motivos pelos quais um aluno é mais inteligente e menos aplicado e exigem de um e do outro menino a mesma lição dada ao rapaz – sem estabelecerem o confronto da idade, da saúde, das condições econômicas, etc., etc.? (MOURA, 1925b).

Se o investimento na aplicação dos testes psicométricos nas escolas por Maria Lacerda de Moura mostrou-se uma iniciativa, ao mesmo tempo, pioneira e isolada, revelando a desconfiança inicial de gestores da educação mineira, a vinda da psicóloga e educadora Helena Antipoff, dez anos depois, dar-se-ia em um cenário amplamente diferenciado, o que iremos analisar mais detidamente, abordando sua trajetória no uso dos testes em escolas mineiras.

Helena Antipoff e o conceito de inteligência civilizada

A publicação por Bomfim, em 1928, do manual de aplicação dos testes não constituía mais uma iniciativa isolada, encarada com desconfiança. No decorrer da década de 1920, no interior do movimento pelas reformas na instrução, os testes tanto pedagógicos quanto de avaliação psicológica constituíram um dos principais instrumentos de construção de uma pedagogia científica, centrada no conhecimento da criança, abraçada pelas políticas educacionais.

¹⁶ Até o ano de sua morte (1945), Maria Lacerda de Moura publicou mais de 15 livros, realizou inúmeras conferências no Brasil e no exterior e escreveu para jornais. Nesses diferentes veículos, falava sobre educação, feminismo, anarquismo, individualismo, fraternidade, religião etc. Dentre seus escritos sobre educação, destacam-se os livros *Em torno da Educação* (1918), *Renovação* (1919), *Lições de Pedagogia* (1925b), *A mulher é uma degenerada?* (1925a).

O número de manuais de psicologia e de orientações no uso dos testes de QI nas Escolas Normais cresceu rapidamente ao longo do período, tanto envolvendo autores brasileiros (OLINTO, 1918; MEDEIROS-E-ALBUQUERQUE, 1924) (entre outros), como traduções de títulos estrangeiros. Grande parte dessas obras foi publicada pelas duas mais importantes editoras brasileiras da época: a Companhia Editora Nacional e a Edições Melhoramentos¹⁷.

Na época dessas publicações, as reformas educacionais implementadas em diferentes estados alicerçavam-se no conhecimento da criança e de seu processo de desenvolvimento, avaliado com o uso dos testes de nível mental. Educadores como Lourenço Filho no Rio de Janeiro e em São Paulo, Ulisses Pernambuco em Pernambuco e Isaías Alves na Bahia foram fundamentais para a difusão dos testes na educação e implementação do seu uso.

No decorrer desse processo, a psicóloga russa Helena Antipoff foi convidada, em 1929 pelo governo do estado de Minas Gerais, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, estabelecida em 1927, como parte da Reforma Francisco Campos, assumindo também a direção do Laboratório de Psicologia da instituição. O Laboratório havia sido instalado em 1928 pelo médico francês Théodore Simon, então convidado para uma série de conferências em Belo Horizonte (PRATES, 1989). A Escola de Aperfeiçoamento tinha por finalidade a formação continuada de professoras já diplomadas nas Escolas Normais, atualizando-as no decorrer de dois anos de estudo, após os quais deveriam retornar à sala de aula, assumir a direção de escolas elementares ou funções na burocracia educacional estadual, colocando em prática os conhecimentos adquiridos.

Nascida na Rússia, Helena Antipoff (1892-1974) havia feito um estágio no uso dos testes para o exame psicológico de escolares parisienses no laboratório Binet-Simon, em 1911. Entre 1912 e 1914, foi aluna do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, diplomando-se em Ciências da Educação. Retornou então à Rússia, onde trabalhou em pesquisas sobre o nível mental de escolares russos sob a direção de Alexander Netchaiev, na Universidade de São Petersburgo, e atuou em centros de acolhimento de crianças abandonadas, entre 1916 e 1924.

¹⁷ Dentre outros, destaca-se a tradução do livro de Binet e Simon sobre os testes de inteligência, publicado em 1929 pela Editora Melhoramentos, e a publicação dos livros: *Educação funcional e Psicologia da criança e pedagogia experimental* (1933 e 1934), sendo em 1930 editada a obra de Lourenço Filho.

Voltou à Suíça, onde foi assistente de Édouard Claparède na Universidade de Genebra, à qual o Instituto Rousseau havia sido incorporado. Entre 1926 e 1929, realizou pesquisas no Laboratório de Psicologia do Instituto sobre as relações entre funções psicomotoras, desenvolvimento da inteligência e da moralidade (CAMPOS, 2012).

Em 1929, Antipoff aceitou o desafio de deixar Genebra e assumiu a direção do Laboratório e a docência da cadeira de psicologia educacional na Escola de Aperfeiçoamento. Por requisição da Secretaria do Interior, responsável pela gestão educacional, procedeu à standardização dos testes de QI para a população local. A mensuração da inteligência tornou-se, na época, compulsória para o início da escolarização das crianças, fundamentando a organização de classes homogêneas definidas pela idade mental dos alunos.

No decorrer dos anos de 1930, foram adaptados e standardizados, para a população de Belo Horizonte, os testes de QI elaborados por Binet e Simon, em Paris, Ballard na Inglaterra e Florence Goodenough nos Estados Unidos, aplicados a uma larga amostra da população infantojuvenil, buscando-se descrever as curvas de seu desenvolvimento cognitivo. A partir daí, o barema obtido deveria ser usado na classificação dos estudantes das escolas primárias e dos candidatos à escola secundária. Se a demanda estatal pelo uso dos testes era instrumental, viabilizando a organização das escolas graduadas, Helena Antipoff fez uso científico dos mesmos, visando contribuir para a comparação da inteligência de diferentes populações (ANTIPOFF, 1992).

A aplicação desses testes permitiu a Antipoff testar suas hipóteses sobre o efeito do meio social no desenvolvimento da inteligência, questão da qual vinha se ocupando desde seu trabalho com crianças órfãs em São Petersburgo, entre 1921 e 1922.

A autora partia do conceito de inteligência proposto nas concepções de Binet e Claparède, como a capacidade de apreensão do mundo externo, reconstruindo-o internamente a partir de pequenos fragmentos perceptivos, bem como a capacidade de resolução de novos problemas pelo pensamento, com o uso do raciocínio lógico (BINET, 1929; CLAPARÈDE, 1926).

Porém, Antipoff observou que os testes de QI eram incapazes de apreender as capacidades de compreensão e invenção implicadas nessa definição. De acordo com sua perspectiva, os testes poderiam ser capazes de avaliar apenas o nível mental da criança, o que envolveria as capacidades de concentração, observação e atenção, racionalidade e

‘fluidez do pensamento’.

Com base nos resultados obtidos em São Petersburgo e Belo Horizonte e na comparação com dados de pesquisas de outras populações (em especial, Genebra, Londres, Bruxelas, Estados Unidos e Recife, com dados das pesquisas de Ulisses Pernambucano), Antipoff afirmou que a inteligência era um produto mais complexo, fruto da combinação de disposições inatas e condicionantes socioculturais. Ela denominou a inteligência medida pelos testes como um tipo de ‘inteligência civilizada’. Diferentemente de Binet, ela entendia que

A inteligência revelada por meio desses testes é menos uma inteligência natural (como queria Binet) que uma inteligência civilizada, mostrando, assim, que os testes se dirigem à natureza mental do indivíduo, polido pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo. (ANTIPOFF, 1992, p. 77).

As investigações desenvolvidas com as crianças belorizontinas permitiram a Antipoff aprofundar o conceito de inteligência civilizada, tendo em vista as significativas diferenças no desempenho de crianças de classes sociais distintas. Ao mesmo tempo em que se distanciou da posição mais francamente inatista de Binet¹⁸, Antipoff recusou a explicação racial presente nos estudos de psicólogos norte-americanos, considerando-a superficial e desprovida de rigor científico. Em suas palavras: “As vicissitudes econômicas e sociais do branco e do negro são como o sol e o dia. O branco teve e ainda tem, nos Estados Unidos, vantagens de ordem social que o negro não tem” (ANTIPOFF, 1992, p. 101).

Antipoff usou, em seus textos, o conceito de população, entendendo que existiriam diferenças entre povos/nações distintos, o que demandaria estudos mais aprofundados. A autora não avança nessa discussão, centrando-se na perspectiva ambientalista de que haveria uma distribuição desigual da inteligência, fruto das distintas experiências sociais.

É assim que a autora se aproxima de Bomfim na recusa das teorias raciais como explicação das diferenças cognitivas, atribuindo-as a desigualdades sociais. No entanto, não chega a desqualificar o uso dos testes, entendendo que constituíam um instrumento a ser utilizado com

¹⁸ Como observado no texto, Binet reconhecia que diferenças sociais poderiam interferir no resultado dos testes, o que Antipoff (1992) também identificou no autor.

cautela, devendo a avaliação ser restrita ao nível de desenvolvimento mental, como também de identificação do nível de bem estar econômico de grupos de indivíduos.

A significativa influência do meio social no resultado dos testes de QI levou Antipoff a indicar um conjunto de 5 fatores que deveriam ser considerados na interpretação: experiência, cultura, meio social, atitudes individuais e reações emocionais durante a aplicação (ANTIPOFF, 1992)¹⁹.

A autora percebia as contradições entre o uso dos testes de QI para seleção escolar de crianças e o ideal democrático de uma escola para todos. Mesmo assim, consoante com sua perspectiva social liberal, considerava que os testes poderiam otimizar as oportunidades escolares, de acordo com as potencialidades individuais, permitindo contemplar as diferentes necessidades de cada criança. Na sua visão, o perigo de uma precoce reprodução da hierarquia social no interior da escola poderia ser minimizado, considerando dois fatores. Em primeiro lugar, a correlação entre resultados dos testes e nível socioeconômico seria verdadeira para grupos, e não para indivíduos, já que um número expressivo de crianças de camadas pobres foi selecionado para as classes mais adiantadas. Em segundo lugar, as diferenças nas habilidades mentais relacionadas a diferenças sociais tenderiam a desaparecer durante a trajetória escolar da criança.

A classificação baseada nos testes de QI deveria ser considerada apenas um procedimento preliminar, que deveria ser seguido por uma cuidadosa observação dos alunos pelos professores, bem como pela adoção de um ensino individualizado, adaptado às necessidades de cada criança (ANTIPOFF, 1992).

A análise do uso dos testes por Antipoff revela uma posição diferenciada dos seus contemporâneos, cuja abordagem era mais inatista, pouco contemplando os efeitos das condicionantes sociais no desempenho nos testes (CAMPOS, 2012).

Era o efeito dessas condicionantes que o conceito de inteligência civilizada buscava registrar. Até onde é possível apreender, esse conceito constitui uma construção original da autora, a partir de suas experiências na Rússia e no Brasil. Se Antipoff aproxima-se de Bomfim na defesa do

¹⁹ Esse último fator era também considerado por Binet, referindo-se a crianças paralisadas pela emoção e que deveriam ser auxiliadas a recuperarem a autoconfiança (BINET, 1929, p. 111).

caráter interpretativo na análise dos resultados dos testes e na recusa à explicação racial, seu entendimento da questão social dá-se a partir de um viés liberal, diferente de Bomfim que se aproxima de uma explicação de origem marxista²⁰.

Por outro, ao recorrer ao conceito de civilização, à semelhança de outros autores da época, toma de empréstimo um termo frequente na antropologia evolucionista, que atribuíra uma distinção nas capacidades cognitivas dos grupos ditos selvagens e dos civilizados. Talvez a autora tenha recorrido aos estudos do antropólogo Lévi Bruhl na formulação do conceito de mentalidade primitiva (que o autor abandonou posteriormente), que tanto influenciou Piaget²¹. Mas o mais provável é que ela tenha utilizado o termo ‘civilizado’ a partir da experiência com a psicologia soviética e com o próprio Jean Piaget, seu colega no Instituto Rousseau entre 1919 e 1926 em Genebra. Piaget utiliza a distinção entre sociedade primitiva e sociedade civilizada a partir da sociologia de Durkheim (PIAGET, 1998).

De toda forma, Antipoff, nessa questão, diferencia-se de Bomfim, para quem “Ser bárbaro ou civilizado depende do observador e do momento” (BOMFIM; 1906-2005, p. 292).

Considerações finais

A recepção de Binet e dos testes psicométricos pelo campo educacional no Brasil mostrou-se, em termos gerais, crescente e vitoriosa (MONARCHA, 2003). No entanto, tal caminho não se fez sem reservas. Estudar o movimento progressivo de adesão aos testes e conceitos por eles veiculados pelas escolas brasileiras, aliada à psicologização do campo pedagógico, envolve contemplar tanto seu movimento ascendente quanto conferir visibilidade às resistências e reticências, no que denominamos contrafaces desse movimento, o que acreditamos poder conferir maior complexidade à análise do tema.

²⁰ Segundo Aguiar (2000, p. 41), “Bomfim era antes de tudo um reformista, que desejava a extensão de oportunidades democráticas a todos. Buscou no marxismo não uma guia de ação revolucionária, mas um método de interpretação da realidade social”.

²¹ Em seus estudos sobre as crianças belorizontinas, onde expõe o conceito de inteligência civilizada, Antipoff cita a obra de Piaget, de 1924, em que o autor dialoga com o conceito de mentalidade primitiva de Lévi Bruhl. Claparède, maior influência a interlocutor de Antipoff, também dialogou com Lévi Bruhl, tendo publicado o livro contendo conferências do antropólogo, embora este não seja citado por Antipoff.

Situada em períodos históricos distintos, mas contínuos, a produção dos autores que apresentamos revela que compartilhavam com Binet da preocupação com as limitações dos testes como recurso diagnóstico. Revela também como a recepção dessa nova tecnologia no contexto brasileiro passou por processos de adaptação e de interpretação, dando visibilidade não só às preocupações dos intérpretes, como também à forma como responderam às demandas que lhes foram colocadas pelo próprio sistema educacional.

Verifica-se assim que, no Brasil, a recepção do trabalho de Binet foi múltipla, e não unívoca. Manoel Bomfim observou a precariedade dos dados psicológicos coletados em laboratório, com sujeitos analisados individualmente, e sugeriu que a observação dos sujeitos em ação, na vida social, poderia produzir resultados mais interessantes. Contudo, sustentou a ideia de que a mensuração do QI poderia ter utilidade no sistema educacional, promovendo a homogeneização das classes por nível intelectual, que parecia uma maneira racional de lidar com a diversidade da população escolar. A mesma ideia encontra-se esboçada no trabalho de Maria Lacerda, mas os inspetores que responderam a sua demanda de instalação de um laboratório alertaram para a dificuldade de interpretação dos dados obtidos, o que evidencia precaução com o uso indiscriminado de medidas ainda não inteiramente compreendidas (mesma preocupação de Bomfim, que, ao que parece, não ficou satisfeito com os dados obtidos em seu laboratório do *Pedagogium*). Por outro lado, Helena Antipoff, ao iniciar seu trabalho no Brasil, trazia na bagagem extensa experiência na interpretação de resultados de testes psicológicos em populações diversificadas, em Paris, Genebra e São Petersburgo. Essa experiência certamente contribuiu para que ela pudesse propor uma interpretação mais aprofundada dos resultados obtidos no Brasil. A inovação de Antipoff foi considerar que, além de contribuir para a homogeneização das classes escolares (proposição que parece ter sido uma unanimidade entre os autores analisados), os resultados dos testes informariam também sobre as características socioculturais da população escolar e seus níveis de bem estar social, o que poderia sugerir intervenções na qualidade e distribuição da educação em diferentes ambientes sociais.

Por outro lado, sabemos, na atualidade, que a apropriação dos testes psicológicos e da ideia de normalidade pelo sistema educacional pode ter produzido resultados muitas vezes indesejados, como uma excessiva confiança na padronização do fluxo do desenvolvimento humano, especialmente da infância, e a categorização precoce do indivíduo, destacadamente da criança. Como comenta Turmel (2008), a larga

utilização dos testes implicou uma reorganização das relações entre crianças e adultos, crianças e instituições (especialmente a escola), aprisionando-as, muitas vezes, em categorias patologizantes que informaram seus processos identitários. Nossos dados evidenciam que alguns dos primeiros psicólogos que trabalharam com as medidas psicológicas no Brasil estavam até certo ponto conscientes desses riscos. Contudo, são necessários estudos mais aprofundados sobre a apropriação dos conceitos psicológicos pelas escolas para compreender melhor as consequências educacionais da nova tecnologia.

Fontes

DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Parecer*. Belo Horizonte, 1919.

NOVAES, A. S. *Relatório*. Belo Horizonte, 1919.

REQUERIMENTO de Maria Lacerda de Moura enviado à Secretaria do Interior de Minas Gerais. Fundo da Instrução Pública, 1919. Arquivo Público Mineiro.

Referencias

AGUIAR, R. C. *O rebelde esquecido*: Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ANDRIEU, B. A.; AVANZINI, G.; GROLLIER, M.; ROZENCWAJG, P. *Le centenaire de la mort d Alfred Binet*. Nancy: Societe Alfred Ninet, 2011.

ANTIPOFF, H. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. v. 1. Psicologia Experimental.

ANTUNES, M. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim. In: BOMFIM, M. *Pensar e dizer*: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem. São Paulo: Casa do Psicólogo; CFP, 2006. v. 1. p. 17-25.

BINET, A. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion, 1929.

BINET, A.; SIMON, Th. Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*, v. 14, p. 1-94, 1907. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy00035033_1907_num_14_1_3737>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BINET, A.; SIMON, Th. Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BOMFIM, M. *América Latina*: males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1906-2005.

BOMFIM, M. *Noções de psychologia*. Rio de Janeiro: Livraria Escolar, 1916-1917.

BOMFIM, M. *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Conselho Federal de Psicologia, 1923-2006.

BOMFIM, M. *O methodo dos tests*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

CAMPOS, R. H. F. Conflicting interpretations of intellectual abilities among Brazilian psychologists and their impact on primary schooling (1930-1960). 1989. 345f. (PhD Dissertation)-Stanford University, Stanford, 1989.

CAMPOS, R. H. F. *Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sócio cultural em psicologia e educação*. 2010. 256f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, R. H. F. *Helena Antipoff, psicóloga e educadora*. Uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. (Coleção Memória do Saber).

CARROY, J.; OHAYON, A.; PLAS, R. *Histoire de la psychologie en France – XIXe-Xxe siècles*. Paris: La Découverte, 2006.

CLAPARÈDE, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Librarie Kundig, 1926.

CLAPARÈDE, E. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

FRAISSE, P.; PIAGET, J. *Tratado de psicologia experimental*. Rio de Janeiro: Forense, 1968. v. 1.

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

GOMES, W.; HUTZ, C. B. *The Oxford handbook of the history of psychology: global perspective*. Oxford: Oxford Press, 2012.

GOULD, S. *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton, 1981.

GOUVEA, M. C.; GERKEN, C. H. *Desenvolvimento humano: história, conceitos, polêmicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, M. L. M. *Outra face do feminismo*: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

MEDEIROS-E-ALBUQUERQUE, J. J. C. C. *Testes*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

MONARCHA, C. *Escola normal da praça*. São Paulo: Unesp, 2003.

MONARCHA, C. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Unesp, 2009.

MOURA, M. L. *Em torno da Educação*. São Paulo: Teixeira, 1918.

MOURA, M. L. *Renovação*. Belo Horizonte: Tipografia Athene, 1919.

MOURA, M. L. *A mulher é uma degenerada?* São Paulo: Tipografia Paulista, 1925a.

MOURA, M. L. *Lições de pedagogia*. São Paulo: Tipografia Paulista, 1925b.

NICOLAS, S. R. Alfred Binet (1857-1911): aperçus sur sa vie et son œuvre. In: ANDRIEU, B. (Ed.). *Euvres complètes d'Alfred Binet*. St Pierre du Mont: Eurédit, 2001. Tome I. v. 1. p. 15-28.

OLINTO, P. *Notas de pedagogia e psicologia normal e patológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1918.

PIAGET, J. *La langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel; Paris: Delaclaux et Niestlé, 1923.

PIAGET, J. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna. In: PIAGET, J. *Sobre a pedagogia*. Textos inéditos. (Org.) Sílvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-166.

PICKREN, W. E.; RUTHERFORD, A. *A history of modern psychology in context*. New York: Wiley, 2010.

PORTUGAL, F. T. Psicologia e história no pensamento social de Manoel Bomfim. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Ano 10, v. 2, n. 2, p. 78-96, 2010.

PRATES, M. H. *A introdução oficial do movimento da Escola Nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

SOUZA PATTO, M. H. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

TURMEL, A. *A historical sociology of childhood*. Cambridge: Cambridge Press, 2008.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. São Paulo: Mercado Aberto, 1986. (1 ed. 1900).

ZUSNE, L. *Names in the history of psychology*. New York: John Wiley and Sons, 1975.

Endereço para correspondência
Regina Helena de Freitas Campos
Rua Professor Saul Macedo, 111
CEP 30320-490
Belo Horizonte - MG
E-mail: regihfc@terra.com.br

Maria Cristina Soares de Gouvea
Rua Grão Para, 981, Apto. 903
São Lucas
CEP 30150341
Belo Horizonte - MG
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br

Paula Cristina David Guimarães
Rua Pedro Vicentini, 38
Nascente do Sol
São João del-Rei - MG
CEP 36302-278
E-mail: paulacd@yaho.com.br

Recebido em: 17 jun. 2013
Aprovado: 13 maio 2014

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