



Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Faculdade de Educação - FAE

Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social – Doutorado

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

**RECEPÇÃO E CIRCULAÇÃO DE TESTES DE INTELIGÊNCIA
NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE
BELO HORIZONTE (1929-1946)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Doutorando: César Rota Júnior

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino

Coorientador: Prof. Dr. Laurent Gutierrez

Belo Horizonte – Março/2016

César Rota Júnior

**RECEPÇÃO E CIRCULAÇÃO DE TESTES DE INTELIGÊNCIA
NA ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE
BELO HORIZONTE (1929-1946)**

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino (Orientador)

Prof. Dr. Laurent Gutierrez (Coorientador)

Prof^ª. Dr^ª. Regina Helena de Freitas Campos (FAE/UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Martins de Assis (FAE/UFMG)

Prof. Dr. Rodrigo Lopes Miranda (UCDB)

Prof. Dr. Robson Nascimento da Cruz (PUC-SP)

Belo Horizonte – Março / 2016

R842r Rota Júnior, César, 1980-

T Recepção e circulação de testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946) / César Rota Júnior. - Belo Horizonte, 2016.

156 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Sérgio Dias Cirino.

Co-orientador: Laurent Gutierrez.

Bibliografia : f. 148-156.

1. Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Educação -- História -- Minas Gerais -- Teses.
4. Psicologia -- História -- Minas Gerais -- Teses. 5. Estudantes -- Avaliação -- Teses. 6. Testes e medidas educacionais -- Teses. 7. Testes de aptidão -- Teses.
8. Testes de inteligência -- Teses. 9. Psicologia educacional -- Teses.

I. Título. II. Cirino, Sérgio Dias. III. Gutierrez, Laurent. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, Cristina, que desde sempre me incentivou na busca pelo doutorado, que acompanhou cada etapa, desde a seleção, e teve a paciência e o respeito necessários a quem acompanha esse processo.

Aos meus pais, Cesar e Cida, pela torcida, incentivo, apoio e exemplos. Sobretudo exemplos. Ao meu irmão Rafael pela sempre presente escuta, apesar da distância. Sempre juntos!

À minha filha Júlia, pela oportunidade que me dá, todo o tempo, de vê-la crescer e me ensinar a cada dia. E à minha filha Lis, que tendo chegado há tão pouco, me renova a oportunidade de ser pai. Amo vocês!

Ao meu orientador, Sérgio Cirino, por ter me acolhido no Programa de Pós-graduação em Educação e por, muito mais que me orientar na condução da pesquisa, foi sempre próximo, atento e interessado em cada passo que dei. Obrigado por todos os ensinamentos e pela oportunidade de tantas trocas de ideias, sempre tão ricas.

Ao meu coorientador, M. Laurent Gutierrez, por ter me recebido "mineiramente" em Rouen. Quaisquer expectativas, mesmo as mais ousadas, foram superadas. Agradeço pelo trabalho de investigação sério e cuidadoso que me ajudou a conduzir. Merci beaucoup!

Aos meus colegas e pesquisadores da história da psicologia, da Faculdade de Educação (FAE) e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais, pelas trocas, discussões e aprendizado, sobretudo Rodrigo, Eustáquio, Adriana, Paulo, Deolinda, Delba, Larissa e Laênia.

Às professoras Regina Helena de Freitas Campos, , Raquel Assis, Mitsuko Antunes e Érika Lourenço, pelas leituras, conversas, críticas e sugestões ao trabalho empreendido, ao longo de sua produção.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pelos ensinamentos e trocas.

Às Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, em especial à professora Simone e ao professor Dalton, por todo o apoio que, em grande medida, tornou possível a condução da pesquisa e, em especial, o doutorado-sanduíche na França.

Aos meus e minhas colegas de trabalho no curso de Psicologia das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, pelo apoio, trocas, lutas, conversas e risadas. Também, aos meus alunos, com quem sempre me disponho a aprender mais.

À Jarina, que se dispôs a me receber em sua casa quando das idas semanais a Belo Horizonte, e pelos ótimos papos que vieram junto!

À todos os funcionários dos arquivos em que realizei coleta de dados para a pesquisa, em Belo Horizonte, Ibirité, Paris e Rouen, pela gentileza e atenção.

À CAPES e à FAPEMIG (PPM-00281-15), pelo suporte fornecido a esta pesquisa, tornando possível sua condução exitosa.

O ensino mudou. Vieram uns senhores de nomes estranhos, mas simpáticos – o dr. Decroly, o dr. Kerchensteiner, o dr. Dewey – que substituíram com vantagem as barbas do Barão de Macaúbas e ao cavanhaque severo de Felisberto de Carvalho. Veio também uma palavra nova, rápida e feliz, uma palavra que a gente apenas começa a pronunciar e já acabou: teste. Há testes de tudo: de aritmética, de linguagem, de geografia e de inteligência. A escola ficou interessantíssima. Os alunos são testados pelas professoras e estas, por sua vez, se deixam testar pelo dr. Simon, aquele doce e grave dr. Simon, que achou as professoras mais adiantadas do que as estagiárias e as diretoras mais adiantadas que as professoras: exatamente na ordem hierárquica. Depois de tudo isso, testar é um prazer, e eu testo, você testa, ele testa. O último exercício desse gênero a que me foi dado assistir foi um teste de absurdos. A professora dizia uma frase absurda e, de relógio na mão, esperava a classe corrigir. Por exemplo: “Na rua São Paulo, um homem caiu de bicicleta, de cabeça para baixo, e morreu instantaneamente. Foi conduzido ao hospital mas há receio de que ele não fique bom”. Todo mundo viu logo que isso não podia ser e que o sujeito estava morto mesmo. O segundo exemplo foi mais trágico: “Acharam no mato o corpo de um rapaz cortado em 18 pedaços. Dizem que ele suicidou. Será exato?” A maioria repeliu imediatamente essa hipótese, mas um garoto a admitiu, lembrando que o rapaz podia ter obtido aquela porção de pedaços cortando os dedos. Com que? Indagou outro. Ele não respondeu e a classe passou-lhe um trote. Deixei para o fim a terceira pergunta, não propriamente porque ela envolva uma anedota engraçada – e não envolve – mas porque faz pensar. A professora disse que tinha sete irmãos: “Pedro, Arthur, Joaquina, Janjão, Romualdo e eu”. Certo? Houve um momento amargo de indecisão. Afinal, uma garotinha de sete anos descobriu: “Errado! A gente não pode ser irmão de si mesmo”. Sussurro de aprovação no auditório. Mas um menino experimentado e de óculos, ruga precoce na testa, levantou-se para protestar: “Está errado. Onde já se viu ter tanto irmão num tempo desses?”

Carlos Drummond de Andrade¹

¹ Crônica publicada no jornal Minas Gerais, na coluna “Notas Sociais”, em 24/04/1930, página 11.

Rota Júnior, C. (2016). **Recepção e circulação dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte (1929-1946)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO

A entrada da psicologia científica no Brasil teve a educação escolar como campo privilegiado de aplicação. Nas primeiras décadas do século XX, um conjunto de reformas educacionais, ocorridas em vários estados, inclusive em Minas Gerais, deram margem à constituição de laboratórios de psicologia e de um conjunto de práticas que tinham, como referência teórico-metodológica, uma psicologia que buscava constituir-se e fortalecer-se como ciência. O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar a recepção e a circulação dos testes de inteligência a partir de sua utilização na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, durante seu período de funcionamento, de 1929 a 1946. Por meio de um estudo historiográfico, pode-se identificar cerca de 30 testes, fossem estes de inteligência ou testes pedagógicos. Os dados analisados são apresentados em quatro estudos complementares, em que buscamos evidenciar o processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência. Foi possível demonstrar como este foi mais amplo que a simples tradução de testes estrangeiros por professores e estudantes da Escola de Aperfeiçoamento. Nela foram produzidos novos testes, que em maior ou menor grau tomavam instrumentos estrangeiros como referência, mas os adaptavam às necessidades locais, contribuindo com a constituição da psicologia como ciência independente no país. Também foi possível identificar um uso pragmático dos testes no contexto educacional mineiro, uma vez que privilegiou-se a aplicação dos instrumentos no cotidiano escolar em detrimento da teorização sobre o construto inteligência. Esse uso pragmático teve, como consequência, sua utilização como instrumento didático-pedagógico na formação das alunas-professoras, do que de produção de ciência. Deste forma, concluímos que a Escola de Aperfeiçoamento foi, de fato, um espaço de trabalho de adaptação e desenvolvimento de novos testes de inteligência, que foram utilizados no cotidiano dos grupos escolares da cidade e na formação das alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento.

Palavras-chave: História da psicologia escolar/educacional; Testes de inteligência; Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

Rota Júnior, C. (2016). **Reception and circulation of intelligence tests at Belo Horizonte Teachers College (1929-1946)**. Dissertation (PhD in Education) - School of Education, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil.

ABSTRACT

The entry of scientific psychology in Brazil had school education as a privileged field of application. In the first decades of the twentieth century, a set of educational reforms occurring in several states, including Minas Gerais, gave rise to the formation of psychology laboratories and a set of practices that had, as theoretical and methodological reference, a psychology which sought constitute and strengthen themselves as science. The objective of this study was to describe and analyze the reception and circulation of intelligence tests from its use in Belo Horizonte Teachers College, during its period of operation, from 1929 to 1946. Through a historiographical study, was possible to identify about 30 tests, were these intelligence tests or pedagogical tests. The analyzed data are presented in four complementary studies, we were seek to highlight the process of reception/circulation of intelligence tests. This concept, arising from the field of literature, believes that the process of receiving a cultural artifact occurs actively, and not from a passive attitude in relation to the appropriate device, allowing the study of the relationship between the global and the local in establishment of new scientific instruments. It was possible to demonstrate how such a process was broader than the simple translation of foreign tests by teachers and students of the Belo Horizonte Teachers College. There, were produced new tests, which to a greater or lesser degree took foreign instruments as a reference, but adapted to local needs, contributing to the establishment of psychology as an independent science in the country. It was also possible to identify a pragmatic use of tests in the educational context, since priority was given to implementation of the instruments in everyday school life at the expense of theorizing about the construct intelligence. This pragmatic use had, as a consequence, their use as more didactic and pedagogical tool in the training of students-teachers, than production of science. This way, we concluded that the Belo Horizonte Teachers College was, in fact, an adaptation workspace and development of new intelligence tests, which were used in the routine of school groups in the city and in the training of students-teachers.

Keywords: History of educational psychology; Intelligence tests; Belo Horizonte Teachers College.

Rota Júnior, C. (2016). **Réception et circulation des tests d'intelligence à l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte (1929-1946)**. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil.

RESUMÉ

L'entrée de la psychologie scientifique au Brésil avaient des études comme un champ d'application privilégié. Dans les premières décennies du XXe siècle, un ensemble de réformes de l'éducation se produisant dans plusieurs états, dont Minas Gerais, a donné lieu à la formation de laboratoires de psychologie et un ensemble de pratiques qui a eu comme référence théorique et méthodologique, une psychologie qui visait se constituer et se renforcer comme science. L'objectif de cette étude il était de décrire et analyser la réception et la circulation des tests d'intelligence à partir de son utilisation dans l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte, au cours de sa période de fonctionnement, de 1929 à 1946. Par le biais d'une étude historiographique, il était peut identifier environ 30 tests, entre tests d'intelligence et tests pédagogique. Les données analysées sont présentées dans quatre études complémentaires, nous cherchons à mettre en évidence le processus de réception/circulation des tests d'intelligence. Ce concept, découlant de la domaine de la littérature, estime que le processus de recevoir un artefact culturel se produit activement, et non à partir d'une attitude passive par rapport à lo dispositif approprié, permettant l'étude de la relation entre le global et le local dans mise en place de nouveaux instruments scientifiques. Il a été possible de démontrer comment un tel processus était plus large que la simple traduction d'essais étrangers par les enseignants et les élèves de l'École de Perfectionnement. Dans l'École, ont été produites de nouveaux tests, qui à un degré plus ou moins, pris instruments étrangers comme une référence, mais adaptés aux besoins locaux, en contribuant à la mise en place de la psychologie comme une science indépendante dans le pays. Il a également été possible d'identifier une utilisation pragmatique de tests dans le contexte de l'éducation, car la priorité a été donnée à la mise en œuvre des instruments dans la vie quotidienne des écoles au détriment de la théorisation sur l'intelligence. Cette utilisation pragmatique avait, en conséquence, leur utilisation comme outil plus didactique et pédagogique dans la formation des étudiants, des enseignants, que dans la production de la science. De cette façon, nous avons conclu que l'École de Perfectionnement était, en fait, un espace de travail et le développement de nouveaux tests d'intelligence, qui ont été utilisés dans la routine des groupes scolaires dans la ville et dans la formation des élèves-enseignants.

Mots-clés: Histoire de la psychologie de l'éducation; Les tests d'intelligence; l'École de Perfectionnement des Enseignants de Belo Horizonte.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação de arquivos consultados e tipos de documentos coletados.....	35
Tabela 2	Identificação dos testes encontrados nos arquivos - Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.....	84
Tabela 3	Testes de inteligência e testes pedagógicos.....	89
Tabela 4	Autores e seus conceitos de inteligência na <i>Revista do Ensino</i> , abril de 1930.....	102
Tabela 5	Comparação da primeira tradução/adaptação do teste <i>Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence</i>	127
Tabela 6	Comparação entre a <i>Petite Échelle</i> e o Teste do Limiar.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa de edição do Bulletin de la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant, nº 22, março/abril, 1905.....	46
Figura 2	Tabela de dispersão dos resultados do teste P.V. em crianças francesas.....	60
Figura 3	Théodore Simon e Amélia Monteiro de Castro, em Belo Horizonte, em 1929.....	64
Figura 4	Primeira página do teste PV, em português.....	68
Figura 5	Ilustração publicada na primeira versão da <i>Échelle Métrique d'Intelligence</i> , por Alfred Binet e Théodore Simon.....	72
Figura 6	Aspecto de uma aula de Psychologia Experimental, em Belo Horizonte, cerca de 1930	76
Figura 7	Uma seção do Laboratório de Psychologia, em Belo Horizonte, cerca de 1930.....	77
Figura 8	<i>Continuum</i> dos testes mentais.....	81
Figura 9	Grupo escolar Afonso Pena, Belo Horizonte, cerca de 1930.....	94
Figura 10	Gráfico de comparação do desempenho das crianças de Genebra e de Belo Horizonte, no teste de inteligência de Dearborn.....	112
Figura 11	Parte da folha de aplicação do Teste de Dearborn, edição em português	118
Figura 12	Partes da folha de aplicação do Teste de Dearborn, edições em inglês e em português.....	119
Figura 13	Processo de alterações/transformações do <i>Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon</i>	130
Figura 14	Folha de aplicação do Teste do Limiar (1934).....	132

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	13
2 Introdução	18
2 Justificativa da Pesquisa.....	24
3 Objetivos	27
3.1 Objetivo Geral.....	27
3.2 Objetivos Específicos	27
4 Referencial Teórico-Metodológico	28
4.1 Os conceitos de Recepção e Circulação.....	28
4.2 Arquivos e fontes	34
4.3 Os testes de inteligência: mensurar é preciso!	36
5 Apresentação dos Estudos.....	45
5.1 Estudo I – Entre o individual e o coletivo: circulação dos testes de inteligência entre França, Estados Unidos e Brasil nas primeiras décadas do século XX	47
5.2 Estudo II – Caracterização dos testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)	73
5.3 Estudo III – Medindo o que não se conhece: o conceito de inteligência no contexto educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930.....	95
5.4 Estudo IV – A <i>recepção/circulação</i> dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento.....	113
6 Considerações finais	137
Referências.....	141
Fontes.....	141
Bibliografia	148

1 Apresentação

Investigar sobre a história dos testes psicológicos é investigar a história da própria profissão do psicólogo Brasil. Ambas histórias se misturam e se confundem, haja vista o lugar de centralidade que tais instrumentos ocuparam tanto no reconhecimento da psicologia como ciência autônoma, a partir da virada do século XIX ao XX, quanto no reconhecimento da profissão de psicólogo, no início da década de 1960.

Para além disso, pesquisar sobre o campo da testagem psicológica, no que concerne sua utilização no campo da educação escolar, exige cuidado, haja vista os usos ideológicos ocorridos, quando viu-se os testes serem utilizados como instrumentos de discriminação social. Em minha trajetória como psicólogo escolar, há 12 anos, a partir do lugar de professor de Psicologia da Educação e supervisor de práticas de estágio em escolas públicas e privadas, em cursos de licenciatura e de psicologia, veio sendo possível verificar os meandros de uma relação que, historicamente, se instituiu há cerca de 100 anos: a da pedagogia com a psicologia.

Verificar, no cotidiano das escolas, por um lado a primazia dada à inteligência no processo ensino-aprendizagem dos alunos, e por outro o caráter avaliativo que sustenta boa parte das ações pedagógicas, motivou-me a investigar suas raízes históricas. Os testes de inteligência, e sua aplicação nas primeiras décadas do século XX, são um ponto-chave para a compreensão destes processos.

Optamos por propor uma investigação que desse conta de, sem desconsiderar o caráter ideológico, esclarecesse os primórdios da aplicação dos testes no campo escolar, ou os primórdios da relação entre pedagogia e psicologia. A literatura da área, especialmente a dos últimos 30 anos, aponta para o caráter ideológico da utilização dos

testes, especialmente os de inteligência, articulados com os preceitos higienistas e, quando não, eugenistas.

Longe que pretender analisar este contexto histórico desconsiderando o aspecto ideológico, nosso intuito foi identificar estes instrumentos, suas origens e seus usos, a partir da experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, local onde foram adaptados e desenvolvidos testes que foram efetivamente utilizados nos Grupos Escolares do estado. Assim, traçar a história destes instrumentos científicos é traçar boa parte da história das relações entre a psicologia e a escola.

Dito isto, faz-se necessário descrever o itinerário da pesquisa cujos resultados a presente tese reúne. Na pesquisa, de caráter historiográfico, buscamos fontes primárias que nos dessem elementos para reconstruir, naquilo que as mesmas nos possibilitaram fazer, uma pequena mas fundamental parte da história da psicologia brasileira. Ir às fontes nos possibilitou encontrar não apenas materiais de aplicação de testes de inteligência, mas trilhar o caminho tomado por estes desde sua origem até sua aplicação nos Grupos Escolares da capital mineira e de várias cidades do interior do estado.

Em se tratando dessa origem, França e Estados Unidos gozam de destaque nos primórdios da avaliação da inteligência. Assim sendo, ao longo da pesquisa de campo foi sendo possível constatar que vários testes encontrados nos arquivos em Belo Horizonte eram de berço francês ou estadunidense², embora tenhamos encontrados instrumentos também de outros países. Mas estes dois nos pareciam, desde o início, centrais para nosso intuito de compreender o processo de *recepção/circulação* dos testes, o que nos motivou a investigar, também, as versões originais dos testes encontrados no Brasil, a fim de buscar detalhes do referido processo.

² Optamos por utilizar o termo "estadunidense" ao invés dos habituais "americano" ou "norte-americano" buscando mais precisão na indicação do país a que fazemos referência.

Assim surgiu o interesse e a oportunidade do doutorado-sanduíche, com bolsa da CAPES, na França, berço dos testes de inteligência. Foi possível a permanência por 3 meses na cidade de Rouen, região da Normandia, sob a supervisão do Professor Dr. Laurent Gutierrez, pesquisador da história da psicologia e das ciências da educação. Este período na Universidade de Rouen foi decisivo não apenas para a coleta de dados primários importantes, mas também para a compreensão do lugar dos testes na França, bem como as formas de *recepção/circulação* a que os mesmos, sobretudo o teste Binet-Simon, vieram passando ao longo dos anos. Também obtivemos acesso, via internet, a vários livros, textos e material de testes, obtidos nos arquivos online do *Center for the History of Psychology*, da Universidade de Akron, Estados Unidos³, sobretudo, dentre outros.

O formato de tese apresentado, composto de estudos que gozam de alguma autonomia entre si se baseia na ideia central de que o processo de formação em nível de pós-graduação, especificamente doutorado, não se constitui apenas pela escrita da tese, mas sim por um conjunto de experiências pelas quais passa o doutorando; inclusive a escrita da tese. A pesquisa conduzida neste âmbito tem o intuito de formar o pesquisador em certa área do conhecimento, capacitá-lo a orientar outros pesquisadores, ministrar aulas sobre os conteúdos ou dentro do campo de investigação; em suma, produzir novos conhecimentos que contribuam com a melhor compreensão de fenômenos.

Além disso, entendemos que o formato de estudos facilita a posterior publicização dos resultados obtidos com a pesquisa, por meio da publicação destes em periódicos nacionais e estrangeiros, especialmente, pressuposto fundamental na atualidade da produção e da circulação do conhecimento científico. Partimos da ideia de

³ <http://www.uakron.edu/chp/archives/>

que adaptar uma tese, em seu formato tradicional, a um conjunto de artigos é sempre um trabalho difícil e que, em grande parte, acaba protelado e tem sua divulgação postergada. Não obstante, a escrita neste formato não se deu a despeito da busca constante por uma unidade narrativa, movimento que nos serviu de guia durante toda a investigação e a escrita.

Assim, apresentamos uma tese organizada em quatro estudos, em que buscamos apresentar os resultados obtidos com a pesquisa empreendida. Os mesmos, abaixo apresentados, ocupam o lugar de quatro capítulos da tese. As temáticas de cada um foram escolhidas em funções de dois critérios principais: a apresentação dos resultados obtidos em função dos objetivos propostos e em virtude de aspectos que nossas fontes foram revelando ao longo da pesquisa.

O primeiro estudo trata dos escritos de Théodore Simon que, como visto, trabalhou ao lado de Alfred Binet na construção do primeiro teste de inteligência, nas primeiras décadas do século XX, em Paris. O objetivo deste estudo foi analisar a sua posição crítica sobre as alterações sofridas pelo teste Binet-Simon, principalmente, às formas coletivas de mensuração da inteligência que se desenvolveram a partir dele, sobretudo nos Estados Unidos. Além disso, buscou-se analisar as repercussões, tanto do teste Binet-Simon, e seu formato clínico-individual de utilização, e o formato coletivo e pragmático⁴ desenvolvido nos Estados Unidos, nas práticas de utilização dos testes em Belo Horizonte.

No segundo estudo, de caráter descritivo, buscamos agrupar e apresentar os testes de inteligência que encontramos nos arquivos pesquisados, especialmente na Sala

⁴ Durante todo o texto usaremos o termo "pragmático" com o intuito de referirmo-nos a uma utilização/aplicação eminentemente prática dos testes. Assim, não estamos tomando o termo em seu sentido filosófico, como o fez William James, nos Estados Unidos, na virada do século XIX ao XX, nem tampouco no sentido como o toma John Dewey, no mesmo país. Essa escolha se deu para nos referirmos primazia da aplicabilidade dos instrumentos sobre a discussão teórica acerca, por exemplo, do próprio conceito de inteligência.

Helena Antipoff, em Belo Horizonte e no Memorial Helena Antipoff, em Ibité. A descrição é marcada pela relação entre os testes de inteligência e os testes pedagógicos, cuja diferenciação nos parece ainda pouco clara na literatura da área.

O terceiro estudo, desencadeado em função de um dos objetivos específicos da pesquisa, como dito, a respeito da identificação dos conceitos de inteligência em que se baseavam os testes no período estudado, apresenta uma análise de como o otimismo dos discursos produzidos acerca das inúmeras vantagens práticas da utilização dos testes em várias áreas da sociedade, sobretudo nas escolas, se sobrepôs a uma discussão teórica acerca do que viria a ser, precisamente, inteligência. As discussões teóricas sobre o tema, que se desenrolavam no século XIX, são postas de lado em prol do pragmatismo na utilização dos testes, de todos os benefícios que adviriam de sua aplicação em massa.

O quarto e último estudo privilegiou o conceito de *recepção/circulação*, buscando, por meio de dois exemplos, descrever e analisar as características das relações entre o global e o local no processo de transformação pelos quais os instrumentos em questão foram passando. Tomamos um teste francês e um estadunidense utilizados na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte como exemplos, buscando identificar as influências das maneiras de fazer uso dos instrumentos, por franceses e estadunidenses, na prática mineira.

2 Introdução

O método psicológico que temos desenvolvido é composto de provas de dificuldade crescente que nós apresentamos em tópicos aos sujeitos. Estes testes foram todos examinados e testados, e foi possível perceber as causas dos erros que eles apresentam e do significado dos resultados obtidos. [...] A série de testes é ajustada de forma a incluir a totalidade da gama de manifestações intelectuais, desde o mais baixo, o mais elementar, o que parece ser uma fixação constante em um objeto em movimento⁵.
(Binet & Simon, 1905, p. 508-509).

Uma discussão necessária ao campo da psicologia escolar/educacional no Brasil diz respeito ao lugar ocupado pela ciência psicológica em suas relações com a escola nos diferentes momentos históricos. Desde o início do século passado aos dias atuais, podem-se notar diferentes nuances dessa relação, de uma marca de ciência aplicada à educação escolar, cujo objetivo era, no princípio, avaliar as crianças para melhor conhecê-las e educá-las, à atualidade, de atuações pautadas no compromisso social e na inclusão e respeito às diferenças individuais.

Buscando pensar a partir do prisma histórico, tanto antes como hoje, os objetivos da aplicação do conhecimento psicológico à educação escolar miravam um mesmo ponto: a melhoria do sistema de ensino e do processo ensino-aprendizagem. Embora grande parte da discussão realizada atualmente no campo busque marcar as primeiras relações da psicologia com a escola como excludentes e rotuladoras, sobretudo a partir de avaliações e testes de inteligência, é necessário cuidado nesse julgamento. Ao olharmos para trás certamente nos depararemos com práticas hoje entendidas como excludentes e rotuladoras, porém estaríamos caindo em sério presentismo (Campos, Jacó-Vilela & Massimi, 2010).

⁵ La méthode psychologique que nous avons imaginée se compose d'épreuves de difficulté croissante que nous faisons subir aux sujets. Ces épreuves ont été toutes étudiées et essayées, on a pu se rendre compte de causes d'erreurs qu'elles présentent et de la signification des résultats qu'on obtient. [...] La série d'épreuves est réglée de manière à comprendre toute la série des manifestations intellectuelles, depuis la plus faible, la plus élémentaire, qui nous paraît être la fixation du regard sur un objet qui se déplace (tradução nossa).

Para escapar a essa armadilha é preciso partir do princípio que aquela psicologia não é a mesma de hoje, ou seríamos obrigados a admitir que não houve avanço nos estudos e pesquisas no campo. Para se compreender que psicologia era aquela que, em fins do século XIX e início do século XX, era utilizada pelos professores brasileiros é preciso ir aos fatos históricos, aos documentos e registros produzidos por eles. Partindo destes, algumas questões nos serviram de guia: qual era a compreensão que possuíam acerca do processo educativo? E sobre o processo de desenvolvimento da criança? E sobre a inteligência?

A fim de responder a este e outros questionamentos desenvolvemos uma pesquisa históriográfica que buscou lançar luz aos primórdios da utilização dos testes de inteligência na escola brasileira, a partir do estudo de sua utilização na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte⁶, entre os anos de 1929 e 1946. O estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros no tocante às reformas educacionais que acabaram por abrir espaço à entrada da psicologia científica no campo da educação. Assim, miramos o contexto histórico que condicionou a emergência da psicologia como aparato científico da escola e dos instrumentos produzidos em seu bojo, especificamente nos testes de inteligência.

A constituição da Psicologia como disciplina científica, no Brasil, se deu em um contexto histórico específico. Tomando a passagem do século XIX ao XX, trata-se da saída de um regime de governo imperial a um republicano, do fim da escravidão e do início do trabalho livre, ou seja, de importantes transformações de caráter político, econômico e sociocultural. Tais transformações condicionaram, por sua vez, mudanças institucionais, como a formação de um sistema de ensino amplo, que se pretendia laico

⁶ A Escola de Aperfeiçoamento de Professores foi criada no bojo da reforma do ensino de Minas Gerais, na década de 1920, e sua função era introduzir os professores dos grupos escolares do estado ao método científico, visando a constituição de um ensino sustentado em conhecimentos científicos. Nesta trilha, a psicologia ocupou lugar central, com uma ênfase na Psicometria, ou seja, na possibilidade de mensurar aspectos psicológicos, como a inteligência (Antunes, 2001; Campos, 2010a; Souza, 2008).

e moderno, que viesse a contribuir com a formação de um novo homem, adaptado aos novos tempos.

Mudanças de caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, o sistema de ensino passa a ser pensado em termos progressistas e modernizadores, sob forte influência do positivismo⁷, defendido pelos republicanos como ponto de ancoragem das mudanças políticas, econômicas e sociais. Desse modo, afastar a escola da influência da igreja católica e estruturá-la a partir de parâmetros científicos, por exemplo, passava a ser entendido como fundamental à modernização⁸ do Estado.

A psicologia científica começa, então, a ganhar espaço. Seu instrumental técnico-científico, que naquele momento se encontrava em plena ascensão, começava a ocupar um lugar de destaque no processo de conhecer a criança. Ao longo das décadas seguintes, destarte os testes, a partir de seu estatuto científico, entendidos como capazes de identificar aspectos psicológicos das crianças na escola, passam a ser utilizados de forma intensa, com destaque aos testes de inteligência.

No Brasil, esse processo se dá a partir do movimento da Escola Nova⁹, que se institui a partir das reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930, ocorridas em

⁷ Segundo Löwy (1988), a pressuposição fundamental do positivismo é de que as leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política são do mesmo tipo que as leis que regulam a natureza, sustentando uma ideia de sociedade harmoniosa e equilibrada. Epistemologicamente, decorre disso que os métodos e procedimentos para conhecer a sociedade sejam os mesmos utilizados no campo das ciências naturais. Assim, só é científico um conhecimento objetivamente construído, sob a condição da eliminação das influências subjetivas.

⁸ Modernizar neste contexto não significava apenas uma oposição ao "antigo", mas sim possuía características específicas, como a de um Estado que superasse o atraso do período colonial e imperial, cujas duas palavras mais emblemáticas são as que constam, até hoje, na bandeira brasileira: ordem e progresso (Herschmann & Pereira, 1994).

⁹ Movimento de renovação de métodos e técnicas pedagógicas ocorrido no Brasil nas primeiras décadas do século XX, tinha por objetivo empreender transformações no âmbito escolar e na formação de professores a fim de que passassem a ser sustentados em pressupostos científicos, tomando a Psicologia Experimental como aliada decisiva (Saviani, 2007). Para Bortoloti e Cunha (2013), a Escola Nova brasileira desenvolveu-se sob o prisma pragmático da Psicologia Experimental estadunidense da época, de caráter mensuracionista e administrativo. É fato histórico a ida de intelectuais brasileiros ao *Teachers College* da Universidade de Columbia que, a partir da década de 1910, oferecia cursos na área. Aliás, é necessário falar de movimentos, no plural, de renovação educacional, haja vista encontrarmos experiências diferentes em países e localidades diferentes. A título de exemplo, de maneira contrária ao

vários estados brasileiros, como São Paulo, Ceará, Pernambuco, Distrito Federal e Minas Gerais, que Campos (2010b) marca como muito mais que simples reformas, já que objetivavam o estabelecimento de um sistema de ensino público moderno no país, para a transmissão de conhecimentos básicos à população em geral e à formação de uma elite dirigente para liderar a modernização do país. Esse período reformista culmina com a Reforma Francisco Campos, tornada nacional em 1930, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Todas as reformas estaduais citadas pautavam-se em ideários pedagógicos também tidos como modernos, como dito, marcando oposição às práticas pedagógicas até então presentes, afirmando-as como ultrapassadas e não condizentes com a formação de um país moderno. Assim, o movimento da Escola Nova emerge como fundamento da escola que as citadas reformas pretendiam implementar e a psicologia científica se estabelece como disciplina de fundamental importância nesse processo. O discurso dos reformadores, entre eles Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Sampaio Dória, entre outros, advogava pela necessidade premente de dar caráter científico ao processo educativo. Tal discurso, posto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (Azevedo *et al.*, 2010), atribuía à educação escolar caráter definidor na formação do povo, e colocava o aluno no centro do processo educativo: não mais o professor seria esse centro, figura que detinha o saber e que o transmitia às futuras gerações, mas sim a criança.

Em termos pedagógicos, uma mudança importante é a do protagonista do processo educativo: do professor ao aluno. A partir de críticas à chamada Escola Tradicional, o movimento da Escola Nova se sistematiza, nas primeiras décadas do século XX, como nova proposta pedagógica, sempre defendida por seus partidários

modelo estadunidense, o modelo francês, onde a Psicometria não tinha centralidade, merece destaque (Gutierrez, Besse & Prost, 2012).

como passo necessário à modernização do país. A emergência do aluno como protagonista, entretanto, levou a outra discussão: é preciso conhecer a criança que aprende na escola, e também aquela que não aprende, ou não aprende da mesma forma ou no mesmo ritmo das outras; porque a dificuldade em aprender os conteúdos escolares “não era lida pela maioria dos educadores sob o ângulo das dificuldades econômicas ou das diferenças nas práticas culturais” mas, era “focalizada sob a ótica da ampla gama de distinções existentes nos indivíduos” (Nunes, 1994, p. 186).

Assim, colocar o aluno no centro do processo educativo passava pelo reconhecimento das diferenças individuais, pelo reconhecimento de que a criança não era um adulto em miniatura, mas um sujeito que se desenvolvia ao longo de sua vida. Isto posto, é nesse contexto político e social de importantes reformas educacionais que a utilização dos testes psicológicos, sobretudo de inteligência, encontram campo para sua utilização e aplicação.

Os testes psicológicos são aqui entendidos como instrumentos científicos de grande importância, já que pretendiam identificar e quantificar construtos psicológicos como personalidade, atenção, concentração, inteligência, sobretudo em se tratando da forte tendência positivista nos meios acadêmicos e de pesquisa naquele período. Assim, daremos ênfase aos testes de inteligência, em virtude do lugar de destaque que ocuparam no contexto das reformas educacionais mineiras nas primeiras décadas do século XX.

Grosso modo, um ponto-chave que distingue a utilização dos testes de inteligência no início do século XX de sua utilização no final deste mesmo século e início do século XXI é a consideração ou não dos aspectos histórico-culturais no desenvolvimento da criança em idade escolar, ou melhor, a natureza da inteligência humana. Exemplificando, se uma criança era submetida a um teste de inteligência em

1930 e era apontada como possuidora de uma inteligência rebaixada, não havia, por princípio, um movimento de buscar a gênese desse quadro nas vivências dessa criança, no seu cotidiano, ou na sua experiência escolar, pois tal limitação intelectual é tomada como própria da natureza daquela criança. Obviamente, isso dito a partir do ponto de vista hegemônico de utilização dos testes no campo educacional, o que não significa que não houvesse tensionamentos e críticas aos instrumentos e seu uso naquele momento histórico¹⁰.

De modo inverso, atualmente os testes de inteligência são tomados como instrumentos auxiliares no processo de avaliação de uma criança, no mais das vezes tomada como tendo seu desenvolvimento marcado por aspectos sociais e culturais e, que a capacidade intelectual de uma criança é constituída a partir de suas experiências sociais e culturais, embora o debate entre as visões inatista e ambientalista permaneçam presentes. Além disso, trata-se de outro momento histórico, com outros condicionantes sociais e culturais, outro ponto do desenvolvimento da ciência psicológica, outra compreensão do fenômeno aqui em questão.

Portanto, ao longo da história da psicologia escolar/educacional brasileira, diferentes momentos se destacam e, para Antunes (2008), sempre sob duas perspectivas principais: a do conhecimento psicológico aplicado à educação escolar, como fundamento científico da educação, e como modalidade de atuação profissional junto à educação e à escola. A presente pesquisa privilegiou a primeira, enfatizando um determinado conjunto de instrumentos psicológicos, os testes de inteligência.

¹⁰ Podemos citar, como exemplo de tensionamento, o conceito de *inteligência civilizada*, cunhado por Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, que desempenhou importante papel no processo de adaptação de testes de inteligência às crianças de Belo Horizonte (CAMPOS, 2003; 2010a).

2 Justificativa da Pesquisa

Ao longo do processo de autonomização da psicologia brasileira (Antunes, 2003), os testes psicológicos ocuparam um lugar fundamental. O início da utilização dos testes psicológicos no Brasil coincide com o início da aplicação de um *corpus* teórico e científico, marcadamente positivista. E o campo da educação escolar foi fecundo quanto à utilização de tais instrumentos, sobretudo em virtude das reformas educacionais, a que fizemos referência, ocorridas durante a década de 1920, em vários estados brasileiros, com destaque às reformas de Minas Gerais, que acabaram por se tornar referências nacionais na década seguinte. Nestas, os testes de inteligência figuraram como instrumentos de referência do processo pedagógico, sobretudo pelo caráter científico que davam a este. A partir deste momento, o discurso político acerca do progresso do país se torna cada vez mais denso e, atrelado ao fazer científico, defendia a necessidade de reformar, civilizar, regenerar a sociedade e o país (Herschmann & Pereira, 1994).

Destarte, a proposta da pesquisa foi analisar o lugar ocupado pelos testes de inteligência no campo da educação escolar, (...) a partir de sua *recepção/circulação* desde o final da década de 1920 até meados da década de 1940, partindo de seu emprego na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946). Tal escolha se justifica na medida em que esta se constituiu como importante experiência de utilização de testes no contexto escolar, dado seu pioneirismo (Antunes, 2001; Campos, 2010a; Souza, 2008).

A Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte iniciou suas atividades em 1929 e as encerrou em 1946, quando foi anexada à Escola Normal da mesma cidade. Sua criação, no bojo de um conjunto de reformas educacionais

implementadas pelo governo do estado de Minas Gerais, tinha por objetivo a implementação de um sistema de ensino moderno, o que significava tê-lo baseado em preceitos científicos (Campos, 2003; 2010a; 2010b; Souza, 2008; Antunes, 2001; Borges, 2014; Miranda, 2014).

Para Antipoff, professora de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento, e responsável, a partir de sua chegada à Belo Horizonte em 8 de agosto de 1929, pelas atividades do Laboratório de Psicologia (Campos, 2003; 2010b), assim a definiu:

A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, inaugurada pelo Governo de Minas Geraes em 1929, consta de um curso de dois annos, e, como o nome indica, tem por fim aperfeiçoar o preparo profissional das professoras primarias, só aceitando as que tenham feito pelo menos um anno de estágio escolar. Nellas está a esperança do Governo para uma realização da grande reforma que tão empenhadamente quer levar a effeito (Antipoff, 1930, p. 226).

Assim a Escola de Aperfeiçoamento foi escolhida como referência de nossa investigação por ocupar um lugar de destaque no processo de tradução, adaptação e criação de testes psicológicos, muitos deles de inteligência. As atividades ali desenvolvidas impactaram de maneira importante no cotidiano dos Grupos Escolares da cidade e do estado de Minas Gerais, bem como desempenharam papel decisivo na *recepção/circulação* dos referidos instrumentos.

Por outro lado há, desde a década de 1980, no campo da psicologia escolar/educacional brasileira, uma intensa crítica aos usos feitos dos testes no contexto escolar ao longo do século XX (Campos, 1980; Patto, 1984; 2000; Machado & Souza, 2004; Meira & Antunes, 2003; Zanella, 2002). Essa crítica lançou novos pontos de

discussão acerca das relações acerca do compromisso ético e político da psicologia brasileira com a sociedade, até aquele momento extremamente alinhados aos interesses da elite em detrimento dos interesses e em benefício da maior parte da população. Entendemos que é preciso investigar as formas de utilização dos testes, sobretudo os de inteligência no contexto histórico da psicologia no país, a fim de que mais dados possam esclarecer como e em que medida esse processo se deu. Em outras palavras, as influências exercidas pelo uso dos testes, em cada momento, sobre a própria organização do ambiente escolar e do trabalho pedagógico.

Somente recentemente, em 2001, passou a existir no Brasil alguma forma de regulamentação dos testes desenvolvidos e utilizados pelos psicólogos. Até então, não havia nenhum controle de desenvolvimento, publicação e utilização de testes psicológicos no país, o que ocasionou a circulação de inúmeros testes que não possuíam, quando avaliados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP)¹¹, mínimas condições de uso.

Segundo Primi (2010), o SATEPSI é resultado de tentativas anteriores do CFP de responder aos inúmeros processos éticos envolvendo a avaliação psicológica. O objetivo do sistema é garantir a qualidade psicométrica dos instrumentos. Segundo o mesmo autor, a primeira relação de testes avaliados, de 2004, indicou que quase metade (48,1%) dos testes foi considerada desfavorável. Desta forma, entendemos que investigar as características do processo de recepção e circulação dos testes em Belo Horizonte pode, também, ajudar a lançar luz às décadas seguintes e a todo o campo da avaliação psicológica no Brasil.

¹¹ O Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI), organizado e mantido desde 2001 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), objetiva divulgar informações sobre os testes psicológicos à comunidade e aos psicólogos. No site, é possível saber quais testes estão favoráveis ou desfavoráveis para uso profissional. Os psicólogos somente podem utilizar os testes que possuem parecer favorável do CFP, conforme a resolução CFP 02/2003.

Propusemos, então, uma pesquisa de caráter historiográfico que busque descrever e analisar a recepção dos testes de inteligência em Minas Gerais no período citado. Quais testes eram esses? Como eram aplicados e corrigidos? Em qual conceito de inteligência se sustentavam, ou melhor, que aportes teóricos tinham? Se os mesmos foram trazidos de outros países, assim como outros instrumentos e aparelhos do Laboratório, como foram aqui recebidos? Quais usos foram efetivamente feitos dos mesmos?

3 Objetivos

3.1 Objetivo Geral

Descrever e analisar a recepção e a circulação dos testes de inteligência a partir de sua utilização na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte entre 1929 e 1946.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar os testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento, suas formas de aplicação, correção e seus aportes teóricos;
- Analisar as semelhanças e diferenças entre os testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento e suas versões originais;
- Analisar os conceitos de inteligência que davam sustentação aos testes psicológicos neste período.

4 Referencial Teórico-Metodológico

A análise privilegiou o campo da História das Ciências, que possui como pressuposto a consideração fundamental do caráter histórico do conhecimento científico. Segundo Massimi, Campos e Brozek (1996), a História das Ciências busca compreender o processo de construção histórica de determinada disciplina científica, seus conceitos e métodos e estudar as condições econômicas, sociais e culturais que antecederam o surgimento destes conceitos e métodos. Propôs-se, então, uma pesquisa historiográfica que lançasse luz à recepção e circulação dos testes de inteligência no campo educacional do início do século XX, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930, buscando descrever e analisar as relações entre o lugar social e as práticas científicas postas naquele período.

Tomamos como referência dois conceitos principais: o de *recepção* e o de *circulação*, entendendo que ambos são de grande valia à elucidação dos primeiros testes de inteligência e de seu uso em território brasileiro, especificamente mineiro. Estes conceitos possuem importante ligação, embora possam ser tomados de maneira independente. Em função disso optamos por utilizar ao longo de todo o texto, o termo *recepção/circulação*.

4.1 Os conceitos de *Recepção e Circulação*

O conceito de *recepção*, aplicado ao campo da ciência psicológica, como proposto por Dagfal (2004), advém do campo da literatura, que entende que o processo de recepção de um artefato cultural se dá de forma ativa e não a partir de uma postura

passiva frente ao artefato apropriado, que tem sido utilizado por este autor no campo da história da psicologia.

Em uma história da psicologia feita a partir da periferia, onde aparentemente não há mais que cópia ou, em todo caso, uma colagem eclética de ideias já concebidas, o interesse reside justamente em mostrar como, por trás dessas supostas cópias ou por trás destas justaposições carentes de valor se esconde todo um horizonte de expectativas radicalmente distintas da obra de origem, ligadas a um problema sócio-histórico complexo e singular. E é precisamente este horizonte de expectativas que é importante reconstruir, essas problemáticas a que respondem os objetos teóricos que é necessário detalhar para restaurar ao processo de recepção seu caráter ativo (Dagfal, 2004, p. 16)¹².

Dagfal (2004) também toma por empréstimo o conceito de *interesse intelectual*, proposto por Kurt Danziger. Os interesses intelectuais delimitariam "o domínio dentro do qual trabalham os integrantes de uma comunidade disciplinar, estabelecendo metodologias a serem utilizadas e os resultados serão considerados como válidos" (Dagfal, 2004, p. 13)¹³, servindo também para articular os fatores intra e interdisciplinares na produção e recepção do conhecimento.

Para Danziger (1992) estes interesses intelectuais devem ser compreendidos a partir de um prisma histórico e social de circulação dos saberes e instrumentos psicológicos. Assim, a história da psicologia não se faz de forma interna e hermeticamente fechada, por uns poucos cientistas, mas por sujeitos inseridos em contextos históricos específicos.

¹² En una historia de la psicología hecha desde la periferia, en la que aparentemente no hay más que copia o, en todo caso, un collage ecléctico de ideas ya concebidas, el interés reside justamente en mostrar cómo, detrás de esas supuestas copias o detrás de esas yuxtaposiciones carentes de valor se esconde todo un horizonte de expectativas radicalmente distinto del de la obra de origen, enlazado a una problemática sociohistórica compleja y singular. Y es justamente este horizonte de expectativas que es importante reconstruir, esas problemáticas a las que dan respuesta los objetos teóricos que es necesario desmenuzar para restituir al proceso de recepción su carácter activo (tradução nossa).

¹³ el dominio dentro del cual trabajan los integrantes de una comunidad disciplinar, estableciendo las metodologías a emplear y los resultados que serán considerados como válidos (tradução nossa).

A reprodução de uma tradição social e intelectual - inseparável da construção de objetos psicológicos - naturalmente envolve interesses de significação muito mais amplos do que os interesses particulares que caracterizam a situação específica dos produtores de objetos psicológicos. Esses interesses mais amplos estão relacionados com a perpetuação das formações sociais gerais em que estão imersas as atividades que conduzem a constituir objetos psicológicos. A história crítica não pode ignorar esse componente ideológico (Danziger, 1985, p. 105)¹⁴.

A pesquisa histórica de um campo científico não deve limitar-se ao estudo da produção do conhecimento, mas deve considerar os instrumentos e técnicas produzidos neste campo disciplinar. Estamos, na presente pesquisa, compreendendo a utilização destes instrumentos como produtores de novos conhecimentos. Em outras palavras, os testes de inteligência podem ser entendidos como produtos e produtores de um corpo de conhecimentos e de práticas da nascente psicologia científica no Brasil.

A ênfase ao processo de constituição e transformação dos saberes e instrumentos psicológicos pelos locais por onde passaram está, justamente, em como esse processo sofre a influência dos aspectos locais de cada país/região, sofrendo maiores ou menores modificações em relação ao original. Danziger (2003) utiliza a relação centro-periferia tomando as relações entre Alemanha e Estados Unidos como exemplo para descrever o que nomeia *psychological objects*. Por este conceito o autor entende não apenas objetos concretos, mas sim e talvez, sobretudo, conceitos teóricos e metodológicos que passam a ser em um dado momento em certo campo científico, um objeto de estudo. Tomando o conceito de “memória”, descreve como o mesmo,

¹⁴ The reproduction of a social and intellectual tradition - inseparable from the construction of psychological objects - naturally involves interests of much broader significance than the particular interests which characterize the specific situation of the producers of psychological objects. These broader interests pertain to the perpetuation of the general social formations in which the activities leading to the constitution of psychological objects are embedded. Critical history cannot ignore this ideological component (tradução nossa).

primeiramente descrito por Wundt como demasiado complexo para ser objeto de sua psicologia experimental, quando a coloca em sua *Völkerpsychologie*.

Nos serviram como referência as relações entre França e Estados Unidos, às quais demos ênfase tanto na descrição na busca por fontes como na perspectiva de análise destas, uma vez que o primeiro instrumento de mensuração da inteligência, a escala Binet-Simon, apresentada pelos autores Alfred Binet e Théodore Simon em 1905 e, poucos anos depois, introduzida nos Estados Unidos onde passou por alterações, até o mais conhecido teste Stanford-Binet, publicado por Lewis Terman em 1916 (Schneider, 1992; Carson, 2007; 2014; Nicolas, Andrieu, Criozet, Sanitioso & Burman, 2013; Gould, 2014). Assim, ao relativizar a relação centro-periferia na produção do conhecimento psicológico, Danziger (2006) nos ajuda a pensar não apenas a relação França-Estados Unidos acerca da circulação dos testes de inteligência, mas também das formas de recepção destes no Brasil.

O conceito em questão nos ajuda a pensar como o conceito de inteligência, discutida e tratada como uma faculdade da alma no século XIX (Assis, 2009; 2011) passa à categoria de *psychological object*, ou seja, de um objeto passível de estudo e apreensão pela psicologia experimental. Parece-nos que é possível, a partir do estudo da recepção e circulação dos testes e conceitos de inteligência, estabelecer um raciocínio muito próximo ao de Danziger (2003). Isso na medida em que é notável a forma como vai havendo a substituição do saber cotidiano do professor acerca das capacidades intelectuais de seus alunos pelas maneiras e conceitos científicos, sobretudo sob o argumento positivista de que o saber cotidiano é mera opinião, não podendo ser este tomado como referência para a reorganização do sistema de ensino em bases científicas naquele período.

A recepção de saberes e instrumentos psicológicos nos permite estudar a história de um campo científico específico ao permitir a compreensão das formas como, no caso, os testes de inteligência foram legitimados nos países em que foram sendo utilizados, apontando as condições que possibilitaram sua *recepção/circulação* em cada país, bem como as características locais que lhe foram agregadas (Cirino, Miranda & Cruz, 2012).

Entendemos que o processo de *recepção/circulação* de uma Psicologia ocorre no contexto de um movimento de abertura de um público que assimila tal conhecimento e o adapta aos seus modos e conteúdos locais. *Recepção* é, pois, um termo propício a uma dupla função, pois expressa um sentido ativo e outro passivo que acena para um movimento de apropriação e intercâmbio de ideias (Dagfal, 2004). Para Danziger (1979), esse movimento é um fator intersubjetivo em que um horizonte de expectativas se articula em um interesse intelectual. É um ato duplo que aponta para um efeito produzido pela Psicologia em um público que o recebe; e alude a uma função ativa do receptor que concretiza um sentido para o conhecimento psicológico (Castelo Branco, Rota Júnior, Miranda & Cirino, 2016, p.2).

Raj (2007), ao afirmar que a complexidade da atividade científica se dá, justamente, em virtude de suas relações com a sociedade, o Estado e a economia, descreve a ciência não apenas como um sinônimo de produção de conhecimento, mas também de instrumentos e técnicas utilizados na produção desse conhecimento. Dito isso, pontua que o processo de *circulação* produz importante hibridismo de conceitos, técnicas, instrumentos, e que esse processo envolve a circulação de pessoas, ideias, conceitos e instrumentos.

Para este autor, ao buscarmos compreender a circulação do conhecimento científico, faz-se necessário relativizar a relação centro-periferia. Em outras palavras, é preciso reconhecer que o conhecimento científico não é apenas produzido por certos países (centro) e são, mais cedo ou mais tarde, circulam e chegam a outros países (periferia), onde são recebidos e adaptados às necessidades locais. É preciso reconhecer que a produção do conhecimento se dá a partir de certos contextos sociais, políticos e econômicos específicos, e que estes podem ocorrer em quaisquer países ou locais (Raj, 2007).

Não se trata mais, portanto, de conceber uma visão tradicional das Psicologias estadunidense e europeia como produtoras de conhecimentos originais e as outras localidades como consumidoras e reprodutoras. Trata-se, pois, de reconhecer e investigar uma relação do conhecimento psicológico global com o local, ressaltando que *global* não significa universal ou hegemônico, mas múltiplo e heterogêneo. Cada local constitui um eixo de conhecimento de uma dada Psicologia, que após a sua produção desencadeia um processo de *recepção/circulação* – compreendido por nós como uma via de mão dupla: tanto a Psicologia sofre mudanças em função do contexto local quanto provoca mudanças nesse contexto. Logo, a reflexão sobre a *recepção/circulação* aponta para uma História das Psicologias em suas diversas localidades. Essa perspectiva utiliza uma visada mais global, atenta para as diversidades da Psicologia. Tais diversidades ampliam o foco para o que acontece fora dos centros de fundação de uma Psicologia, dado que a produção do conhecimento no campo da Psicologia não é mera continuação daquilo feito nestes polos (Castelo Branco, Rota Júnior, Miranda & Cirino, 2016).

Segundo Grynspan (2012), o processo de *recepção/circulação*, envolvidos, por exemplo, na tradução de uma obra literária, podem “produzir efeitos sobre as obras

e as leituras no próprio país de origem, acrescentando a sua importância, gerando debates, tomadas de posição, impondo redefinições em edições futuras” (p. 12). Assim, afirma que a circulação internacional não pode ser tomada como via de mão única que simplesmente parte de um ponto original e segue adiante em linha reta.

Mas se é fundamental atentar para as condições sociais da circulação internacional de ideias, é não somente para evitar os mal-entendidos, as incompreensões, mas também para, tomando-os como entendimentos e compreensões possíveis em contextos determinados, produzir uma sociologia fina da recepção, da apropriação, das diferentes leituras e usos dos textos. E mais, uma vez que as leituras e os usos se alteram ao longo do tempo, o que fica especialmente evidente no caso das obras que se afirmam como clássicos, com suas várias traduções e reedições, aumenta-se a fineza e a efetividade dessa sociologia com a incorporação de uma perspectiva histórica (Grynspan, 2012, p. 12).

4.2 Arquivos e fontes

No que se refere à coleta de dados, foram privilegiados os dados primários, tendo sido tomados como fontes livros, artigos e cartas escritos/publicados nas primeiras décadas do século XX. Cabe assinalar que não apenas os que correspondiam ao recorte temporal da pesquisa, por entendermos que para a compreensão da circulação de qualquer instrumento ou conhecimento científico é necessário investigar tanto suas origens como a continuidade de seu uso ao longo do tempo, em um *continuum* que permite, de fato, elucubrar sobre as alterações, mudanças e adaptações pelas quais passou.

Dessa forma, foram utilizados documentos das décadas de 1900 à de 1950, buscando dados que viessem a esclarecer, por vezes, detalhes do processo de

recepção/circulação dos testes em questão. Os locais de coleta estão descritos na

Tabela 1.

Arquivo/Biblioteca	Localização	Documentos coletados
Sala Helena Antipoff	Biblioteca Central - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Folhas de aplicação de testes de inteligência, documentos manuscritos, textos datilografados não publicados, Boletins da Secretaria da Educação e Saúde Pública do estado de Minas Gerais.
Memorial Helena Antipoff	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) - Campus Helena Antipoff - Ibirité - Minas Gerais	Material de aplicação de testes de inteligência, documentos manuscritos, cartas, fotos.
Bibliothèque Sainte-Geneviève	Paris - França	Livros sobre testes e medidas de inteligência.
Bibliothèque Henri Piéron	Université Paris-Descartes Paris - França	Bulletin de la Société Libre pour l'étude Psychologique de l'enfant (1901-1920).
Bibliothèque d'Institute National d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)	INETOP Paris - França	Bulletin de la Société Libre pour l'étude Psychologique de l'enfant (1920-1950), livros sobre testes e medidas de inteligência.
Musée Nacional de l'Éducation	Rouen - França	Material de aplicação de testes de inteligência, livros sobre testes e medidas de inteligência.

Tabela 1: Relação de arquivos consultados e tipos de documentos coletados.

4.3 Os testes de inteligência: mensurar é preciso!

Do Inglês *test*, do francês *test* "pot" (v. *têt* e *test*), designa uma xícara de metalúrgico **para isolar metais preciosos, daí o seu emprego para designar o que permite determinar a qualidade ou a pureza de algo**¹⁵. [grifo nosso]

Os primeiros testes de inteligência, no formato de aplicação que conhecemos e utilizamos até hoje, datam do final do século XIX e início do século XX. Frequente referência é feita aos estudos de Alfred Binet e Theodore Simon, na França, que culminaram com a constituição do conhecido teste Binet-Simon, em 1905. O desenvolvimento do teste se deu em virtude de uma solicitação formal do governo francês¹⁶, que pretendia promover uma importante reorganização do sistema de ensino do país, uma reforma que se baseasse nas diferenças individuais (Martin, 1997a; Carroy, Ohayon & Pals, 2006; Huteau & Lautrey, 2003; 2006; Schneider, 1992; Castro, Castro, Josephson & Jacó-Vilela, 2007). Segundo o próprio Simon (1921/1959¹⁷), os estudos que objetivavam a construção de uma escala de medida de inteligência se iniciaram nos anos de 1899 e 1900, abandonando as pesquisas sobre “cephalometria” até então empreendidas por Binet e passando aos “interrogatórios methodicos” de crianças de inteligência rebaixada e enquadrados nas categorias “idiotia, imbecilidade ou debilidade mental” (p. 11-12).

¹⁵ Empr. à l'angl. *test*, issu de l'a. fr. *test* « pot » (v. *têt* et *test*) et désignant, en m. angl., une coupelle de métallurgiste servant à isoler les métaux précieux, d'où son empl. pour désigner ce qui permet de déterminer la qualité ou la pureté de quelque chose. (tradução nossa). Disponível em : Centre Nacional de Ressources Textuelles et Lexicales, Nancy, France - <http://www.cnrtl.fr/> (Acessado em 18/02/2015).

¹⁶ Constituída em 1904, a Comissão Bourgeois tinha por objetivo estudar e desenvolver maneiras de medir a capacidade das chamadas "crianças anormais" a usufruir do processo de escolarização. A intenção era criar e instituir critérios para o encaminhamento das crianças que não conseguiam acompanhar o ensino para escolas especiais, com base em uma avaliação psicológica e pedagógica, e não psiquiátrica (Binet; Simon, 1904).

¹⁷ A primeira data se refere à publicação original do texto/documento e a segunda, à data do texto consultado. Tal regra é válida para todo o texto.

A *Échelle Métrique d'Intelligence*, nome original em francês, teve três versões publicadas, nos anos 1905, 1908 e 1911, sendo esta última no ano da morte de Binet. Mesmo antes disso, porém, a possibilidade de mensurar a inteligência já causava grande impacto no universo acadêmico-científico da época. Embora na própria França esse processo tenha ocorrido apenas décadas depois (Huteau, 2007; Martin, 1997a; Schneider, 1992; Castro *et al.*, 2007), a expansão, tanto do teste Binet-Simon como dos testes de inteligência que surgiram a partir dele, foi intensa nas primeiras décadas do século XX. Destaque seja feito aos Estados Unidos, onde a avaliação da inteligência ganhou aplicações práticas: passou de uma avaliação individual, que levava cerca de 45 minutos (Simon, 1923-1924), a processos em que uma sala cheia de alunos era avaliada em 15 minutos.

Segundo Martin (1997a), Henri Goddard foi o primeiro autor estadunidense a traduzir e utilizar o teste Binet-Simon, ainda em 1910. Goddard utilizou-o para a melhoria da avaliação dos imigrantes que pretendiam ingressar em território estadunidense. A este respeito, Gould (2014) tece importantes críticas a este processo, dando destaque ao caráter eugenista dos textos de Goddard, e que este defendia a necessária identificação dos "débeis mentais" para a melhoria da população do país. Para além disso, também advoga que a tradução e o contexto de aplicação da versão criada por Goddard mostrou-se, pouco tempo depois, demasiado rígida e com falhas sérias.

Nos anos seguintes, a aplicação ao contexto educacional se expandiu rapidamente. A versão mais conhecida foi o teste Stanford-Binet, desenvolvido por Lewis Terman e publicado em 1916. A grande inovação dessa versão foi a aplicação coletiva, tendo sido utilizado em inúmeras escolas nos Estados Unidos (Martin, 1997a; 1997b; Schneider, 1992). Além de haver circulado intensamente por vários outros

países, serviu como referência à construção de outros tantos testes de avaliação de inteligência.

A título de exemplo, uma importante divergência parece ter ocorrido entre o desenvolvimento das formas de medida da inteligência na França e nos Estados Unidos e Inglaterra. Segundo Castro *et al.* (2007), para Binet, seu teste não avaliava a inteligência, mas o desempenho acadêmico e escolar das crianças a ele submetidas, e que a marca de ‘teste de inteligência’ teria sido atribuída ao instrumento quando de sua inserção nos Estados Unidos, por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia. Tais aspectos teriam sido, portanto, desconsiderados quando da introdução do teste nos Estados Unidos, por exemplo, onde foi aplicado em massa e reduzido a um único número que seria capaz de descrever a complexidade do fenômeno da inteligência (Vieira & Campos, 2011).

Segundo as mesmas autoras, também na Inglaterra os testes de inteligência exerceram importante influência no campo educacional ao longo do século XX. Sobre isso, Binet e Simon (1929) afirmam esse processo como uma vulgarização da escala de inteligência promovida por Terman, quando se referem ao conceito de ‘quociente de inteligência’, conhecido pela sigla Q.I.

Em artigo que analisa os rumos tomados pelo processo de medida da inteligência na França no período de 1900 a 1950, Schneider (1992) enfatiza que nos Estados Unidos da América, a proposta de Binet de se compreender a inteligência como um fenômeno complexo, multifacetado e irredutível a um único número não foi levada a termo. Enquanto os psicólogos franceses continuaram numa tentativa de levar adiante este projeto de Binet, nos EUA, o que tomou corpo foi uma dinâmica bem diferente, com as provas sendo aplicadas em massa e utilizadas para respaldar cientificamente processos de exclusão social (Vieira & Campos, 2011).

À compreensão dos processos de *recepção/circulação* dos testes de inteligência no Brasil, as relações entre França e Estados Unidos possuem, então, centralidade. Para Martin (1997a), os usos estadunidenses do teste Binet-Simon foram fortemente pragmáticos. A recepção dos instrumentos, alheios à proposição francesa, atribuiu a estes características locais, produtos "da cultura estatística e quantitativa dos psicólogos americanos como a vontade de automatizar e estandardizar os testes" (p. 49).

Outro autor importante à essa discussão, Gould (2014) aponta que as alterações citadas se deram sustentadas em dois pontos fundamentais: a reificação, ou seja, "a suposição de que os resultados obtidos nos testes correspondem a uma entidade independente, uma magnitude escalonada, situada na cabeça e denominada inteligência geral" (p. 159), e a atribuição à essa medida, de um caráter hereditário, em um viés reducionista que atribuía uma qualidade de algo inevitável, que jamais poderia ser mudado.

Pensando a partir do prisma da recepção das avaliações de inteligência em outros países, para Mülberger (2010), processo parecido ocorreu na Espanha, enfatizando que neste país a introdução dos testes esteve diretamente ligada a propostas de modernização do sistema de ensino. Além disso, a autora descreve esta característica como típica da recepção dos testes de inteligência nos países periféricos, o que parece ter ocorrido também no Brasil, já que as citadas reformas educacionais brasileiras sustentavam-se sobre este alicerce.

Faz-se necessário mencionar outro importante psicólogo, suíço, desse período, por conta de sua relação com a entrada de alguns testes de inteligência no Brasil: Édouard Claparède. Apesar de não ter desenvolvido um teste de inteligência, discutiu de forma importante o conceito de inteligência e suas formas de mensuração (Claparède, 1921/1959).

Claparède ocupa lugar importante no processo de compreensão da recepção e circulação dos testes psicológicos em Belo Horizonte. Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, aluna de Claparède em Genebra, chega a Belo Horizonte em 6 de agosto de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais para assumir funções de professora na recém criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais. Dentre as inúmeras atividades que assume, uma a que damos destaque é a tradução e padronização de alguns testes de inteligência que passaram, então, a ser utilizados na Escola de Aperfeiçoamento (Campos, 2003).

O contrato inicial, por dois anos, previa que a professora deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. A implantação das medidas da inteligência visava a subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas “classes homogêneas” por nível intelectual, e também das classes especiais, previstas na legislação da reforma do ensino (Campos, 2003, p. 217).

Assim, as avaliações de inteligência parecem ocupar um lugar fundamental na busca da homogeneização das salas de aulas. É à psicologia que passa a caber este papel, sobretudo pela aplicação de testes psicológicos com destaque aos testes de inteligência (Campos, 1992, 2001, 2003, 2010a).

Acerca do emprego de testes de inteligência como instrumentos de avaliação tanto da “criança que estuda e do homem que trabalha, [...] a psicologia se tornou uma poderosa aliada da tarefa que se colocava para os governantes da época, que era a de resolver os problemas econômicos e sociais produzidos pelo processo de industrialização que se anunciava” (Castro *et al.*, 2007, p. 283).

Os testes de inteligência eram aplicados na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, vinculados ao Laboratório de Psicologia Experimental

que funcionou de 1929 a 1946. Nossos dados de pesquisa indicam que estes testes eram aplicados com vistas à homogeneização das salas de aula, em importante ligação com o Laboratório de Psicologia então recém-inaugurado (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011). Segundo estes autores, a partir do decreto nº 9.653, de agosto de 1930, o Laboratório voltava-se à aplicação de testes nas crianças da rede escolar mineira de forma importante, em detrimento dos “instrumentos de latão¹⁸” (p. 62), importados pelo governo mineiro.

Segundo Fazzi (2005), não está ainda claro o lugar ocupado pelos testes no Laboratório de Psicologia Experimental: seriam considerados também instrumentos deste ou não? Segundo levantamentos do autor, os testes ficavam guardados em outra sala, não nomeada e carece de esclarecimento tal relação. Apesar disso, um ponto parece certo: a utilização dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, sob a direção de Helena Antipoff.

Jacó-Vilela (2012) indica uma ligação inicial com a formação de professores ligados ao ensino de psicologia. Para isso, cita dois manuais publicados na década de 1920 que versavam sobre testes: o mais famoso, publicado em 1924 por Medeiros de Albuquerque, denominado *Tests*, e o segundo, de Manoel Bonfim, de 1928, intitulado *O Método dos Tests*.

Outro autor importante no campo é Isaías Alves, educador baiano que desempenhou importante papel no trabalho de adaptação de testes estrangeiros à realidade brasileira, e que também publicou dois importantes livros sobre o tema: *Teste Individual de inteligência: noções gerais sobre testes*, em 1927, e *Os testes e a*

¹⁸ À propósito dos "instrumentos de latão", em pesquisa conduzida por Miranda (2014), o autor identificou cerca de 60 instrumentos, de vários países como Alemanha, Suíça, Estados Unidos e França. Estes instrumentos, de "bronze e vidro", forneciam medidas de dados psicofísicos e antropométricos, dentre eles sensações táteis, musculares e cinestésicas, audição, visão (p. 82). O autor ainda explica que o termo "bronze e vidro" era usualmente empregado aos instrumentos clássicos de um laboratório de psicologia experimental do início do século XX.

reorganização escolar, em 1930. No primeiro apresenta a adaptação do teste Binet-Simon feita por Cyril Burt, no Reino Unido e, no segundo faz uma discussão acerca dos usos possíveis dos testes no contexto da educação escolar (Antunes & Rocha, 2001).

Outros indícios já descritos confirmam a participação de Antipoff na adaptação de testes psicológicos à população brasileira. Jacó-Vilela (2012) afirma a correspondência entre ela e Ulysses Pernambucano¹⁹, importante nome no desenvolvimento da psicologia brasileira no período, acerca do *Teste das 100 questões de Ballard*, citado acima, cujo foco seria a tradução mais adequada de certas palavras ao português.

O texto a que a autora se refere é intitulado “Ensaio de aplicação do teste das 100 questões de Ballard”, de autoria de Ulysses Pernambucano e Annita Paes Barretto, publicado nos *Archivos Brasileiros de Higiene Mental*²⁰, em setembro de 1930. Nele o autor cita a utilização do teste em Minas Gerais, por Antipoff, na Escola de Aperfeiçoamento, afirmando que os resultados da aplicação do teste em Belo Horizonte não haviam ainda sido publicados.

Na adaptação ao português ha ligeiras divergencias entre a redacção adoptada em Minas e a nossa. Da comparação entre ambas – fruto da correspondencia entre um dos auctores deste trabalho e Mme. Antipoff – nota-se, como frisou esta, ligeiras divergencias. Em certos pontos a redacção mineira é mais feliz, em outros o formos nós. De qualquer modo, para applicações futuras, procuraremos uniformizar tanto quanto possível a redacção do teste. Certas divergencias, comtudo, persistirão, para que sejam respeitadas

¹⁹ Médico psiquiatra brasileiro, nascido em Recife, em 1892 e falecido no Rio de Janeiro em 1943. Foi professor catedrático de psicologia no Ginásio Pernambucano e diretor do Instituto de Seleção e Orientação Profissional.

²⁰ Publicação oficial da Liga Brasileira de Higiene Mental, publicado de 1925 a 1947, tinha por objetivo, segundo Souza e Boarini (2008), promover a circulação de conceitos e práticas entre profissionais brasileiros, mas também servir de orientação à população geral sobre hábitos de higiene e formas adequadas de conduta.

certas expressões próprias às regiões em que trabalhamos, verdadeiros localismos dos quaes não se pode fugir quando nos queremos fazer entendidos pelas crianças (Pernambucano & Barretto, 1930, p. 313-314).

Em carta endereçada à Antipoff, datada de 08 de abril de 1930, escrita em francês por Ulisses Pernambucano, o autor, além de convidá-la a participar como convidada do governo pernambucano da 3ª Conferência da Associação Brasileira de Educação, em Recife, em setembro daquele ano, faz um breve comentário sobre o teste de Ballard:

Estou de acordo com sua opinião sobre o teste de Ballard. Ele é mesmo um pouco cansativo. Eu gostaria de receber o mais rapidamente possível os resultados da investigação do Prof. Claparède e os seus sobre este teste porque nossa pesquisa está em via de publicação²¹.

Esta marcada diferença entre as formas francesa e estadunidense de proceder à avaliação da inteligência das crianças nas escolas acabou se configurando como ponto-chave da pesquisa por nós empreendida, uma vez que viemos encontrando referências, na experiência de Belo Horizonte, de práticas próximas tanto do formato francês quanto do ocorrido nos Estados Unidos.

Assim, nos parece que o processo de constituição do campo da avaliação da inteligência, no início do século XX, apesar de ter tido seu início reconhecido na França, com o trabalho de Binet, sofreu transformações decisivas nas décadas seguintes, sobretudo em virtude de sua utilização nos EUA. Um dos pontos centrais nessa

²¹ Je suis d'accord avec votre opinion sur le test de Ballard. Il est même un peu ennuyant. J'aimerais recevoir au plus tôt possible le resultat de recherches du prof. Claparède et les votres sur ce test parce que nos recherche sont en voie de publucation (tradução nossa).

discussão é a passagem das aplicações individuais, de caráter clínico, às avaliações coletivas, sustentadas em um pragmatismo característico da psicologia estadunidense do início do século XX.

É possível antever características diferentes no modo de proceder a avaliação da inteligência das crianças nas escolas: o intuito original de Binet e Simon, a partir da demanda do governo francês, era a criação de uma forma de identificação das chamadas "crianças anormais", para que pudessem estas ter acesso a condições diferenciadas de aprendizagem escolar, ao invés de serem retiradas das escolas e marcadas como não capazes de aprender (Binet & Simon, 1904). Para Nicolas *et al.* (2013), aliás, a escala Binet-Simon figurou historicamente muito mais como instrumento de inserção de crianças nas escolas do que o contrário, uma vez que até o século XIX, as que apresentavam atrasos de desenvolvimento ou dificuldades significativas eram excluídas e encaminhadas a instituições psiquiátricas.

Por outro lado, a recepção da escala Binet-Simon nos Estados Unidos provocou uma transformação tanto no formato quanto no objetivo das avaliações nas escolas. Lá, a chegada da escala Binet-Simon, e a criação a partir dela de inúmeros outros testes de avaliação de inteligência, impactou de maneira decisiva na organização das escolas estadunidenses, uma vez que os testes passaram a ser referência para os critérios desta organização escolar (Martin, 1997a; 1997b; Schneider, 1992; Huteau & Lautrey, 2003; 2006; Carroy, Ohayon & Pals, 2006).

Assim, a pergunta que a partir desta constatação guiou nossa investigação foi: e no Brasil, qual modelo serviu como referência no processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência? Buscamos identificar na experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte ou na forma como foram os testes ali utilizados, influências não apenas estadunidenses ou francesas, mas de

outros lugares e também do contexto brasileiro. Assim, na dinâmica entre o global e o local é que se pode por meio do conceito de *recepção/circulação*, identificar características das formas de utilização dos instrumentos, bem como lançar alguma luz à compreensão dos desdobramentos históricos ocorridos no contexto escolar a partir de então.

5 Apresentação dos Estudos

A partir deste ponto do texto, apresentamos os quatro estudos produzidos a partir da nossa investigação. Como dito, nosso objetivo, ao estruturar dessa forma o texto da tese, foi manter uma unidade narrativa, uma linha condutora que mantivesse os testes de inteligência e a noção de *recepção/circulação* como centrais.

Os temas centrais de cada estudo são, dessa forma, partes de nosso objeto maior, como dito, a *recepção/circulação* dos testes de inteligência a partir da Escola de Aperfeiçoamento. A sequência de apresentação destes foi pensada em um sentido progressivo, da circulação inicial do teste Binet-Simon entre França e Estados Unidos e se aproximando da experiência de Belo Horizonte.

Estudo I

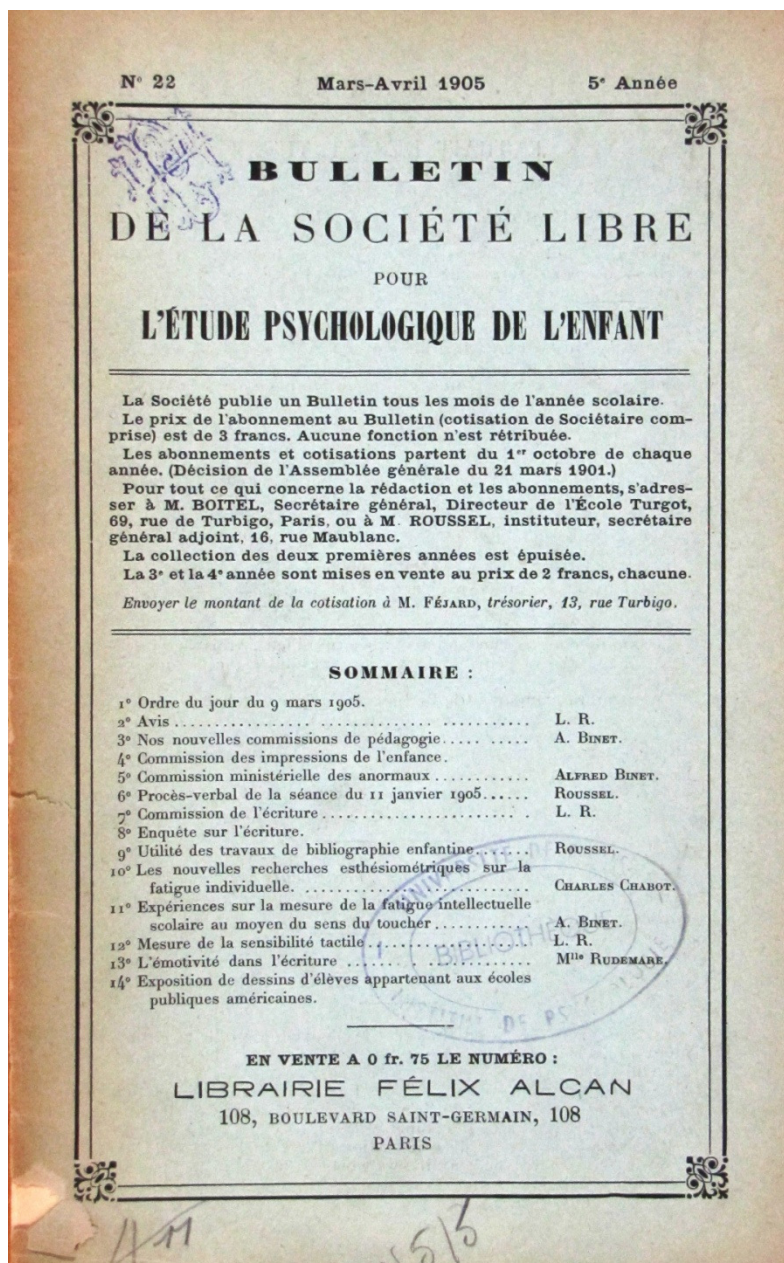


Figura 1: Capa de edição do *Bulletin de la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 22, março/abril, 1905.

5.1 Estudo I – Entre o individual e o coletivo: circulação dos testes de inteligência entre França, Estados Unidos e Brasil nas primeiras décadas do século XX

Quando chegamos à Belo Horizonte a Escola de Aperfeiçoamento ainda não estava aberta e o pessoal não estava reunido. Eu comecei na sala de reuniões da escola Rio Branco uma série de palestras sobre os testes endereçados ao corpo de professores de Belo Horizonte e às pessoas que destas questões poderiam estar interessadas. Eu fiz estas conferências em francês e encontravam-se frequentemente 3 à 500 pessoas a segui-las; [...] Essas conferências foram realizadas duas vezes por semana, à noite, às 5:30h. Além do acolhimento do público, a parte mais agradável era, a meu ver, os passeios no carro do Sr. Francisco Campos e em sua companhia, pelas avenidas da cidade ou nas colinas que dominam, de onde podiam ser vistas suas luzes cintilantes, ou mesmo a pequenas cidades vizinhas como Sabará, tão pitoresca nas noites relativamente frias (Simon, 1929, p. 18)²².

Em novembro de 1959, a historiadora da psicologia Theta H. Wolf teve a oportunidade de encontrar, em Paris, com Théodore Simon, no fim de sua vida, e publicou um pequeno relato (Wolf, 1961). Nele o descreve como um médico alienista²³ que, apesar de ter se tornado uma figura histórica gradualmente esquecida, manteve-se ressentido com os rumos que tomou a *Escala Métrica de Inteligência*, que ele ajudara a construir com Alfred Binet, na primeira década do século XX.

Acerca disto, referimo-nos à recepção da *Escala*, historicamente conhecida como teste Binet-Simon, nos Estados Unidos, poucos anos depois. Esse processo alterou de maneira importante seu formato e forma de aplicação originais. De aplicação individual a uma aplicação coletiva, de seu caráter clínico à sua utilização em massa

²² Quand nous sommes arrivés à Bel-Horizon l'école de perfectionnement n'était pas ouverte encore et le personnel n'en était pas réuni. J'ai commencé dans la salle de réunion de l'École Rio Branco une série de conférences sur les tests à l'adresse du corps enseignant de Bel-Horizon et des personnes que ces questions pouvaient intéresser. Je faisais ces conférences en français et il s'est trouvé souvent de 3 à 500 personnes pour les suivre; [...] Ces conférences avaient lieu deux fois par semaine, le soir à 5:30h. Outre l'accueil du public, la partie la plus agréable en était à mon sens, les promenades qui les suivaient dans l'auto de M. Francisco Campos et en sa compagnie, dans les avenues de la ville ou sur les hauteurs qui la dominent et d'où l'on apercevait ses lumières étincelantes, ou bien encore jusqu'à de petites villes voisines comme Sabarra, si pittoresques dans la fraîcheur relative des nuits (tradução nossa).

²³ O termo, muito usual na primeira metade do século XX, refere-se ao médico especializado no tratamento da alienação mental, o correlato da psiquiatria atualmente (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=alienista>).

(Martin, 1997a; Carroy, Ohayon & Pals, 2006; Huteau & Lautrey, 2003; 2006; Schneider, 1992; Carson, 2014).

Dito isto, a partir de investigação empreendida, nosso objetivo é expor uma análise acerca da posição crítica de Simon sobre as alterações no teste Binet-Simon, principalmente às formas coletivas de mensuração da inteligência que se desenvolveram a partir deste, sobretudo nos Estados Unidos. A análise foi feita a partir de um estudo historiográfico dos escritos de Simon publicados no *Bulletin de la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant*²⁴.

Buscamos identificar dentre a extensa produção de Simon no *Bulletin*, após a morte de Binet, textos relacionados à temática da medida da inteligência. Para isso, tomamos a noção de *recepção/circulação dos objetos psicológicos*²⁵ como referência teórica de análise. A noção de *recepção/circulação* se refere à migração de um objeto psicológico de um local para outro em um determinado período. Ao ser recepcionado esse objeto é, necessariamente, reconfigurado face às condições locais de produção (Dagfal, 2004; Danziger, 1992; 2002; 2003; 2006; Brock, 2006). Trata-se, pois, de reconhecer e investigar uma relação do objeto psicológico global com o local, ressaltando que *global* não significa universal ou hegemônico, mas múltiplo e heterogêneo. Cada local constitui um eixo de conhecimento de um dado objeto psicológico, que após a sua produção desencadeia um processo de *recepção/circulação* – compreendido por nós como uma via de mão dupla: tanto o objeto sofre mudanças em função do contexto local quanto provoca mudanças nesse contexto. Logo, a reflexão

²⁴ A *Sociedade Livre para o estudo psicológico da criança* foi fundada em 9 de novembro de 1899, por Ferdinand Édouard Buisson (1841-1932). Buisson foi professor da cadeira de Ciência da Educação da Sorbonne. Alfred Binet foi seu primeiro vice-presidente, tendo acedido à presidência logo depois. (Nicolas, *et al.*, 2013). A Sociedade Livre para o estudo psicológico da criança, em 1917 passou a se chamar Sociedade Alfred Binet e, em 1962, Sociedade Alfred Binet e Théodore Simon, tendo sido publicado em 1968 o número 500 de seu Boletim, cuja primeira publicação data de outubro de 1900 (Avanzini, 1969).

²⁵ O conceito de *objeto psicológico* pode ser apreendido como uma teoria, um conceito, uma modalidade de serviço, um espaço de produção de conhecimento, um instrumento, uma técnica, um procedimento de pesquisa, etc. (Danziger, 2003).

sobre a *recepção/circulação* de objetos psicológicos aponta para uma História das Psicologias em suas diversas localidades (Castelo Branco, Rota Júnior, Miranda & Cirino, 2015).

Assim, desde a concepção da *Escala Métrica de Inteligência*, em 1905 e suas posteriores versões nos anos de 1908 e 1911, Alfred Binet e Théodore Simon são reconhecidos como autores do primeiro instrumento de avaliação da inteligência desenvolvido. De caráter clínico-individual, ultrapassando a antropometria do século XIX, a escala foi desenvolvida a partir da constituição pelo Ministério da Instrução Pública francês da *Comissão Bourgeois*²⁶ que objetivou encontrar uma forma de identificar nas escolas, as crianças em dificuldade escolar (Martin, 1997a; Carroy, Ohayon & Pals, 2006; Huteau & Lautrey, 2003; 2006; Schneider, 1992).

Para Martin (1997a; 1997b), porém, não apenas a demanda do Ministério de Instrução Pública francês exerceu influência na construção do primeiro teste de inteligência, mas também o interesse de Binet pelo estudo da psicologia da criança, pelo estudo de numerosos mecanismos psicológicos como a memória, a imaginação, a compreensão, a atenção, entre outros. Para o autor, uma diferença fundamental entre a escala Binet-Simon e as experiências anteriores de mensuração de processos superiores, como a memória e a atenção, empreendidos por Ebbinghaus na Alemanha e James McKeen Cattell nos Estados Unidos, por exemplo, são seus objetivos: estas últimas tinham seu foco nos processos superiores avaliados e a escala Binet-Simon tinha como foco a própria criança.

²⁶ A *Comissão Bourgeois* (1904-1905), foi constituída com o intuito, segundo Binet e Simon (1904, p. 163), "d'étudier les mesures à prendre pour assurer les bénéfices de l'instruction aux enfants anormaux. Cette Commission, dans plusieurs séances, a réglé ce qui est relatif au type d'ét abaissement à créer pour les anormaux, aux conditions de leur admission dans ces écoles, au personnel enseignant, aux méthodes pédagogiques. Elle a décidé qu'aucun enfant suspect d'arriération ne serait éliminé des écoles ordinaires et admis dans une école spéciale sans avoir subi un examen pédagogique et médical attestant que son état intellectuel le rend inapte à profiter, dans la mesure moyenne, de l'enseignement donné dans les écoles ordinaires".

Acerca disso, o autor cita como em vários textos, Binet e Simon "insistem particularmente sobre o caráter 'clínico' das provas e sobre a necessidade de serem conduzidas face à face: é um imperativo metodológico²⁷" (Martin, 1997a, p. 31). Ainda argumenta como o instrumento tinha o intuito de figurar como auxílio ao psicólogo na decisão acerca do diagnóstico do nível intelectual da criança. Assim, a qualidade do resultado dependeria, diretamente, da competência daquele que utiliza do teste, ligando tal competência ao conhecimento sobre a inteligência e o seu desenvolvimento na infância.

Em se tratando do conceito de inteligência, ponto importante à discussão, Binet e Simon partiam de uma concepção ampla, multifacetada. Reconheciam a dificuldade na definição do conceito e o fizeram envolvendo vários processos mentais superiores, como a atenção, a memória, as sensações e percepções, o julgamento. Permaneceram defendendo que a inteligência não poderia ser reduzida a uma só dimensão (Martin, 1997a). Além disso, Schneider (1992) demonstrou como o conceito multifacetado de inteligência descrito por Binet e Simon, como da psicologia francesa da época, diferiu dos conceitos reducionistas dos estadunidenses e ingleses do mesmo período, que não apenas acabaram por reduzir a inteligência a um simples número como substituíram o caráter clínico-individual da avaliação por um modelo coletivo de aplicação. Assim, os testes coletivos, de caráter pragmático, não tiveram lugar na psicologia francesa na primeira metade do século XX (Huteau, 2007; Martin, 1997a; Schneider, 1992; Castro *et al.*, 2007).

Para Vieira e Campos (2011), os psicólogos franceses continuaram tentando levar adiante esse projeto original, muito diferente das formas que tomou a partir de sua recepção nos Estados Unidos, sobretudo. Apesar da morte prematura de Binet em 1911,

²⁷ "... insistent tout particulièrement sur le caractère « clinique » des épreuves et sur la nécessité que celles-ci se déroulent en face-à-face: c'est un impératif méthodologique" (tradução nossa).

seu colaborador Simon continuou seu trabalho no campo das avaliações de inteligência e de desempenho escolar, no campo da "*Pédagogie Experimentale*" e da psicologia francesa até sua morte, em 1961.

Alfred Binet e a escala métrica de inteligência

Os primeiros trabalhos de Binet sobre a mensuração da inteligência não foram bem recebidos pela comunidade científica francesa na primeira década do século XX. Uma das possíveis explicações está na ênfase clínica da avaliação da inteligência da criança. Para ele, a utilização da escala métrica de inteligência deveria ser sempre individual. Além disso, esse formato clínico-individual de avaliação das crianças afrontava, de forma importante, a autoridade dos médicos, especialmente no campo da psiquiatria (Schneider, 1992; Carson, 2007; 2014; Nicolas *et al*, 2013).

Além disso, Binet passou de uma ênfase associacionista ainda no final do século XIX ao método que descreve como *introspecção experimental*, descrito em um texto publicado em 1911, que o autor marca como "mais um método de observação que um método experimental" (Huteau, 2007, p. 361). O livro *L'étude expérimentale de l'intelligence*, de 1903, anterior à publicação da escala métrica de inteligência, marca sua ruptura com a perspectiva associacionista (Huteau, 2006). Tal posição de Binet reforça a perspectiva de seu entendimento acerca da possibilidade de avaliar "as funções superiores do espírito" (Binet, 1903, p. 1).

O novo movimento, que surgiu há vários anos e com ao qual eu contribuí com todas as minhas forças, com a colaboração de muitos dos meus alunos, e na linha de frente com a preciosa ajuda do meu querido amigo V. Henri, consiste em dar mais espaço para a

introspecção e para trazer a investigação para os fenômenos mentais superiores, como memória, atenção, imaginação, orientação das ideias. [...] o estudo rigorosamente experimental das formas superiores de atividade mental é possível, e por outro lado que este estudo pode ser feito pelos métodos da fisiologia dos sentidos, com a única condição de que introspecção, que ocupa um lugar muito modesto nestes métodos, seja posta em linha de frente (Binet, 1903, p. 2-8, grifos nossos)²⁸.

Para Hutaieu (2006; 2007), foram duas as principais resistências, na França, à proposta de Binet e Simon de mensurar a inteligência: uma dos médicos, sobretudo psiquiatras e outra de outros pesquisadores do campo da psicologia, como Édouard Toulouse. Dos primeiros, a crítica dizia respeito ao pouco controle sobre o experimento, devido à sugestionabilidade e à labilidade da atenção das crianças; a pouca diferença entre a escala métrica e os exercícios escolares, além de certo corporativismo, ao afirmarem que a avaliação da debilidade mental fazia parte de sua formação e não de outras. Dos segundos, o cerne da crítica está na ligação destes ao paradigma associacionista e à consideração de que o estudo dos processos elementares seria a via para o estudo da inteligência.

Segundo Nicolas *et al* (2013), a posição de Binet foi a de propor um método não-psiquiátrico de detectar, em crianças saudáveis, aquelas que estariam *atrasadas* (do francês *arriéré*). Mais ainda, a intenção de Binet teria sido legitimar os psicólogos junto às escolas, enquanto simultaneamente limitava os psiquiatras e seu poder de remover os alunos das escolas. Dessa forma, o trabalho de avaliação da inteligência empreendido

²⁸ Le mouvement nouveau, qui se dessine depuis plusieurs années, et auquel j'ai contribué de toutes mes forces, avec la collaboration de plusieurs de mes élèves, et en toute première ligne avec l'aide si précieuse de mon cher ami V. Henri, consiste à faire une plus large place à l'introspection, et à porter l'investigation vers les phénomènes supérieurs de l'esprit, tels que la mémoire, l'attention, l'imagination, l'orientation des idées. [...] l'étude rigoureusement expérimentale des formes supérieures de l'activité mentale et possible, et en second lieu que cette étude peut se faire d'après les méthodes de la physiologie des sens, à la condition seulement que l'introspection, qui occupe une place très modeste dans ces méthodes, soit remise en première ligne. (tradução nossa).

por Binet e Simon foi decisivo quanto à saída do saber sobre a infância do domínio da medicina e de sua passagem ao campo da psicologia e da pedagogia, ou em outras palavras, a contribuição de Binet "foi, colocado de forma simples, *fazer psicológica* a questão da identificação das crianças *anormais nas escolas* usando métodos científicos" (p. 708, grifos originais)²⁹.

Para Martin (1997b) e Schneider (1992), Binet e Simon não tinham intenção de criar uma forma de mensuração da inteligência, mas sim definir critérios desenvolvimentais para cada idade. Martin (1997a) é categórico ao afirmar que sua noção de *mesure* não possuía um sentido matemático ou físico, mas sim a possibilidade de estabelecer uma classificação hierárquica.

Em que consiste justamente a medida da inteligência? [...] *a palavra medida não é usada aqui no sentido matemático: ela não indica o número de vezes que uma quantidade está contida em uma outra*. A ideia de medida chega a nós como uma classificação hierárquica; de duas crianças, é a mais inteligente aquela que tem melhor desempenho em uma certa ordem de provas (Binet & Simon, 1911, p. 97, como citado em Martin, 1997a, p. 34, grifo original)³⁰.

Esse mesmo autor não deixa margem à dúvida quando descreve a *épistémologie clinique* de Binet, afirmando que ele rejeitou as ferramentas estatísticas para a mensuração da inteligência, uma vez que não faria sentido utilizar ferramentas que se sustentam na repetição e na similaridade das respostas dadas em uma abordagem que considera que a inteligência não varia apenas em termos de quantidade, de

²⁹ ...was, simply put, *make psychological* the question of identifying *abnormal* children in schools using scientific methods". (tradução nossa).

³⁰ En quoi consiste au juste la mesure de l'intelligence? [...] *le mot mesure n'est pas pris ici au sens mathématique: il n'indique pas le nombre de fois qu'une quantité est contenue dans une autre*. L'idée de mesure se ramène pour nous à celle de classement hiérarchique; de deux enfants, est le plus intelligent celui qui réussit le mieux un certain ordre d'épreuves (tradução nossa).

gradação, mas varia de um sujeito a outro (Martin, 1997a). Assim, entender a posição de Binet acerca da possibilidade de estudo e avaliação da inteligência é fundamental à análise dos escritos de Simon, após 1911, haja vista sua persistente defesa acerca do caráter clínico-individual dessa avaliação.

Théodore Simon e a continuidade da crítica às avaliações coletivas de inteligência

Para Huteau (2007), o continuador da obra de Binet não foi Simon, mas sim René Zazzo. Nas décadas seguintes à morte de Binet, Simon seguiu carreira de médico clínico, sem ter publicado trabalhos importantes sobre inteligência. Através de textos publicados por Simon no *Bulletin de la Société Alfred Binet*³¹, foi possível apreender um processo de formação de opinião do autor, indo dos primeiros textos na década de 1920, em que ele tece algumas primeiras considerações sobre as alterações impostas à escala métrica de inteligência pelos estadunidenses, aos últimos, ao final da década de 1940, em que persiste sustentando a necessidade da aplicação individual dos testes.

Nossa investigação aponta que mesmo que seus escritos não tenham impactado sobremaneira no campo de estudos sobre a inteligência, não se pode negar que Simon tenha permanecido preocupado com tais questões. Assim, analisar seus escritos pode lançar luz à continuidade do processo de circulação dos testes de inteligência da década de 1920 em diante, não somente por sua utilização na França mas em outros países, como o Brasil.

De maneira geral, nossa análise centrou-se nas publicações feitas por Simon no *Bulletin*, tendo sido as décadas de 1920 a 1940 privilegiadas, porém foram também analisados alguns textos tanto anteriores como posteriores, a fim de dar maior clareza à

³¹ Após a morte de Binet, a sociedade livre para o estudo psicológico da criança passa a se chamar Sociedade Alfred Binet.

compreensão do processo de circulação dos testes de inteligência derivados, de maneira mais próxima ou mais distante, do teste Binet-Simon, bem como da participação e da posição de Simon acerca desse processo.

Antes de passar à análise dos textos do *Bulletin*, fazemos referência ao livro *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*, de 1921. O texto foi publicado originalmente nos números 70 e 71 do *Bulletin* e republicado em formato de livro poucos anos depois. Neste texto, Simon já demonstra certa preocupação com as adaptações pelas quais passou o teste Binet-Simon, sobretudo nos Estados Unidos, como a mudança da ordem de certas provas.

Todo novo conhecimento é hoje imediatamente aplicado de maneira sistemática em todos os domínios onde possa ser utilizado. Foi o que ocorreu com o nosso método, principalmente na América, e todos os problemas onde a inteligência intervenha como fator foram refeitas com base nos testes e se encontram mais ou menos renovadas por seu uso (Simon, 1921/1954, p. 21)³².

No *Bulletin* número 176-177 de dezembro de 1923 e janeiro de 1924, Simon publica um texto chamado *La mesure collective du niveau de l'intelligence. Tests américains, résultats français*. Ele o inicia afirmando o conceito multifacetado de inteligência, a necessária aplicação individual, *têté-à-têté*, como sustentado por Binet. Afirma que a inteligência não trabalha sozinha, que ela "não é mais de sangue frio"³³ (p. 34). Na sequência, afirma que o tempo médio de aplicação é de 45 minutos por criança, e não recomenda que se a apresse.

³² Tout moyen nouveau de connaissance est aujourd'hui immédiatement appliqué de façon systématique dans tous les domaines où il y a lieu de l'employer. C'est ce qui s'est produit pour notre méthode, principalement en Amérique, et tous les problèmes où l'intelligence intervient comme facteur ont été repris sur cette base et se sont trouvés plus ou moins renouvelés par elle (tradução nossa).

³³ n'est plus de sang-froid. (tradução nossa).

Você vê a diferença essencial entre os dois exames. Enquanto nós colocamos as crianças na presença de dificuldades progressivamente crescentes até descobrir a dificuldade que as atrasa, as provas americanas podem ser cruzadas, mas sob pena de retardar o movimento, uma inteligência grosseira fique aquém de uma inteligência aguçada e assim se estabelecem as diferenças individuais (Simon, 1923-1924, p. 35)³⁴.

Nessa publicação vislumbramos importante indício do processo de circulação dos testes de inteligência naquele período. Apesar destas críticas iniciais, Simon afirma ter traduzido e copiado dois testes coletivos estadunidenses: o *Test Nacional d'Intelligence* e o teste de A. S. Otis. Simon descreve, objetivamente, como traduziu e *policopiou* o teste e que o aplicou a uma amostra de 300 a 350 crianças, distante da amostra estadunidense de 10.000 crianças.

Em março de 1919, 25.000 dólares foram colocados à disposição do Conselho Nacional de pesquisas para desenvolver os testes experimentados no exército e estabelecer uma técnica que permita mensurar a inteligência dos escolares. Um comitê foi nomeado³⁵, 21 provas testadas com crianças de 3ª a 8ª séries em Washington, New-York, Cleveland, etc., e finalmente dez testes foram mantidos. Estes são os testes que formam hoje o teste nacional (Simon, 1923/1924, p. 36)³⁶.

³⁴ Vous voyez la différence essentielle des deux examens. Tandis que nous mettons les enfants en présence de difficultés progressivement croissantes jusqu'à découvrir une difficulté qui les arrête, les épreuves américaines peuvent tous être franchies, mais la peine qu'on y éprouve ralentit le mouvement, une intelligence épaisse va moins avant qu'une intelligence aiguë et ainsi s'établissent les différences individuelles. (tradução nossa).

³⁵ Esse comitê era composto pelos psicólogos Melvin E. Haggerty, Lewis M. Terman, Edward Lee Thorndike, Guy M. Whipple e Robert Yerkes.

³⁶ En mars 1919, 25.000 dollars furent mis à la disposition du Conseil National des recherches pour mettre au point des tests expérimentés dans l'armée et établir une technique qui permît de mesurer l'intelligence des écoliers. Un comité fu nommé³⁶, 21 épreuves essayées sur des enfants du 3^e au 8^e degré à Washington, New-York, Cleveland, etc., et finalement dix tests furent conservé. Ce sont ces tests qui forment aujourd'hui le test national. (tradução nossa).

Simon esclarece que o teste era composto por duas séries (A e B) e que ele optou por utilizar apenas a Série A. Esta era composta de 5 testes, reunidos em um fascículo que era entregue a cada criança, em formato típico dos testes coletivos da época: primeira página para registro de informações da criança como nome, data de nascimento, sua série escolar e as demais com os testes a serem respondidos. Neste ponto, Simon destaca o tempo gasto com a aplicação afirmando que em "20 minutos toda uma classe, por mais numerosa que seja, pode ser testada" (p. 39)³⁷.

Na sequência, descreve o teste de A. S. Otis como possuindo semelhanças e diferenças em relação ao *Test National d'Intelligence*: são 75 questões de diferentes tipos, como pequenos problemas, exercícios de estabelecimento de relações, outros de vocabulário, etc. Afirma tê-lo aplicado na França: na Escola Normal de Versailles, na Escola Normal de Auteuil e na Escola Normal de Batignolles, em novembro de 1923, em alunos de 1º a 3º ano, além de alguns outros mais velhos, de 14 a 18 anos, de um curso complementar e alguns professores.

Por mais que o autor afirme correlações positivas entre os dois testes estadunidense traduzidos por ele e a escala métrica de inteligência, sua crítica aos testes coletivos é contundente em alguns trechos. Por exemplo, como quando afirma que o caráter coletivo suplanta as diferenças individuais, uma vez que é a média dos resultados que é tomada como referência, podendo haver crianças que se saíram muito bem em um certo tipo de exercício do teste, mas não em outro. Ainda critica a questão do tempo limitado à execução de cada etapa do teste, haja vista que "a importância dada à rapidez da execução do trabalho, desde que julgada cada vez mais pela quantidade de tarefa realizada que por sua qualidade..." (Simon, 1923/1924, p. 44)³⁸.

³⁷ 20 minutes toute une classe, si nombreuse soit-elle, peut être testée. (tradução nossa).

³⁸ l'importance donnée à la vitesse d'exécution du travail, puisqu'on juge chaque fois par la quantité de besogne accomplie autant que par sa qualité... (tradução nossa).

Ao final, ele resume algumas diferenças entre os testes estadunidenses e o Binet-Simon, defendendo a aplicação *tête-à-tête*, enfatizando, mais uma vez, a sua compreensão acerca da dimensão clínico-individual da avaliação do nível mental. Critica também a forma como os laboratórios estadunidenses "reduzem nosso nível mental à sua execução em + ou -" (p. 46)³⁹ e finaliza dizendo que os testes coletivos, como uma triagem de identificação geral de anormalidades podem ser interessantes, mas apenas isto.

Já em texto publicado no número 223-224 do *Bulletin*, de dezembro de 1927 e janeiro de 1928, Simon se refere ao texto citado acima, nitidamente retomando a discussão sobre os testes coletivos. Neste reafirma que os testes coletivos de inteligência foram desenvolvidos a partir do teste Binet-Simon e que dado o interesse em classificar as crianças em termos de nível mental, um "exame que exige a face à face, que demanda trinta minutos ou mais, e é forçosamente de aplicação limitada" (Simon, 1927/1928, p. 46)⁴⁰.

Em seguida, afirma que não pretende discorrer sobre os testes coletivos existentes, se referindo especialmente aos estadunidenses, mas sim discuti-los do ponto de vista das atividades e exercícios propostos que os compunham. Para isso, se utiliza de outros testes, como exemplos de exercícios de testes coletivos, como os testes de A. S. Otis, Cyril Burt, Haggerty e Porteus. Nessa descrição, Simon aparenta maior parcimônia na discussão, a ponto de se referir à publicação, por ele mesmo, de uma tradução do teste de Burt, no próprio *Bulletin*, em agosto de 1927. Apesar disso, retoma a questão do tempo para sua execução como elemento essencial desse tipo de teste.

³⁹ ont réduit notre niveau à cette exécution en + ou - (tradução livre).

⁴⁰ examen qui exige le tête-à-tête, qui demande trente minute et plus, est forcément d'application limitée (tradução nossa).

Neste texto Simon faz uma consideração importante em relação às diferenças entre cada criança avaliada, argumentando que o formato estadunidense não favorece a possibilidade de apreensão dessas diferenças. Referindo-se ao teste P.V.⁴¹, Simon afirma tê-lo aplicado em cerca de 500 crianças, de 7 anos e meio a 13 anos e meio e chegou à tabela (Figura 2) em que aponta a grande dispersão presente entre as crianças de cada faixa etária.

Mas, é neste ponto que eu sobretudo gostaria de insistir, você verá em cada idade, uma grande *dispersão*. Em cada idade o teste diferencia os sujeitos de todas as séries, e notavelmente (já que a proporção das crianças anormais é uma questão circular que retorna de novo atualmente) do mais atrasado, do nitidamente anormal à mais normal das crianças, e mesmo à criança superior, passam por todas as transições, são encontradas em todos os níveis (Simon, 1927-1928, p. 51, grifo original)⁴².

Dessa maneira, Simon parece apontar a fragilidade das avaliações coletivas, uma vez que estas não possibilitam a apreensão das pequenas diferenças presentes entre as crianças. Mesmo sendo o P.V. um teste coletivo, Simon argumenta que a consideração do tempo gasto por cada criança para responder cada item, traz uma diferença fundamental, pois isso valoriza uma dimensão qualitativa dessa avaliação, para além da quantificação típica por meio da estatística.

⁴¹ Teste de inteligência desenvolvido por Simon na colônia Perray-Vaucluse, Paris, em 1926 (Vaney, 1926-1927).

⁴² Mais, et c'est sur ce point surtout que je voudrais insister, vous voyez dans chaque âge, une grande *dispersion*. Dans chaque âge le test différencie des sujets de tous les degrés, et notamment (puisque la proportion des enfants anormaux est une question que des circulaires vous posent de nouveau actuellement) du plus arriéré, du nettement anormal au plus normal des enfants, et même à l'enfant supérieur, on passe par toutes les transitions, on rencontre tous les dégradés (Simon, 1927-1928, p. 51, grifo original).

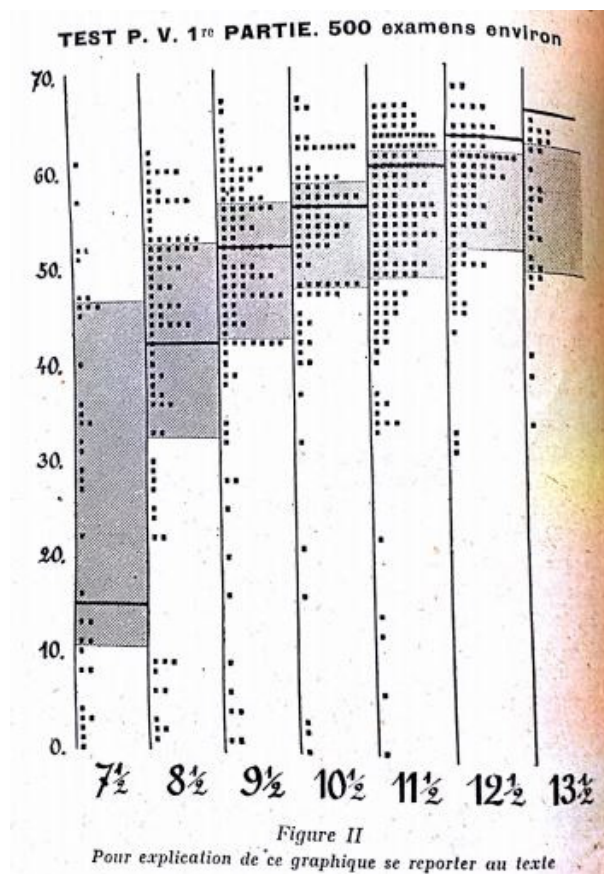


Figura 2. Tabela de dispersão dos resultados do teste P.V. em crianças francesas. Fonte: Simon (1927-1928).

Em outubro/novembro de 1930, Simon descreve duas possibilidades de avaliação do nível mental das crianças: os testes individuais e os testes coletivos. Acerca dos primeiros, ele os compara à medida das dimensões físicas da criança, especificamente o tamanho, argumentando que se trata de "um tamanho exprimido em anos de idade" (Simon, 1930, p. 32)⁴³. Afirma que, da mesma maneira, se era possível dizer que um menino tinha a altura de uma criança de 8 ou 9 anos, era possível também afirmar que o desenvolvimento de sua inteligência corresponde a uma criança dessa ou daquela idade. Acerca dos segundos, Simon parece assumir uma postura mais contida,

⁴³ une taille exprimée en années d'âge (tradução nossa).

reconhecendo que os testes coletivos podem ter um uso no ambiente escolar, embora apenas permitam "uma menção à inteligência no dossiê da criança" (p. 33)⁴⁴.

Um exame racional não é mais que um exame prolongado, repetido, a fim de que os retoques sucessivos para corrigir excessos ou erros e as nuances das conclusões. Decerto possa-se desejar ver reduzidos a alguns números e algumas fórmulas uma personalidade, mas com a condição de que com estes números e estas fórmulas se possa ver toda a complexidade dessa personalidade que se quer resumir (Simon, 1930, p. 36, grifo original)⁴⁵.

Mesmo depois do período mais intenso de discussão e expansão da utilização dos testes de matriz estadunidense - as três primeiras décadas do século XX -, Simon permaneceu argumentando sobre a importância do contato do avaliador com a criança avaliada, como pode ser lido no trecho abaixo publicado no ano de 1946.

Com sua estandardização e seu rigor um pouco estreito, os métodos científicos não dão mais que um conhecimento insuficiente da criança. Eles sempre me fazem pensar nos médicos que prescrevem exames laboratoriais e não olham mais para a doença. Uma observação clínica, um contato humano não é de menor importância. Não é sem espanto que eu espero falar de psicologia experimental porque foi feito do Binet-Simon, um teste coletivo (Simon, 1946, p. 128)⁴⁶.

⁴⁴ une mention d'intelligence sur le dossier de l'enfant (tradução nossa).

⁴⁵ *Un examen rationnel ne peut être qu'un examen prolongé, répété, afin que des retouches sucessives en corrigent excès ou erreurs et en nuancent les conclusions.* Certes on peut souhaiter voir réduire à quelques chiffres et à quelque formules une personnalité, mais à la condition que sous ces chiffres et ces formules ce soit pourtant toute la complexité de cette personnalité quise trouve résumée (tradução nossa).

⁴⁶ Avec leurs standardisation et leur rigueur un peu étroite, les méthodes scientifiques ne donnent qu'une connaissance insuffisante de l'enfant. Elles me font toujours penser à ces médecins qui prescrivent des examens de laboratoire et ne regardent plus leur malade. Une observation clinique, un contact humain n'ont pas moins d'importance. Ce n'est pas sans stupeur que j'entends parler de psychologie expérimentale parce que a fait un B.S. et, à *fortiori*, un test collectif (tradução nossa).

Três anos depois, no *Bulletin* 388, de 1949, Simon segue a acusação de que os testes coletivos estadunidenses, mesmo que possuam certo valor, se distanciam de uma discussão maior acerca da inteligência da criança, em prol da praticidade que a utilização destes proporciona.

Os testes coletivos americanos nos dão uma classificação dos indivíduos que não é sem valor. No entanto, esta pode ser uma classificação prática. Os laboratórios americanos parecem muito menos preocupados que nós em alcançar essa coisa, além disso vaga, que nós chamamos de inteligência. Eles parecem se contentar que sua classificação é simplesmente feita ocasionalmente, ou usando tarefas intelectuais, sem se ater ao problema muito de perto (Simon, 1949, p. 405)⁴⁷.

Dessa forma, a partir dos textos analisados, nos parece clara a posição crítica de Simon acerca dos testes coletivos, pois mesmo quando reconhece alguma possibilidade de aplicação o faz de maneira sutil, com ressalvas, fortalecendo e ilustrando como os testes coletivos não obtiveram na França uma boa aceitação nas primeiras décadas do século XX (Schneider, 1992; Martin, 1997a). Porém, Martin (1997a) faz também uma importante ressalva, pois ao marcar essa diferença de caráter epistemológico entre os modelos francês e estadunidense, afirma que o primeiro acabou marginalizado dentro do próprio campo de estudos sobre as formas de medida da inteligência, até mesmo em razão da crescente influência de Henri Piéron, mantendo-a mais próxima da medicina que da pedagogia. Tal fato nos parece ir ao encontro do

⁴⁷ Les tests collectifs américaines donnent une classification des sujets qui n'est pas sans valeur. Toutefois, c'est peut-être plutôt une classification pratique. Les laboratoires américaines semblent beaucoup moins que nous préoccupés d'atteindre cette chose, d'ailleurs assez vague, que nous appelons l'intelligence. Ils paraissent se contenter que leur classement se fasse simplement à l'occasion ou à l'aide de tâches intellectuelles, sans tenir à serrer le problème de très près (tradução nossa).

argumento de Huteau (2007) sobre a continuidade do trabalho de Simon, no que tange ao caráter clínico de sua proposta de avaliação da inteligência.

Os testes de inteligência no Brasil: o caso da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)

Buscamos demonstrar como a experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte⁴⁸, no Brasil, pode ser tomada como um ponto-chave de análise do processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência naquele período, uma vez que tem sido possível entrever, na experiência de Belo Horizonte, tanto influências estadunidenses e inglesas como francesas nos instrumentos de mensuração e seu uso, assim como a instituição de formas locais de apropriação.

Dessa forma, damos destaque a dois importantes personagens dessa história: Antipoff e o próprio Simon. Este último esteve em Belo Horizonte, em 1929, tendo sido seu primeiro professor de Psicologia Educacional (Lourenço & Fazzi, 2011). Simon proferiu palestras e trabalhou na adaptação de testes. No número 245-246 do *Bulletin*, de outubro/novembro de 1929, Simon, que partiu ao Brasil em 5 de fevereiro daquele mesmo ano, publica um relato sobre a experiência.

Quanto às razões para partir, que deve superar tudo isso, além do demônio da aventura que, sem dúvida, joga o seu papel oculto, foi-me lá representado um novo país e um esforço educacional que você vai ver, em tempo, as provas; foi-me expressado o desejo de que os professores deste país fossem iniciados aos métodos que, desde a morte de

⁴⁸ A Escola de Aperfeiçoamento de Professores, criada no contexto de reformas educacionais empreendidas pelo governo do estado de Minas Gerais, em 13 de março de 1929, tinha por objetivo formar as professoras das escolas públicas dentro das propostas da Escola Nova. O curso durava dois anos, sendo que em ambos haviam disciplinas de Psicologia educacional. O Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento começou a funcionar no mesmo ano. A mesma funcionou até 1946, quando foi anexada à Escola Normal (Lourenço & Fazzi, 2011).

Binet, me esforço para continuar, e que são franceses, embora seja bastante comum pensar-se que são americanos (Simon, 1929, p. 10)⁴⁹.



Figura 3. Théodore Simon e Amélia Monteiro de Castro, em Belo Horizonte, em 1929. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Na Figura 3 pode-se observar Simon acompanhado da professora da Escola de Aperfeiçoamento Amélia Monteiro de Castro⁵⁰ (centro), uma professora-aluna e uma criança, a quem, ao que nos parece, se aplica algum teste. A fotografia nos indica uma importante motivação à ida de Simon à cidade de Belo Horizonte: a de participar de estudos sobre a infância, de maneira sistemática e objetiva.

Antipoff, que havia trabalhado com Simon em Paris, na década de 1910, chega à cidade em 8 de agosto de 1929, poucos meses depois dos primeiros trabalhos realizados pelo médico francês. Antipoff, de origem russa, trabalhou com Simon, em

⁴⁹ Quant aux motifs de départ, qui doivent venir à bout de tout cela, outre le démon de l'aventure qui joue sans doute son rôle occulte, on me représentait là-bas un pays neuf et un effort pédagogique dont vous verrez tout à l'heure les preuves; on m'exprimait le désir que les institutrices de ce pays fussent initiées aux méthodes que, depuis la mort de Binet, je m'efforce de continuer, et qui sont françaises bien qu'il soit assez courant chez nous de les croire américaines (tradução nossa).

⁵⁰ Professora de Metodologia da Escola de Aperfeiçoamento, viria a ser sua diretora de 1930 até 1946.

Paris, nos anos de 1911 e 1912, tendo chegado a frequentar reuniões da *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*. No Laboratório de Psicologia fundado por Binet na Sorbonne, "Antipoff participou em estudos sobre o desenvolvimento mental de crianças matriculadas em escolas públicas de Paris, com o objetivo de verificar a precisão da escala de inteligência Binet-Simon na medida do desenvolvimento de crianças da escola primária." (Campos, 2001, p. 136)⁵¹. Quando de sua ida à Belo Horizonte, Antipoff já trabalhava no Instituto Jean-Jacques Rousseau, com Édouard Claparède.

Além da ida de pesquisadores vinculados a laboratórios de psicologia na Europa, como Simon, Léon Walter e, em sequência, Antipoff, outro fato também precisa ser mencionado no que tange à *recepção/circulação* dos testes e teorias sobre inteligência na Escola de Aperfeiçoamento: a ida de uma comissão de professoras aos Estados Unidos, no início de 1929, com o objetivo de participar de seminários, cursos, conferências e atividades de observação no *Teacher's College* da Universidade de Columbia (Peixoto, 2003). Assim, dois fatos históricos importantes marcam o nascimento da Escola de Aperfeiçoamento: um de contato com a experiência estadunidense e outra europeia - sobretudo francesa e suíça -, cujos referentes teórico-epistemológicos, como já descrevemos, parecem ter exercido influência na experiência brasileira.

Dois testes, além do Binet-Simon e suas variações, que possuíam referência explícita à Simon: o citado teste *PV* e o chamado *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon* (Antipoff, 1928/1992; 1934/1992), foram ambos utilizados na Escola de Aperfeiçoamento. Em um texto escrito junto com Mlle. Rémy, publicado no *Bulletin* 348-349, ano de 1938, Simon relata que, comumente, recebia solicitações de escolas,

⁵¹ "Antipoff participated in the studies of the mental development of children enrolled in Paris public schools, aimed at verifying the accuracy of the Binet-Simon intelligence scale in measuring the mental development of primary-school children." (tradução nossa).

sobretudo do interior da França demandando auxílio na definição de formas de melhor conhecer os alunos de 1º ano que chegam à escola e, por isso, seriam ainda desconhecidos em dois aspectos: seus conhecimentos e seus potenciais de aprendizagem. Ao primeiro indica os *tests d'instruction* e ao segundo, os *tests d'intelligence*. (Rémy & Simon, 1938).

Encontramos referência de Antipoff, em relação ao teste PV, cerca de um ano antes de sua vinda ao Brasil, ainda em Genebra. Neste texto, que foi traduzido e publicado em português, sobre testes coletivos de inteligência, a autora relata que experimentou no Instituto Jean-Jacques Rousseau, dois testes estrangeiros: o *Dearborn Group Tests of Intelligence*, estadunidense e o PV, francês (Antipoff, 1928/1992). Nele a autora argumenta que essa experimentação se deu em função da necessidade prática de agilizar o processo de avaliação da inteligência das crianças nas escolas, não deixando porém, de mencionar que a passagem de uma aplicação individual a uma coletiva apresenta também desvantagens. Ela o faz, inclusive, de maneira muito parecida com o que permaneceu fazendo Simon como demonstramos: os testes coletivos não podem fazer desaparecer os testes individuais.

O *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*, cujo processo de adaptação à realidade brasileira se deu durante a estada de Simon em Belo Horizonte é uma adaptação da *Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence*, publicado por Simon originalmente no *Bulletin* 202-203 (Paladini, 1931). Em texto de 1949, ao qual tivemos acesso, o autor se refere a este como um teste individual, baseado no trabalho de Alice Descœudres⁵² (Simon, 1949). Paladini (1931) afirma que a utilização do *Teste de*

⁵² Educadora suíça, atuou no Instituto Jean-Jacques Rousseau desde seu início, em 1912, sobretudo acerca da temática das crianças "retardadas". Seu livro "A educação das crianças anormais", publicado em 1916, foi traduzido para o português, dentre outras línguas, e utilizado por Helena Antipoff, na Escola de Aperfeiçoamento, como referência no estudo sobre a criança (Borges, 2014).

Vocabulário e Inteligência se deu em virtude da necessidade de uma avaliação mais rápida, haja vista o tempo que o teste Binet-Simon usualmente exigia.

Dessa forma, a questão do tempo necessário às avaliações parece ter sido também na experiência da Escola de Aperfeiçoamento um ponto importante no processo de adaptação dos testes à realidade local. Em prol de maior agilidade e menor dispêndio de tempo, o pragmatismo estadunidense se fez presente. Por um lado a substituição de testes individuais por testes coletivos que possibilitam a testagem de um grande número de crianças ao mesmo tempo e, por outro a utilização de um teste individual, mas que levava apenas 6 minutos em sua aplicação, em média (Paladini, 1931).

Mas, nos cabe ainda descrever brevemente mudanças encontradas nos usos dos dois testes que tiveram origem no trabalho de Simon. O teste PV, na adaptação realizada pela Escola de Aperfeiçoamento (Figura 4), onde foi mantida a aplicação com a avaliação do tempo gasto por cada criança (Emprego do teste coletivo PV, 1933). Na pesquisa de campo foi possível encontrar duas diferentes versões do teste, com pequenas alterações, como no exercício 2, a troca da palavra "cereja" por "jabuticaba", onde se solicita à criança que sublinhe o objeto maior, sendo a palavra "maçã" utilizada como referência de comparação em ambas as versões. Aventamos a possibilidade de que tal mudança possa ter ocorrido para melhor adaptar o exercício à realidade local, já que cereja não é uma fruta típica ou facilmente encontrada em muitas regiões do país. Também foi possível notar uma mudança na grafia de várias palavras, em uma clara adaptação às mudanças da própria língua. Por exemplo, os verbos de instrução, antes grafados como "fazei", "sublinhae" e "escrevei", para "faça", "sublinhe" e "escreva", que indicam as mudanças que a própria língua portuguesa veio sofrendo ao longo do tempo.

Dr. Th. SIMON

TEST P. V.

(Primeira Parte)

Nome e sobrenome _____

Nascido em _____ *Data* _____

Profissão dos pais _____

Numero de irmãos _____

Escola _____ *Anno* _____

Professor _____

Apreciação da intelligencia pelo professor _____

Idade chronologica _____

Idade mental _____

Numero de pontos _____ *Idade mental* _____

Tempo _____ *Idade mental* _____

Idade mental media _____

Q. I. _____




Figura 4: Primeira página do teste PV, em português. Fonte: Memorial Helena Antipoff, Ibitaré, Minas Gerais.

A título de complementação, é necessário mencionar o uso ocorrido do teste PV no Consultório Médico-pedagógico⁵³, mas com aplicação individual (Borges, 2014). A autora relata o uso, inclusive, de testes estadunidenses originalmente coletivos, aplicados de forma individual, como o citado teste de Dearborn. E, cabe ressaltar sem nenhuma mudança específica, apenas a utilização do mesmo instrumento em outro ambiente, embora o objetivo fosse muito próximo ao anterior: avaliar a capacidade intelectual das crianças.

⁵³ O Consultório Médico-Pedagógico, em Belo Horizonte, foi constituído pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundado em 9 de agosto de 1933, aos moldes do Consultório Médico-Pedagógico do Instituto Jean-Jacques Rousseau, por Helena Antipoff. Tinha o objetivo de oferecer atendimento médico-pedagógico às crianças "anormais" (Borges, 2014).

Em relação ao *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*, há também características do processo *recepção/circulação* muito claras, além das alterações que buscavam palavras e termos condizentes com as práticas sociais e culturais locais. O teste foi aplicado, até 1930, no formato definido por Simon. A partir desse ano, o teste manteve o nome, mas passou por mudanças importantes realizadas por Helena Antipoff e Maria Luiza de Almeida Cunha. As mudanças ocorridas foram desde troca da ordem das questões até a substituição de palavras e figuras.

Mas para além dessas pequenas alterações, este último foi utilizado para a criação de novos testes. Antipoff e Cunha (1932) publicam resultados de avaliações realizadas com o teste *Prime*, desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Afirmam que o "test Prime é uma adaptação do Test de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon" (p. 7), a partir da revisão realizada no ano anterior (Paladini, 1931). No teste *Prime* foram mantidos 11 exercícios do teste original, outros 7 exercícios da adaptação de 1931 e mais 12 novos exercícios foram introduzidos. Manteve-se a aplicação individual, o que nos parece a manutenção de uma referência à forma francesa de proceder à avaliação da inteligência dos alunos.

Considerações finais

O trabalho de Théodore Simon após a morte de seu mentor, Alfred Binet, em 1911, embora tenha seguido marginal na psicologia francesa, foi muito intenso. Sua obra necessita ainda ser estudada a fundo, haja vista a enorme quantidade de publicações e a variedade de temas sobre os quais escreveu. Apesar disso, um ponto que até o momento pode ser afirmado é o fato de que a figura de Binet permaneceu durante

todo seu trabalho como uma referência indelével. Essa marca pode ser notada, sobretudo, na sustentação da crítica aos testes coletivos - sobretudo os de matriz estadunidense -, que perdurou desde a década de 1920 até sua morte.

Assim, no processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência, tomando a *Escala Métrica de Inteligência* como exemplo, fica claro como os usos locais, quando de sua entrada nos Estados Unidos, condicionaram certas mudanças no instrumento: naquele país o intuito era aplicar de maneira pragmática, o quanto antes e de maneira útil, o instrumento que ora chegava. Para Gould (2014), os testes de inteligência foram apropriados nos Estados Unidos sob o prisma da hereditariedade e como parâmetro explicativo das diferenças individuais; quando a intenção de Binet, como o demonstramos, via a interpretação de Simon, não era exatamente esta.

E no Brasil? O quanto de cada forma de utilização do instrumento se fez presente? E o quanto as demandas locais pesaram na adaptação destes? No Brasil, especialmente em Minas Gerais, fica clara a utilização de testes coletivos de matriz estadunidense e inglesa, nos grupos escolares da cidade de Belo Horizonte e do interior do estado, com vistas à homogeneização das salas de aula segundo os níveis de inteligência das crianças. Como demonstrado, o governo do estado instituiu de forma clara que a prioridade era a aplicação prática, em larga escala, em detrimento da pesquisa e aprofundamento teórico. Em outras palavras, exigiu-se uma utilização à maneira estadunidense, ou seja, completamente pragmática.

Por outro lado, Antipoff, como já demonstrado (Campos, 2003; 2010a; 2010b; Miranda, 2014; Borges, 2014), por mais que tenha prosseguido com o trabalho experimental coletivo, pode relativizar os resultados obtidos, como as diferenças entre as crianças em relação às camadas sociais às quais pertenciam não por um viés de afirmação das diferenças sociais, mas do conceito próprio de inteligência e das formas

possíveis de avaliação do desenvolvimento intelectual de cada criança. Ou seja, apesar da maneira pragmática de utilização, Antipoff procurou sustentar uma compreensão mais ampla acerca das diferenças individuais. Se os resultados eram diferentes dos outros países, não o eram por questões inatas ou hereditárias, mas por um contexto social e cultural diverso, que exigia um processo cuidadoso de adaptação dos instrumentos.

Estudo II



Figura 5: Ilustração publicada na primeira versão da *Échelle Métrique d'Intelligence*, por Alfred Binet e Théodore Simon. Fonte: Binet & Simon (1905).

5.2 Estudo II – Caracterização dos testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)

Sejam bem vindas neste laboratório de psychologia, onde un estudo bastante árduo espera vossos esforços. A psychologia científica, isto é aquella que toma os factos da vida mental como base de um estudo methodico e paciente, e não conclue sinão depois de verificações mais objectivas possíveis, não chega a um século de existência. Apesar de ser uma das mais recentes sciencias, o seu desenvolvimento foi rápido e um material de enorme amplitude foi colhido principalmente no século XX. Laboratórios, institutos de pesquisa, congressos e publicações dedicados á nova sciencia vem aumentando cada anno mais. A complexidade do assumpto entretanto é tamanha que não é possível ainda hoje apresentar uma synthese sufficientemente sólida e considerar os resultados da sciencia psychológica capazes de guiar com firmeza a prática educativa. Hoje o que podemos esperar da psychologia é apenas sugestões e não indicações normativas (Antipoff, 1936)⁵⁴.

É lugar comum desde a década de 1980 encontrar na literatura, no campo da psicologia escolar/educacional, referências acerca dos usos irrestritos e estigmatizados das primeiras experiências de utilização dos testes psicológicos no contexto da educação escolar e como estes usos acabaram por atribuir explicações naturalizantes do fenômeno do fracasso escolar (Patto, 1984; 2000; Campos, 1980; Machado & Souza, 2004; Meira & Antunes, 2003; Viégas & Angelucci, 2011). Em maior ou menor grau, aponta-se o caráter ideológico dos usos dos instrumentos, sobretudo os testes de inteligência, ligados a um viés higienista e eugenista, no Brasil e em outros países (Zucoloto, 2007; Gould, 2014). Nossa proposta, não abstando-nos dessa discussão, foi a condução de um trabalho de pesquisa acerca dos testes utilizados, para respostas à seguinte indagação: de que testes estamos realmente falando? Como eram utilizados e com que objetivos?

Assim, o objetivo deste estudo foi identificar e descrever as características dos testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, nas primeiras décadas do século XX. No decorrer da investigação

⁵⁴ Discurso de recepção das alunas-professoras da turma de 1936. Documento datilografado, com anotações à caneta, quatro páginas. Fonte: Memorial Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

foram encontrados materiais de aplicação de vários testes de inteligência, tanto desenvolvidos em outros países e adaptados à realidade local como desenvolvidos na própria Escola de Aperfeiçoamento. Porém, partindo da estreita relação entre os testes de inteligência e o desempenho escolar das crianças das escolas mineiras naquele período (Campos, 2010b), foi possível identificar, além de testes de inteligência, os chamados *testes pedagógicos*.

Assim, tomamos essa distinção, não tão clara quanto pode parecer em um primeiro momento, entre testes de inteligência e testes pedagógicos como referência organizativa da apresentação dos resultados. Essa escolha se liga à constatação de que nos deparamos com informações desencontradas, em fontes secundárias, acerca dos testes utilizados na Escola de Aperfeiçoamento, deixando ainda mais tênue a fronteira entre ambos (Souza, 2008; Fazzi, 2005; Campos, 2010b). Partindo desta distinção, buscamos analisar as semelhanças e as diferenças entre os testes de cada um desses grupos.

O lugar dos testes na Escola de Aperfeiçoamento

A utilização de testes desde a fundação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, se deu de maneira intensa. Com o intuito de preparar as professoras-alunas às práticas modernas de identificação do nível mental e de aprendizagem dos alunos das escolas mineiras, vários foram os testes utilizados. Em um primeiro momento, a partir da tradução e adaptação de testes estrangeiros e, logo depois, da construção de novos instrumentos de medida da inteligência e da aprendizagem foram desenvolvidos (Campos, 2001; 2003; 2010a; 2010b; Castro *et al.*, 2007).

De acordo com Campos (2010a; 2010b), o objetivo da utilização dos testes era proporcionar subsídios científicos para a classificação das crianças nas escolas. Em outras palavras, promover uma homogeneização das salas de aula, criando salas com alunos com desempenho acima da média, salas com alunos medianos e outras de alunos abaixo da média. Ainda há registro de certo número de crianças que, devido a resultados muito inferiores, eram encaminhadas às escolas especiais, que começavam a surgir naquele momento na cidade de Belo Horizonte⁵⁵.

Outro ponto fundamental é a ligação dos testes com o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sobretudo pelas diferentes informações que encontramos. Segundo Fazzi (2005), por exemplo, os testes presentes no laboratório seriam: os testes de Goodenough, Dearborn, Alice Descœudres e Binet-Simon. Antipoff (1931/2002) apresenta resultados do teste de inteligência geral de Ballard, não citado por Fazzi (2005), dentre vários outros a que encontramos referências de uso. Em pesquisa recente, por outro lado, Miranda (2014) faz menção à existência, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, de 12 testes psicológicos. Segundo o autor, a primazia dos testes de inteligência é clara: dos 12 testes, dez seriam de inteligência. Apesar disso, menciona o teste P.V. como uma tradução do teste Binet-Simon desenvolvida pelo laboratório, o que nos foi possível também verificar que se tratam de dois testes diferentes, como mostraremos.

Para ilustrar a ligação dos testes com o Laboratório de Psicologia, apresentamos duas imagens que nos dão indícios de que o trabalho de tradução e adaptação, bem de como de correção dos testes aplicados eram rotinas do laboratório.

⁵⁵ A este respeito, indicamos a leitura da tese de Borges (2014) sobre a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, com Helena Antipoff à frente, em que eram atendidas crianças encaminhadas após avaliação nos grupos escolares da cidade, e que haviam obtido desempenho muito abaixo do esperado nos testes.



Figura 6. Aspecto de uma aula de Psychologia Experimental, em Belo Horizonte, cerca de 1930. Fonte: Memorial Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.



Figura 7. Uma seção do Laboratório de Psychologia, em Belo Horizonte, cerca de 1930. Fonte: Memorial Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

Na Figura 6, é possível notar Antipoff e um grupo de estudantes da Escola de Aperfeiçoamento, em atividade, com alguns instrumentos do laboratório. Chamamos a atenção para o cartaz afixado na parede. Neste, intitulado "Escala Métrica de Inteligência" ou o teste Binet-Simon, em sua versão "Standford Terman", consta toda a escala, dividida em idades e suas respectivas provas e questões. Na Figura 7, também vê-se um cartaz, mas com exemplos de desenho de figura humana, também divididos em idades. Referência ao teste de Florence Goodenough⁵⁶, a que Antipoff (1931/2002) faz referência de utilização, durante o ano de 1930, pelas estudantes da Escola de Aperfeiçoamento, que o teriam traduzido, adaptado, aplicado e catalogado.

⁵⁶ Florence L. Goodenough (1886-1959), psicóloga estadunidense, foi professora da Universidade de Minnesota, obteve doutoramento na Universidade de Stanford, onde foi assistente de Lewis Terman. Desenvolveu estudos sobre desenvolvimento infantil e testagem (Harris, 1959).

Souza (2008) cita 13 instrumentos, entre testes de inteligência e testes pedagógicos. De acordo com nossa investigação, destes todos, quatro se enquadrariam no primeiro grupo e os outros nove, no segundo. Curiosamente, os quatro testes de inteligência são estrangeiros, enquanto os nove outros foram desenvolvidos em Belo Horizonte.

Para Campos (2010b), o teste *Prime*, a qual faremos menção à frente, desenvolvido pelo laboratório da Escola de Aperfeiçoamento no ano de 1932, seria uma adaptação do teste Binet-Simon, informação também esclarecida, já que pudemos demonstrar que o teste citado é uma adaptação do *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*, introduzido pelo próprio Simon, no ano de 1929, quando de sua presença em Belo Horizonte.

Assim, o processo de utilização dos testes, no contexto das reformas pedagógicas das escolas mineiras, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, seguiu os ditames da lógica experimental da investigação científica e do controle necessário que esta exigia. Porém, apesar da iniciativa de Antipoff de empreender e publicar resultados de tais pesquisas, o governo do estado de Minas Gerais, ainda em 1930, decide restringir sua condução.

Segundo Campos (2010b), devido a uma pesquisa levada a cabo por Antipoff pouco tempo após sua chegada à Belo Horizonte, em que buscou investigar as ideias e interesses das crianças da cidade (Antipoff, 1930/2002), com vistas a melhor conhecer a "psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral" (p. 133), e os atritos que esta causou com a igreja católica; o novo regulamento da Escola de Aperfeiçoamento estabeleceu limitações às pesquisas ali realizadas, passando o Laboratório de Psicologia a colaborar de maneira mais intensa com os grupos escolares, de forma aplicada. Em outras palavras, os testes parecem ter sido mais

instrumentos pedagógicos com vistas à intervenção na realidade social, do que de produção de conhecimento científico. Este ponto é fundamental à compreensão do processo de *recepção/circulação* dos testes na Escola de Aperfeiçoamento.

Testes pedagógicos e/ou testes de inteligência

A discussão acerca do quanto os testes avaliavam ou mediam a inteligência, alheia à influência da aprendizagem escolar, remonta à *Escala Métrica de Inteligência*, mais conhecida como teste Binet-Simon, uma vez que o intuito de Binet e Simon não era a construção de um instrumento de medida da inteligência, mas de um instrumento que possibilitasse a identificação de "crianças atrasadas" nas escolas (Huteau; 2006; 2007; Martin, 1997a; 1997b; Schneider; 1994; Castro *et al.*, 2007; Nicolas *et al.*; 2013; Gould, 2014).

No que tange ao conceito de inteligência, Binet e Simon partiam de uma concepção ampla, multifacetada. Reconheciam a dificuldade na definição do conceito e sua definição envolvia vários processos mentais superiores, como a atenção, a memória, as sensações e percepções, o julgamento. Defendiam que a inteligência não poderia ser reduzida a uma só dimensão, premissa de várias de suas publicações (Martin, 1997a). Além disso, Schneider (1992) demonstrou como esse conceito multifacetado de inteligência, defendido por Binet e Simon, como na psicologia francesa da época, diferiu dos conceitos reducionistas dos estadunidenses e ingleses do mesmo período, que não apenas acabaram por reduzir a inteligência a um simples número como substituíram o caráter clínico-individual da avaliação por um modelo coletivo de aplicação. Assim, os testes coletivos, de caráter pragmático, não tiveram lugar na

psicologia francesa na primeira metade do século XX (Huteau, 2007; Martin, 1997a; Schneider, 1992; Castro *et al.*, 2007).

Ampliando a crítica, Gould (2014) pontua que Binet e Simon desenvolveram a *Escala Métrica de Inteligência* para que funcionasse como "um guia aproximativo e empírico para a identificação de crianças ligeiramente retardadas e com problemas de aprendizagem" (p. 158). Ainda as crianças que apresentavam baixo desempenho eram tomadas como alvo de ações pedagógicas, através de uma educação especial. Nos Estados Unidos, o que se viu foi o desenvolvimento de instrumentos de medida da inteligência, que acabou reificada e apreendida como inata (Gould, 2014).

Isto posto, é necessário esclarecer, conceitualmente, a relação entre o que estamos nomeando como *testes pedagógicos* e *testes de inteligência*. Para Cianciolo e Sternberg (2004) os testes, nesse momento histórico, gozavam de intensa importância no contexto escolar; numa referência, particularmente, ao contexto estadunidense. Em virtude disso, os autores descrevem um movimento de construção de testes não apenas para a mensuração de características psicológicas, mas também para a avaliação do resultado da aprendizagem escolar, da eficiência, inclusive, em salas homogêneas. Os autores diferenciam, assim, o que nomeiam por *intelligence tests* e *achievement tests*, marcando ambos na categoria *mental tests*, como pode ser visto com clareza na Figura 8.

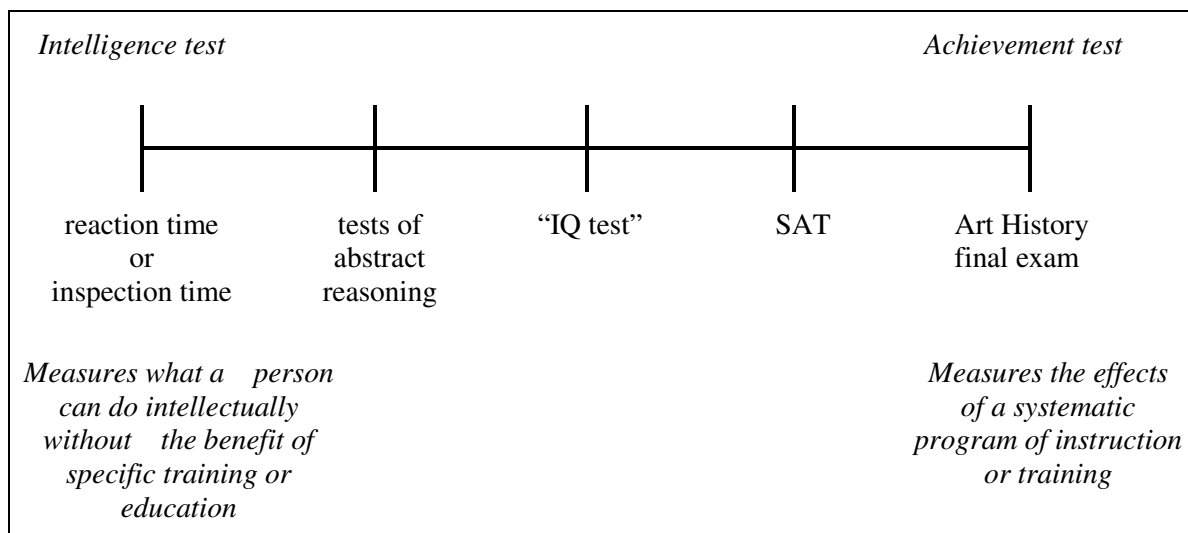


Figura 8. Continuum dos testes mentais. Fonte: Cianciolo & Sternberg (2004).

Não somente no contexto estadunidense essa diferenciação se faz presente. Em outra referência importante, da psicologia francesa, encontramos a nomenclatura, em vários documentos, artigos e livros da época, *tests d'intelligence* e *tests d'instruction* (Simon, 1924; Rémy & Simon, 1941, Avanzini, 1969), sendo os primeiros, compostos de testes com a mesma estrutura do teste Binet-Simon e, vários outros de leitura, escrita, aritmética, geografia, história, música, dentre outros, dos segundos. A morte de Binet em 1911, ano de publicação da terceira e última versão do teste Binet-Simon, acabou por evidenciar-se como evento histórico marcante na história da circulação dos testes nas décadas seguintes. Alheio a isso, do ponto de vista da centralidade da investigação sobre as medidas da inteligência, Simon permaneceu pesquisando e escrevendo muito sobre o tema. Em outro texto, de forma mais específica, Simon conceitua os *tests d'instruction* da seguinte forma:

Sob a influência de Binet na França, com o impulso dos laboratórios de psicologia no exterior e principalmente nos Estados Unidos, desenvolveram-se novos métodos. Em vez de julgar por questões ocasionais da instrução de uma criança, como já se fez, foram concebidos e construídos testes projetados mais especificamente para esse fim [...] Os

testes de instrução visam medir o saber das crianças, e assim também o seu progresso. A medida, significa quantificar com precisão em vez de apreciar por julgamento (Simon & Rémy, 1941, p. 8)⁵⁷ (grifo nosso).

Especificamente em relação aos testes pedagógicos, sua utilização em Minas Gerais tinha por objetivo auxiliar no processo de homogeneização das salas de aula, por meio do controle da efetividade do próprio processo de homogeneização. Em outras palavras, avaliar em que extensão os testes de inteligência eram eficazes em identificar nas crianças os diferentes níveis de inteligência. Vários foram os testes pedagógicos desenvolvidos pela Escola de Aperfeiçoamento, em virtude de um aspecto prático: a cada ano, a fim de se evitar que os alunos repetentes fossem submetidos aos mesmos testes, provocando uma possível alteração no resultado, um novo teste era desenvolvido. Em texto de 1932, a partir da elaboração e aplicação do teste E.A., no ano de 1931, Antipoff sintetiza bem esse ponto:

A administração do teste no fim do ano escolar foi ditada por três motivos: em primeiro lugar, verificar o grau da homogeneização das classes; em segundo lugar, regularizar o critério das promoções e, finalmente, contribuir para a melhor organização das futuras classes do 2º ano, bem como dos repetentes do 1º em 1932. [...] Como o teste está ainda em vigor, isto é, vai ser ainda aplicado no início do ano corrente, nos Grupos [escolares], com as crianças que ainda não fizeram, estamos proibidos de o divulgar em extenso. (Todo teste divulgado antes de sua aplicação perde, em parte, o seu caráter de medida estritamente objetiva, como se pode facilmente compreender) (Antipoff, 1932, p. 7-8).

⁵⁷ Sous l'influence de Binet en France, sous l'impulsion des laboratoires de psychologie à l'étranger, et principalement aux États-Unis, se sont développées des méthodes nouvelles. Au lieu de juger par des questions occasionnelles de l'instruction d'un enfant, comme on le faisait autrefois, on a imaginé et construit des épreuves plus spécialement conçues dans ce but [...] Les tests d'instruction visent à mesurer le savoir des enfants, et, par là aussi, leurs progrès. A mesurer, cet-à-dire à chiffrer avec exactitude au lieu d'apprécier au jugé (tradução nossa).

Nos parece necessário, na análise da circulação dos testes na Escola de Aperfeiçoamento, ultrapassar a mera identificação de quais seriam testes psicológicos e quais seriam testes pedagógicos, sendo mais interessante pensar a partir da lógica do *continuum* descrito por Cianciolo e Sternberg (2004), haja vista a semelhança presente nas formas de aplicação e nas questões e solicitações feitas por ocasião da aplicação de ambos. O que, por sua vez, nos leva a um ponto crítico dessa discussão: em que medida os testes de inteligência podem, de fato, serem tomados como capazes de avaliar apenas a inteligência, sem a influência do processo de escolarização sobre esta? Em que medida, por outro lado, os testes pedagógicos podem ser tomados como capazes de avaliar apenas a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares?

Nos foi possível identificar tanto nomeados como testes de inteligência quanto testes pedagógicos, nos arquivos pesquisados. Para além disso, encontramos um grande número de testes, mas poucos com referências de utilização no contexto escolar de Minas Gerais. Assim, nos parece que havia um movimento de estudo e ensino dos testes de inteligência e pedagógicos, e que alguns destes acabaram sendo escolhidos para aplicação nas escolas mineiras.

Na Tabela 2 são apresentados dados referentes aos testes encontrados nos arquivos pesquisados. Além dos nomes dos testes, também são indicados os países onde foram desenvolvidos e fontes em que encontramos referências de seu uso em Belo Horizonte.

Teste	País de origem	Descrição	Referências/Documentos
Teste de Dearborn	Estados Unidos	Teste de inteligência, de aplicação coletiva, desenvolvido por Walter Fenno Dearborn.	Antipoff (1929; 1931; 1932) Folhas de aplicação de diferentes anos, instruções de aplicação (s/d)
Teste das 100 questões de Ballard	Reino Unido	Teste de inteligência desenvolvido pelo psicólogo inglês Philip Boswood Ballard, de aplicação coletiva.	Antipoff (1931; 1946) Instruções de aplicação, incluindo as 100 questões, e tabela com resultados de aplicação (1930)
Teste de Goodenough	Estados Unidos	Desenvolvido por Florence Goodenough, em 1926.	Tabelas com instruções de correção (s/d) Testes aplicados e corrigidos (s/d) Antipoff (1931)
Teste Barcelona	Espanha	Teste desenvolvido por Emílio Mira e López, inspirado na série de testes de Thurstone, e traduzido para o francês por O. Decroly. Teste com 212 questões, aplicação coletiva, em torno de 50 minutos.	Manual do testes (s/d) (Antipoff, 1928)
Teste Alfa	Estados Unidos	Trata-se de adaptação do Army Alpha, estadunidense, utilizado a partir de uma tradução francesa.	Instruções de aplicação (tradução feita pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco) (1934) Antipoff (1931/1992) Antipoff (1946/2002)
Teste Buyse-Decroly	Bélgica	Teste de aplicação coletiva, traduzido pelo Laboratório, em Belo Horizonte, no ano de 1938.	Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943)
Teste Cyril Burt	Reino Unido	Teste para avaliação da capacidade de leitura silenciosa, utilizado em Belo Horizonte em dois formatos: um de aplicação	Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943)

		oral e outro, escrito.	
Teste de aptidão de Del Olmo (inteligência espacial)	Colômbia	Desenvolvido originalmente pelo psicólogo espanhol Francisco Del Olmo ⁵⁸ .	Folha de aplicação (s/d)
Teste P. V.	França	Teste desenvolvido por T. Simon, em 1926, quando trabalhava como médico psiquiatra na Colônia Perray-Vaucluse, Paris.	Instruções de aplicação e correção (1933) Folhas de aplicação, um delas respondida (s/d)
Teste Stanford-Binet	Estados Unidos	Versão do teste Binet-Simon publicado por Lewis Terman em 1916.	Folha de aplicação (1932)
Teste Merrill-Palmer	Estados Unidos (?) Reino Unido (?)	Versão inglesa do teste Stanford-Binet, para crianças de 18 meses a 4 anos de idade ⁵⁹ .	Folha de aplicação (s/d)
Teste Terman-Merrill	Estados Unidos	Versão do teste Stanford-Binet, publicado em 1937, com a contribuição da psicóloga Maud Merrill.	Instruções de aplicação (s/d) Folha de aplicação, em inglês, respondida (1937) Manual de aplicação, em espanhol (1944) Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943)
Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon	França	Adaptação mineira do teste desenvolvido por Théodore Simon, quando de sua ida a Belo Horizonte, 1929.	Antipoff (1932) Tabela de relação de pontos obtidos e percentil correspondente (1931)
Teste de Porteus	Estados Unidos	Teste não-verbal de inteligência, desenvolvido pelo psicólogo australiano Stanley Porteus, em	Instruções de aplicação (s/d)

⁵⁸ Gonzáles (1977) afirma que Francisco Del Olmo chegou à cidade de Barranquilla, Colômbia, em fins da década de 1930. O mesmo já teria uma trajetória no campo da psicometria na cidade e fundou o Instituto de Psicologia Aplicada, vinculado ao Colégio Barranquilla.

⁵⁹ Gordon (1933).

1914.			
The simplest measurements of extent of intellectual development of children.	Rússia	Teste desenvolvido por Aleksandr Petrovic Nečaev, em 1921, com quem Helena Antipoff teve contato ainda na Rússia ⁶⁰ .	Folha de aplicação, em russo (s/d)
Provas combinadas de Foucault	França	Teste de inteligência desenvolvido pelo psicólogo francês Marcel Foucault, publicado originalmente em 1933 em livro intitulado "La mesure de l'intelligence chez les écoliers". Aplicado em Belo Horizonte em 1942, às alunas-professoras, no exame de admissão à Escola de Aperfeiçoamento.	Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943) Foucault (1933) Miranda (2014)
Teste de inteligência para Jardim de Infância	Brasil	Adaptação do "Pintner-Cunningham mental test", feita por Isaías Alves, em 1933.	Folha de aplicação (s/d)
Teste Pintner	Estados Unidos	Teste não-verbal para avaliação da inteligência, desenvolvido pelo psicólogo inglês Rudolf Pintner, em 1922.	Folha de aplicação, em inglês (1929) Folha de aplicação, em francês (s/d)
Teste Pintner-Cunningham	Estados Unidos	Teste de inteligência publicado originalmente em 1923.	Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943) Instruções de aplicação e tabela de relação de pontos obtidos e percentual correspondente (1936)
Teste Prime	Brasil	Desenvolvido na Escola de	

⁶⁰ Tradução e informações adicionais gentilmente enviadas por e-mail por Natália Masolikova, pesquisadora do *Alexander Solzhenitsyn Centre for the Study of the Russian Diaspora*. Para mais informações sugerimos a leitura de Leopoldoff (2014).

		Aperfeiçoamento, em 1932, publicado como uma nova versão do Test de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon.	Antipoff; Cunha (1932)
Teste E. A. (Escola de Aperfeiçoamento)	Brasil	Desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento, em outubro de 1931.	Antipoff (1932)
Teste B. Hor. (Belo Horizonte)	Brasil	Desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento, em 1932.	Castro (1934)
Teste do Limiar	Brasil	Desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento, em 1934, em substituição ao Teste Prime.	Folha de aplicação (1934)
Teste P.S.	Brasil	Teste pedagógico (português e aritmética) para crianças do 1º repetente.	Instruções de aplicação (1932)
Teste L.P.	Brasil	Teste pedagógico (português e aritmética) para crianças do 2º ano.	Instruções de correção (1940)

Tabela 2: Identificação dos testes encontrados nos arquivos - Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Fonte: Miranda (2014); Souza (2008) e fontes primárias.

Um documento importante encontrado durante a pesquisa de campo, o qual fazemos referência na Tabela 2 nos fez levantar algumas questões acerca da relação entre os testes de inteligência e os testes pedagógicos. Trata-se de um "Relatório de Atividades da Escola de Aperfeiçoamento"⁶¹, datado de 31 de março de 1943, um dos seus últimos anos de funcionamento. Trata-se de um "relatório das atividades e pesquisas mais importantes dos primeiros 13 anos do Laboratório de Psicologia, como órgão auxiliar da Escola de Aperfeiçoamento" (Relatório de atividades..., 1943, p. 24), e nele são descritos, dentre outras informações, muitos dos testes que foram ao longo do tempo utilizados nas atividades de organização dos Grupos Escolares.

A primeira afirmação que o documento nos permite fazer é que o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento desenvolveu tanto testes de inteligência quanto testes pedagógicos. Em seções separadas, o documento apresenta alguns testes no primeiro grupo e outros no segundo, como mostra a Tabela 3:

⁶¹ Documento datilografado e mimeografado em papel timbrado do Serviço Público do Estado de Minas Gerais, encontrado no acervo da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Possui 25 páginas datilografadas e mimeografadas, e as páginas de dois a cinco estão ausentes.

Testes de inteligência	Testes pedagógicos
Teste Prime (1932)	Teste E.A. (1932)
Teste Limiar (1934/1935)	Teste P.S., para alunos repetentes do 1º ano (1932)
Teste Inicial (1937)	Teste B. Hor. (1933)
Teste Inicial (revisões de 1938 e 1939)	Teste L.A. (1933)
Teste de Principiantes (1940)	Teste A.B. (1934)
Teste dos Novatos (1942/1943)	Teste 1935 (Casa de brinquedos)
	Teste 1936 (Circo de cavalinhos)
	Teste 1937 (Os passarinhos)

Tabela 3: Testes de inteligência e testes pedagógicos. Fonte: Relatório de atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943).

Mencionamos que eram criados novos testes pedagógicos a cada ano, a fim de que o do ano anterior não viesse a ser feito por alunos repetentes, prejudicando a fidedignidade dos resultados. Neste documento que ora citamos, o relatório de atividades, encontramos menção a alguns testes pedagógicos não citados em outras publicações, nem da época, nem atuais. Além dos constantes da Tabela 3, também figuram como testes pedagógicos os seguintes: "Trecho a pontuar", "Leitura silenciosa", "Cópia", "Escrita de números (Dr. Simon)", "Operações do Dr. Simon", "4 operações de Claparède", "15 problemas do Dr. Simon", "15 problemas de Murgel", "Teste de religião para o 3º e 4º ano", "Etapas de leitura mecânica e classificação dos erros", "Teste para leitura expressiva", dentre outros testes de geografia, história e ciências.

Isto posto, outra questão se coloca: além da fronteira entre os testes de inteligência e os testes pedagógicos há a fronteira, ainda menos clara, entre a Psicologia Experimental e uma Pedagogia Experimental, ou que buscava constituir-se como tal. Retomando a posição de Simon (1924) acerca disso, quando o autor afirma a necessária separação entre ambas, nos remetendo a uma história de constituição, na França, de dois

campos distintos do conhecimento. No Brasil, o que a história nos mostra é uma fusão entre o conhecimento que a psicologia produzia com a pedagogia que se queria científica. Não por acaso os testes pedagógicos, ao longo do século XX, perderam espaço até desaparecerem e os testes psicológicos ocuparam o lugar de instrumentos capazes de avaliar as crianças em dificuldades na escola.

A fim de nos fazermos mais claros, tomemos alguns exemplos, como a apresentação dos resultados do teste B. Hor., publicados em 1934, no Boletim nº15 da Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais⁶². O texto escrito por Maria Angélica de Castro, prefaciado por Antipoff, afirma, em vários trechos, tratar-se de um teste de mensuração dos resultados do trabalho pedagógico do ano de 1933.

Logo no primeiro parágrafo, Antipoff deixa isso claro, afirmando que o “o objetivo principal do presente trabalho, redigido com tanto cuidado e paciência pela auxiliar do Laboratório de Psicologia, Maria Angélica de Castro, é o contrôle de uma medida pedagógica adotada desde 1931” (Castro, 1934, p. 9).

Na sequência, descreve o processo de homogeneização das salas de aula, em que as crianças admitidas na escola eram submetidas a um “test de desenvolvimento mental geral”. Em seguida, o que afirma nos leva a crer que o teste B. Hor. era um teste de medida pedagógica, e não um teste de inteligência, como afirmado por Souza (2008).

A princípio aplicada aos alunos novatos, esta medida [do desenvolvimento mental geral] foi estendida aos repetentes do primeiro ano, mais tarde foi levada em consideração para todas as classes do grupo. Exceto para o primeiro ano novato, não era mais o

⁶² Os *Boletins*, publicados de 1929 a 1937, tinham como característica a divulgação de conhecimentos técnicos e científicos da psicologia e da pedagogia, entre eles, as discussões acerca do conceito de inteligência e das formas disponíveis ou possíveis de mensurá-la, com destaque aos testes. O Boletim citado está disponível para consulta na Sala Helena Antipoff.

desenvolvimento mental que se considerava, mas os progressos escolares, medidos pelos tests pedagógicos. (Castro, 1934, p. 9)

Outro indício de que essa diferença também estava presente em Minas Gerais pode ser encontrada em artigo publicado na Revista do Ensino⁶³, em abril de 1930. O texto é um resumo de um curso de aperfeiçoamento ministrado para alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento, escrito por Maria Luiza de Almeida Cunha e apresenta uma distinção que apenas parece simples: os conhecimentos não escolares seriam medidos pelos *tests mentais* e os conhecimentos escolares, pelos *tests pedagógicos*. Nada simples, haja vista a forma dicotômica em que são descritos. Porém, na mesma página, a autora parece buscar esclarecer a questão quando se refere aos *tests mentais*: “Ler e salientar que a compreensão das perguntas ahí contidas nada tem a ver com a instrução recebida na escola. Essa compreensão supõe, entretanto, uma aptidão tão complexa quanto a que é exigida nos trabalhos escolares da mesma idade” (Revista do Ensino, 1930, p. 56).

Considerações finais

Desta forma, os testes, de inteligência ou pedagógicos, possuíam um lugar de centralidade na reorganização dos grupos escolares de Belo Horizonte, sobretudo na década de 1930. Os testes de inteligência, utilizados como critério de separação das crianças, no início do ano letivo, de acordo com o desempenho que apresentavam e os testes pedagógicos como critério de avaliação da efetividade desta separação das crianças, ao final do ano letivo.

⁶³ A *Revista do Ensino* (1925-1940) foi um periódico oficial organizado pela Inspeção Geral da Instrução de Minas Gerais com o objetivo de divulgar, entre outros aspectos, as produções científicas da época que pudessem contribuir para a modernização do sistema de ensino mineiro.

Para Miranda (2014), o Laboratório de Psicologia exerceu uma função pedagógica importante, haja vista estarem as alunas-professoras vinculadas a ele durante seus estudos na Escola de Aperfeiçoamento. Nos parece também que o Laboratório de Psicologia, corroborando com os achados do autor e, em certa medida, complementando-os, de que os testes ocuparam lugar central nas atividades do Laboratório de Psicologia.

Não apenas pelo número de testes, mas sobretudo por havermos encontrado vários sem nenhuma descrição de utilização, nem no cotidiano dos grupos escolares, nem em relatos de investigação e pesquisa, consideramos que o Laboratório de Psicologia possuía um acervo de instrumentos que servia à formação das alunas-professoras, já que o treinamento no uso dos testes era o ponto central de sua formação.

Frente à dificuldade de diferenciação entre os testes de inteligência e os testes pedagógicos, emerge uma questão de ordem histórica fundamental na constituição do campo da psicologia escolar e educacional brasileira nas décadas seguintes. Em primeiro lugar, é flagrante, ainda hoje, a lógica avaliativa sob a qual funciona o processo ensino-aprendizagem nas nossas escolas. Nenhuma das mudanças políticas, teóricas ou metodológicas pelas quais passou a escola no século XX foi capaz de subverter essa lógica. Qual teria sido, então, o tamanho da influência do caráter avaliativo dos testes, tanto psicológicos quanto pedagógicos, na construção dessa cultura avaliativa? Ao que nos parece, os testes psicológicos ou pedagógicos - que já não fazem parte do cotidiano das escolas -, provocaram uma mudança na lógica avaliativa escolar até então presente, e agora sustentada na crença de salas homogêneas a partir da avaliação das crianças, que nos parece ainda presente no cotidiano escolar.

A esse respeito, é importante lembrar que as tentativas de homogeneização dos alunos em salas de aula específicas, de acordo com o desempenho de cada um nos

testes de inteligência tinham um papel preditivo do desempenho escolar. Ou seja, neste momento histórico parece ser possível encontrar as raízes da relação, ainda hoje presente na organização e no cotidiano escolar, entre inteligência e capacidade de aprendizagem, em um formato de causa e efeito naturalmente presentes e trazidos à tona pela psicologia.

Estudo III



Figura 9: Grupo escolar Afonso Pena, Belo Horizonte, cerca de 1930. Fonte: <http://belo-horizonte.fotoblog.uol.com.br/photo20140213142809.html>

5.3 Estudo III – Medindo o que não se conhece: o conceito de inteligência no contexto educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930⁶⁴

Resumindo, o que se deve dizer é que os tests vieram trazer a noção de medida para as cousas de ensino. E, por outro lado, é rigorosamente exacto que só há sciencia do que se consegue medir. O que se póde objectar é que o exame, à moda antiga, permite também uma medição; - mas é tão arbitraria que ninguém confia nos seus resultados (Medeiros e Albuquerque, 1924/1928, p. 47).

A utilização de testes de inteligência no contexto educacional foi uma das marcas da entrada da psicologia científica no Brasil. Além da medicina e da organização do trabalho, a educação escolar configurou-se, nas primeiras décadas do século passado, em um importante espaço de teorização mas, sobretudo, de aplicação prática dos conhecimentos ora produzidos em vários países (Antunes, 2001; 2003).

No bojo de reformas educacionais, a psicologia figurou como aquela que proveria a educação escolar de um caráter científico, a partir de uma reformulação pedagógica, sintetizada nos preceitos escolanovistas. Um dos pontos que, historicamente, marcou essa relação foi a formação de professores, que não mais poderiam basear seu trabalho em 'subjetivismos', mas sim na objetividade da ciência (Souza, 2008; Peixoto, 2003).

Isto posto, tomamos a experiência da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte como referência para a análise das relações entre a discussão teórica sobre inteligência e os instrumentos de avaliação desse construto. De 1929 a 1946, a Escola de Aperfeiçoamento, e o Laboratório de Psicologia que dela fazia parte, funcionaram com o intuito de capacitar as professoras da rede de ensino mineira, na direção da constituição de uma educação científica. Vários testes de inteligência

⁶⁴ A escrita desse texto contou com o auxílio da Prof^a. Dr^a. Raquel Martins de Assis, do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG.

foram traduzidos e adaptados de outros locais para a realidade do estado e outros nela desenvolvidos (Campos, 2001; 2003; 2010a).

Desta forma, a discussão apresentada neste estudo teve início a partir de um dos objetivos específicos da pesquisa, qual seja, atentar aos conceitos de inteligência que davam sustentação à mensuração desta nos testes de inteligência utilizados na Escola de Aperfeiçoamento. Aos poucos foram se descortinando uma série de textos e fontes primárias que nos levaram a pensar pelo viés contrário de nossa hipótese inicial: por mais que houvesse a descrição de conceitos, parecia haver maior ênfase às medidas e aos usos dos testes, em detrimento da discussão teórica.

Com base nos impressos e documentos estudados, nosso argumento central, neste estudo, é o fato de que parte das consequências do processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência se deu, no Brasil, de forma muito semelhante ao ocorrido em outros países, ou seja, com a primazia destes sobre as próprias teorias da inteligência. Tomamos aqui o Brasil como um importante exemplo de como o uso inicial dos testes é que deu margem ao início das discussões teórico-científicas sobre o que é a inteligência, e não o contrário.

Com isso, queremos dizer que a circulação dos conceitos de inteligência ocorreu de forma pragmática, através dos testes de inteligência, corroborando com a afirmação de Cianciolo e Sternberg (2004), de que a preocupação central das primeiras experiências de mensuração da inteligência era seu uso prático, bem com as vantagens que iriam advir desse uso, sem questionamentos formais se os testes desenvolvidos mensuravam, de fato, a inteligência.

Os testes originais de inteligência [...] surgiram de ideias gerais relativas ao que a capacidade intelectual pode ser, ou a partir de questões práticas, ao invés de científicas,

de preocupações que requerem que essa capacidade fosse medida. Por esta razão, estes testes originais são considerados pré-teóricos [...] (Cainciolo; Sternberg, 2004, p. 32)⁶⁵.

No Brasil, a inserção da psicologia pela via do campo escolar ocorreu sob a marca das avaliações de inteligência (Antunes, 2001; 2003; 2008). De forma similar, o processo de *recepção/circulação* dos testes entre França e Estados Unidos, nas primeiras décadas do século XX, sobretudo quando da disseminação dos instrumentos em território estadunidense, os testes ocupavam um lugar de maior destaque que as próprias conceitualizações sobre inteligência (Martin, 1997a; 1997b; Schneider, 1992; Nicolas, *et al.*, 2013). Estas, por sua vez, parecem ter emergido no cenário científico da psicologia como consequência das medidas objetivas, saindo do campo da psiquiatria (Cianciolo & Sternberg, 2004; Nicolas, *et al.*, 2013).

Em Belo Horizonte, os primeiros testes de inteligência foram utilizados no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Este, inaugurado em 1929, com a chegada a Belo Horizonte da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, ex-aluna de Édouard Claparède, em Genebra (Campos, 2010a; 2010b). Segundo Fazzi, Oliveira e Cirino (2011), o Laboratório possuía além de instrumentos dedicados à mensuração de processos psicológicos, também uma sala dedicada à guarda e aplicação dos testes psicológicos. Estes, por sua vez, acabaram por alcançar maior destaque que os outros instrumentos citados.

O Laboratório de Psicologia voltou-se para a aplicação de testes nas crianças da rede escolar mineira, a fim de agrupá-las em níveis aproximados de condições físicas e mentais nas chamadas classes homogêneas. Quanto àqueles diversos “instrumentos de

⁶⁵ The original intelligence tests [...] arose from relatively general ideas of what intellectual capability might be, or from practical, rather than scientific, concerns requiring that such capability be measured. For this reason, this original tests are considered pre-theoretical [...] (tradução nossa).

latão” importados pelo governo mineiro, eles, em raríssimas vezes, são mencionados nas fontes que consultamos. Em compensação, sempre presentes estiveram os testes, geralmente conjugados por lápis e papel (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011, p. 62).

Dessa forma, a partir de exemplos de alguns testes e da forma como eram utilizados e, sobretudo ensinados às alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento, podemos demonstrar como este uso foi pragmático e centrado no processo de ensino, e não na produção de pesquisa no campo da psicologia.

O Curso de Aperfeiçoamento e os "Tests"

Tomamos como referência central um texto publicado na Revista do Ensino, de abril de 1930. Trata-se de uma notícia sobre os conteúdos ministrados no “Curso de Aperfeiçoamento para o professorado primário” oferecido em Belo Horizonte, naquele mesmo mês, por determinação do então Secretário do Interior, Francisco Campos. Funcionando em uma escola pública e no salão da Câmara dos Deputados, segundo o artigo, o curso despertou o mais vivo interesse e foi frequentado por numerosos membros do magistério mineiro (Revista do Ensino, 1930).

O Curso de Aperfeiçoamento foi organizado em diversos módulos, entre eles o tema dos *Tests*⁶⁶. Embora a psicologia da criança e do seu desenvolvimento fosse abordada em outros tópicos, é no tema *Tests* que os conceitos de inteligência são apresentados. Essas aulas foram ministradas por Maria Luiza de Almeida Cunha, professora de Psicologia da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, e iniciaram-se pela discussão do que são, para que servem e quantos tipos de testes existiam na época.

⁶⁶ O termo aparece grafado, nesse período, como *tests*, apesar da palavra teste, em português, já fosse de uso corrente. Não nos parece claro se o termo utilizado estaria em inglês ou francês, já que em ambas a grafia é a mesma, variando apenas sua pronúncia.

O debate foi pautado pela discussão das classes de crianças que são analfabetas e que apresentavam dificuldades para aprender a ler e a escrever. A professora partiu da demonstração de que havia uma oscilação nas idades cronológicas dessas classes, ou seja, em uma mesma classe havia alunos ainda analfabetos de diversas idades, o que impedia a utilização de instrumentos que pudessem atingir igualmente a todos os alunos respondendo adequadamente às suas necessidades de aprendizagem. Diante desse problema, fazia-se necessária a utilização de testes que fossem capazes de investigar os níveis de inteligência dos escolares e dar subsídios para a formação de classes homogêneas (Revista do Ensino, 1930).

Dessa forma, as classes homogêneas, de acordo com as teorias da época, a que também faz referência o texto, eram mais eficazes porque permitiam a utilização de estratégias pedagógicas que tivessem a potencialidade de atingir a todos “para o rendimento máximo de trabalho com o mínimo de esforço”, já evidenciando uma lógica produtivista e ao pragmatismo a que referimo-nos (Revista do Ensino, 1930, p. 55). Fazendo uma crítica à educação vigente até então e buscando um método mais eficaz de ensino que se expressava pela divisão em classes homogêneas, pretendia-se que a escola desenvolvesse a criança física, intelectual, moral e socialmente, fazendo dela mais do que “um celeiro de informações” (Revista do Ensino, 1930, p.52).

Digressão seja feita, a discussão sobre o problema da heterogeneidade das salas de aula já vinha sendo pautada nas décadas anteriores. Vários autores, sobretudo estadunidenses, se utilizavam do argumento da ineficiência das salas heterogêneas para justificar a pesquisa e o desenvolvimento de testes de inteligência, que viriam solucionar problemas de ordem prática (Dearborn, 1928; Ballard, 1922; Brown & Thomson, 1921; McCall, 1922). Como exemplo, citamos Walter F. Dearborn, em livro

publicado em 1928, acerca da utilização dos testes de inteligência nas escolas dos Estados Unidos:

O advento dos testes de inteligência ajudou na operação dos planos mais recentes, e levou a uma diferenciação dos alunos mais cedo do que foi antes tentada. A prática comum na maioria das grandes escolas de ensino fundamental tem sido a de formar uma classe de alunos na ordem em que eles chegaram para entrar na primeira série, e quando a classe estava cheia, e então abrir uma segunda e uma terceira ou mais classes para as próximas chegadas até todos tinham sido recebidos. Em seguida, no decurso de um ano, alguns foram retidos e outros promovidos. Se os testes podem antecipar esse resultado, como podem na maioria dos casos, ninguém pode opor-se à formação de diferentes classes na base de que alguns vão demorar mais tempo do que outros para dominar o currículo obrigatório (Dearborn, 1928, p. 226-227)⁶⁷.

Esse discurso também circulou no Brasil, de forma intensa, nas décadas de 1920 e 1930, sempre aliado ao discurso modernizador e progressista do país (Medeiros e Albuquerque, 1924/1928; Alves, 1930/1934; Azevedo *et al.*, 1932/2010; Castro *et al.*, 2007; Herschmann & Pereira, 1994; Antunes, 2003; Vieira & Campos, 2011). Isaías Alves, autor baiano, também advogava pelas salas homogêneas, na mesma década de 1930:

... o critério da idade cronológica faz reunir, no mesmo grau escolar, meninos das mais diversas possibilidades intelectuais, prejudicando-os reciprocamente, se não se fizer na

⁶⁷ The advent of the intelligence tests had aided in the operation of the more recent plans, and led to an earlier differentiation of pupils than was before attempted. The common practice in most large elementary schools has been to form a class of the pupils in the order in which they came to enter the first grade, and when the class was filled, to open a second and a third or more classes to the next arrivals until all comers had been received. Then in the course of a year some were held back and others promoted. If the tests can anticipate this outcome, as they can in a majority of cases, no one can object to forming the various classes at the basis that some will take longer than others to master the required curriculum (tradução nossa).

escola [tradicional]. Nela os meninos são promovidos por semestres, por anos, e alguns até por dois anos, o que produz o adiantamento de uns e o retardamento de outros, naturalmente conforme sua inteligência. Neste sistema, os meninos vão progredindo conforme os trabalhos escolares que apresentam e que revelam sua habilidade. Agora reflitamos. Se esses meninos brilhantes que conseguem rápida promoção forem logo desde a entrada na escola colocados num curso correspondente à sua inteligência, não se evitará a perda de tempo gasto nos graus inferiores, e o natural reparo e ciúme ou inveja dos demais alunos do curso, e ainda certa vaidade de que se apoderam os meninos mais talentosos, quando insuflados por excessivas honrarias dos mestres? (Alves, 1930/1934, p. 198-199).

Em Belo Horizonte, o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, cuja aprovação foi publicada em 30 de agosto de 1930, por meio do decreto 9.653, evidencia a ênfase do governo de estado quanto às suas funções. No artigo 5º, que trata da orientação pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento, lê-se que "os programas devem ser formulados no sentido de excluir theses de ordem puramente científica e remotamente úteis á técnica de ensino", isso "porque a Escola tem por fim transmitir e não elaborar sciencia" (Minas Gerais, 1930, s/p). Nota-se uma ênfase, também aqui, na prática em detrimento da discussão teórica.

No entanto, na experiência de Belo Horizonte encontramos referências que questionavam a capacidade de, com os testes, promover uma homogeneização de fato. Destacamos outro texto, em que Antipoff relativiza a questão utilizando como argumento a necessidade de que os professores observem, de maneira metódica, as crianças, apontando uma limitação da avaliação com os testes.

Mas limitar-se a essa primeira classificação é reservar à psicologia um papel por demais escasso. A experiência, aliás, mostra que dois ou vários testes de *inteligência*, ainda que

muito bem escalonados, sendo aplicados às crianças no mesmo dia, ou com pequeno intervalo, nunca dão para todas as crianças idade mental e QI absolutamente idênticos. O *Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento* possui provas sobre esta divergência; se vários testes, é verdade, podem revelar uniformemente as inteligências de fato brilhantes ou débeis, em todas as suas relações, a grande massa das crianças oferece diante de cada teste variações bastantes sensíveis (Antipoff, 1931/1992, p. 34).

Retomando a edição de abril de 1930 da *Revista do Ensino*, fizemos uma compilação dos conteúdos dados no Curso de Aperfeiçoamento. Foram apresentados os autores trabalhados no curso e uma breve definição da inteligência para cada um deles, recomendando, porém, que os professores não ficassem “filosofando” sobre esses conceitos, mas que aceitassem a investigação da inteligência como fato consumado e existente. Este ponto nos parece fundamental, mas voltaremos a ele. Desse modo, deixava-se bem claro aos docentes que a nova diretriz da política educacional era a adesão aos princípios científicos da Escola Nova, a partir de um modelo de ciência experimental. A Tabela 4 resume os conceitos de inteligência apresentados e seus respectivos autores, *ipsis litteris*, aparecem no texto.

Autor	Conceito de Inteligência
Willian Stern	Adaptabilidade geral a novos problemas e condições de vida.
Samuel C. Kohs	Actividade analytico-synthetic, que pode ser considerada a propriedade fundamental característica de todos os tecidos irritáveis e mais notadamente o nervoso.
Alfred Binet	Admittia uma intelligencia funccional com três factores essenciaes: direcção,

	adaptação e crítica.
William Anderson McCall ⁶⁸	Avalia a inteligência pelo número de associações que uma noção é capaz de despertar.
Godfrey H. Thomson	Capacidade de organizar no momento próprio para cada caso o “conjunto” necessário para resolvê-lo.
Sydney Pressey	Aptidão geral para aproveitar o ensino.

Tabela 4: Autores e seus conceitos de inteligência na *Revista do Ensino*, abril de 1930. Fonte: Revista do Ensino (1930).

Remetendo-nos a Samuel C. Kohs, psicólogo estadunidense, fazendo referência ao *The Block Design Test*, desenvolvido por ele nos Estados Unidos. O teste foi publicado em formato de artigo no *Journal of Experimental Psychology*, em outubro de 1920, onde foram descritas as características de construção do teste, instruções de aplicação e correção, bem como tabelas de distribuição de resultados encontrados e esperados para sujeitos de 3 a 17 anos. O teste é descrito pelo próprio autor como um ‘teste de performance’ que tem por objetivo a medição da inteligência por meio da manipulação e raciocínio, por parte da criança, de cubos coloridos, a partir de 17 modelos (Kohs, 1920).

O conceito de inteligência de William Stern foi definido como “adaptabilidade geral a novos problemas e condições de vida”. Stern, psicólogo alemão, criador do conceito de *Quociente Mental*, como sendo a razão entre a idade mental, medida até então pelo teste Binet-Simon, e a idade cronológica. Tal proposição foi feita por ele a fim de facilitar a generalização e comparação de resultados de crianças de diferentes idades (Popplestone & McPherson, 1994). Pensamos ser fundamental fazer

⁶⁸ O texto original se refere a May Mac-Call, mas não encontramos nenhuma referência a este. Em nossa busca por mais informações, nos deparamos com William Anderson McCall, e o que encontramos nos leva a crer se tratar dele. Foi um psicólogo estadunidense, tendo obtido seu doutorado sob a orientação de Edward Thorndike, em 1916 (Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/2209/McCall-William-1891-1982.html>).

referência, neste ponto, a Lewis M. Terman, psicólogo estadunidense que marcou a história dos testes de inteligência ao levar à Universidade de Stanford o teste Binet-Simon, tendo o adaptado à aplicação coletiva e por ter proposto a multiplicação do resultado da razão proposta por Stern por 100, criando o conhecido *Quociente de Inteligência* (QI). O teste de Terman, o *Stanford Revision of the Binet-Simon Scale*, publicado em 1916, na obra citada, impactou de forma decisiva em toda a circulação dos testes de inteligência ao longo de todo o século XX (Terman, 1916; 1919).

De acordo com a publicação, McCall afirmava que “a inteligência se mede pelo número de associações que uma noção é capaz de despertar”. William McCall, professor de Educação da Universidade de Colúmbia, nos EUA, era autor do teste de frações utilizado para a testagem das habilidades aritméticas de escolares e do livro *How to measure in education* (McCall, 1922). Esse teste havia sido adaptado à realidade brasileira por meio de sua aplicação no Rio de Janeiro, ao lado de outros testes, na tarefa de distribuir e reclassificar os alunos segundo os níveis de inteligência (Revista do Ensino, 1930).

Godfrey H. Thomson, psicólogo inglês, discordava de outro importante nome no campo da testagem psicológica no início do século XX: Charles Spearman. Este último propôs um modelo em que a inteligência seria constituída por dois fatores: habilidades gerais e habilidades específicas. À primeira chamou ‘fator g’, e à segunda, ‘fator s’. A teoria do ‘fator g’ influenciou de forma marcante a testagem da inteligência ao longo do século XX. Em contraponto, Thomson discordava da teoria do ‘fator g’, afirmando que este seria, na verdade, um conjunto de muitas capacidades diferentes, incluindo aspectos motivacionais que operariam, simultaneamente, no momento em que uma pessoa se submete a um teste (Cianciolo & Sternberg, 2004).

O conceito de inteligência de Thomson foi apresentado como capacidade de organizar no momento próprio para cada caso o “conjuncto necessário para resolvê-lo” (Revista de Ensino, 1930, p.55). Unindo-se a William Brown, professor de Psicologia da Universidade de Londres, Thomson contribuiu para a reedição de *The Essentials of Mental Measurement* (1921). Thomson acrescia ao texto de Brown dados experimentais de suas pesquisas em psicofísica nas quais estudava a inteligência e as habilidades mentais na resolução de problemas (Brown & Thomson, 1921).

Ainda havia Sidney Pressey⁶⁹, professor de Psicologia Educacional da Universidade de Ohio, EUA, segundo o qual a inteligência seria a “aptidão geral para aproveitar o ensino.” (Revista de Ensino, 1930, p.55) Do autor, o livro que circulava em Minas Gerais era “*Initiation à la méthode de tests*”, publicado originalmente em 1923, traduzido pelo francês René Duthil⁷⁰, em 1925.

Depois de definir os conceitos de inteligência, a professora Maria Luiza de Almeida Cunha apresentava um breve histórico sobre a preocupação de investigar as aptidões dos indivíduos, citando, entre outras ideias, as teorias sobre as formas do crânio de Gall e Lombroso. Binet, segundo a professora, havia criticado, em um artigo publicado no *Anée Psychologique*, no ano de 1896, a preocupação excessiva dos pesquisadores antigos em estudar o psiquismo inferior e por isso, em 1905, havia lançado sua Escala Métrica de Inteligência com a colaboração de Theodore Simon.

Como trabalho para as alunas-professoras, era recomendada a leitura do capítulo 5 do livro “*Les idées modernes sur les enfants*”, de Binet, intitulado “*L’intelligence: sa mesure, son éducation*”, e o capítulo 5, intitulado “*Como medir o*

⁶⁹ O nome de Pressey representa, para além da referência ao conceito de inteligência citado, acabou ganhando destaque, nas décadas seguintes, como inventor de “instrumentos capazes de automatizar processos de ensino e avaliação” (Souza Júnior, 2015, p. 26). Para maiores informações, indicamos a leitura do texto de Souza Júnior (2015), sobre a influência exercida por Pressey na história da Instrução Programada e do desenvolvimento das máquinas de ensinar.

⁷⁰ René Duthil foi professor da *École Primaire Supérieure de Nancy*, França, durante o período que estudamos.

que não se conhece?”, do livro “*Tests*”, de Medeiros e Albuquerque, reconhecida esta última como a primeira publicação sobre o tema no Brasil, em 1924. Como trabalho prático, manipulava-se a escala métrica de inteligência de Binet, já acrescida da revisão feita por Terman. Um dos itens dessa aula prática era a apresentação das revisões que o teste Binet-Simon havia sofrido, destacando aquelas realizadas por Kuhlman, Herruing, Cyril Burt, Terman e pelo brasileiro Isaías Alves.

Ampliando a discussão: do global ao local

Buscando uma perspectiva ampliada desta discussão, ao argumento de que os conceitos de inteligência - muito divergentes como se pode notar pela descrição realizada -, eram preteridos em detrimento das formas de mensuração da inteligência, é possível encontrar uma discussão parecida em um importante periódico daquele período. Assim, tal discussão foi publicada no *The Journal of Educational Psychology*, nos meses de março e abril do ano de 1921, a partir da iniciativa do então editor do periódico⁷¹, que é publicado até hoje, desde 1910. Quatorze teóricos foram convidados a escrever sobre três questões: (1) a forma como definiam a inteligência; (2) qual a melhor forma de medi-la com testes em grupo e (3) quais os próximos passos a seguir na pesquisa sobre o tema. Dentre os pesquisadores que escreveram seus textos estão Thorndike, Terman, Haggerty, Freeman, Dearborn, Pressey, Thurstone, Pintner, entre outros.

Assim, nos ateremos às conclusões a que os editores chegaram: havia uma grande divergência entre os conceitos de inteligência apresentados, mas uma impressionante concordância em relação aos métodos de mensurá-la. Tal constatação

⁷¹ Não encontramos o nome do editor responsável pelo periódico nesse período.

corroborar com o argumento de Cianciolo e Sternberg (2004) acerca da primazia dos testes sobre as teorias e conceitualizações sobre inteligência. Desta forma, há nos autores estadunidenses um *viés pragmático* de utilização dos testes de inteligência. Os trechos abaixo ilustram nosso argumento:

Sempre, deve ser mantido em mente que há nenhum valor para medir inteligência simplesmente por uma questão de medi-lo; os ensaios são dadas em um esforço para lidar com algum problema prático. E é na proporção em que lidar eficientemente com esse problema que eles estão a ser considerado satisfatórios (Pressey, 1921, p. 146)⁷².

A inteligência não é apenas um conceito qualitativo. Pode ser quantitativamente considerada. Quando uma criança tem pouco do que ele faz mal na escola, e em casos de deficiência extrema ele é largamente ineducável. Quando uma criança tem mais inteligência que ele é capaz de aprendizagem e indivíduos dotados de grande inteligência pode aprender mais rapidamente [...] O teste praticamente útil deve avaliar as capacidades de um indivíduo na complexidade essencial necessária para atender situações de vida reais. (Haggerty, 1921, p. 213-214)⁷³.

Uma questão importante: o processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência, tendo se dado anteriormente à sistematização de teorias da inteligência, da forma maciça como se deu, sobretudo após a revisão de Terman do teste Binet-Simon, nos Estados Unidos, contrariava o uso inicial proposto por Binet e Simon. Para Nicolas

⁷² Always, it must be kept in mind that there is no value in measuring intelligence simply for the sake of measuring it; the tests are given in an effort to deal with some practical problem. And it is in proportion as they deal efficiently with that problem that they are to be considered satisfactory (tradução nossa).

⁷³ Intelligence is not merely a qualitative concept. It may be quantitatively considered. When a child has little of it he does poorly in school, and in cases of extreme deficiency he is largely uneducable. When a child has more intelligence he is capable of learning and individuals gifted with great intelligence may learn most rapidly. [...]The practically useful test must evaluate the capacities of an individual in the essential complexity necessary to meet actual living situations (tradução nossa).

et al. (2013), Binet recomendava que fossem submetidas ao teste apenas as crianças que fossem identificadas por seus professores como suspeitas de algum atraso intelectual.

Para além disso, segundo Castro *et al.* (2007), para Binet, seu teste não avaliava a inteligência, mas o desempenho acadêmico e escolar das crianças a ele submetidas; quando a marca de 'teste de inteligência' teria sido atribuída ao instrumento, por ocasião de sua inserção nos Estados Unidos, por Lewis Terman, na Universidade de Stanford, na Califórnia. Tais aspectos teriam sido, portanto, desconsiderados quando da introdução do teste nos Estados Unidos, por exemplo, onde foi aplicado em massa e reduzido a um único número que seria capaz de descrever a complexidade do fenômeno da inteligência (Vieira & Campos, 2011).

Martin (1997a; 1997b) e Schneider (1992) desenvolvem a mesma linha argumentativa. Para estes, as alterações sofridas pelos instrumentos nos Estados Unidos, bem como os inúmeros testes desenvolvidos a partir de então, seguiram portando uma marca que lhes dava fundamento: o pragmatismo na forma como foram aplicados, sobretudo nas três primeiras décadas do século XX. Para Cianciolo e Sternberg (2004), apenas a partir da década de 1930 os testes começaram a passar por revisões mais criteriosas, a partir do desenvolvimento sistemático de teorias sobre inteligência.

Os esforços de desenvolvimento de testes depois da década de 1930 se caracterizaram por uma avaliação mais sistemática da exatidão, adequação, coerência e consistência dos testes e de seus problemas. Como as teorias da inteligência começaram a se multiplicar, surgiu a necessidade de os avaliar. Teoria sobre testes fornece um meio suficientemente preciso de testar cientificamente se uma teoria da inteligência é ou não válida (Cianciolo & Sternberg, 2004, p. 39)⁷⁴.

⁷⁴ Test development efforts after the 1930s were characterized by a more systematic evaluation of the accuracy, adequacy, coherence, and consistency of tests and test problems. As intelligence theories began to multiply, so did the need to evaluate them. Test theory provides a means for carefully constructing

Tal discordância parece também ter ocorrido no Brasil. Como dito, a *Revista do Ensino*, ao apresentar curso proferido pela professora Maria Luiza de Almeida Cunha, em 1930, afirma que a mesma sustenta - a despeito das diferenças na conceitualização da inteligência - que tais divergências não devem ser tomadas como tema de reflexão, e que o foco deve estar nas formas práticas de efetuar as avaliações do nível intelectual das crianças. Medeiros e Albuquerque (1924/1928) dedica um capítulo de seu livro "*Tests*" ao assunto, intitulado "Como medir o que não se conhece? Que é a inteligência?", texto utilizado como material do referido curso. Abaixo, trecho deste que ilustra nosso argumento.

Quando se falla em medir a intelligencia, uma questão preliminar parece levantar-se: "E que é a intelligencia?" Como medir um cousa antes de conhecel-a? Essa preliminar não é, porém, tão imperiosa como póde parecer. Póde medir-se uma força pelos efeitos que produz, embora sem conhecel-a. [...] Embora sem poder dizer com precisão o que é a intelligencia, nós todos a medimos, porque não duvidamos indicar das pessoas com quem lidamos a que é mais ou menos inteligente. Não ha professor a quem se pergunte quaes os alumnos mais inteligentes de sua classe e que não esteja prompto a responder (Medeiros e Albuquerque, 1924/1928, p. 67).

A afirmação do autor se dá baseada em uma metáfora utilizada por Ballard (1922), quando este tenta, também, afirmar a primazia da medida sobre o conceito: "Não há nada de novo na ideia de medir uma coisa primeiro e descobrir o que ela é depois. Nós ainda não sabemos o que é a eletricidade, mas temos tanta certeza de que

ela pode ser medida que nós pagamos a nossa conta de energia elétrica sem protesto” (p. 142-143)⁷⁵.

Considerações finais

A abdicação da teorização sobre a inteligência não foi, como visto, fenômeno apenas brasileiro, no início do século XX. Para Martin (1997a), na origem da psicometria já era possível antever uma ênfase na *medida*, em detrimento da teoria psicológica que desse sustentação e validade àquela medida. O autor marca que desde 1904, quando o psicólogo inglês Charles Spearman definiu seu *coeficiente de correlação*, que é utilizado ainda hoje como referência de validação de testes psicológicos, a estatística esteve em muitos momentos sob maior preocupação e controle do que a própria psicologia. E nas décadas de 1910 e 1920 "os psicólogos especializados no estudo e avaliação da inteligência utilizam massivamente as ferramentas da estatística descritiva" (p. 2).

Assim, para o mesmo autor, o aprofundamento teórico se deu no campo da estatística, em detrimento da própria psicologia, haja vista o peso de que dispunha uma afirmação científica quando sustentada em números. Gould (2014) também aponta a ênfase prática dada aos testes de inteligência quando de sua chegada aos Estados Unidos, acrescentando o caráter fatalista que adquiriram os resultados dos testes aplicados nas escolas e outros locais: uma vez identificado um nível baixo de inteligência, nada mais poderia ser feito por aquela criança.

⁷⁵ There is nothing new in the idea of measuring a thing first and finding out what it is afterwards. We do not yet know what electricity is, but we are so sure that it can be measured that we pay our electric-light bill without a protest. (tradução nossa).

Em Belo Horizonte, ao que nos parece, a lógica pragmática permaneceu. A solicitação do governo do estado seguia nesta direção e as atividades desenvolvidas na Escola de Aperfeiçoamento, também.

Estudo IV

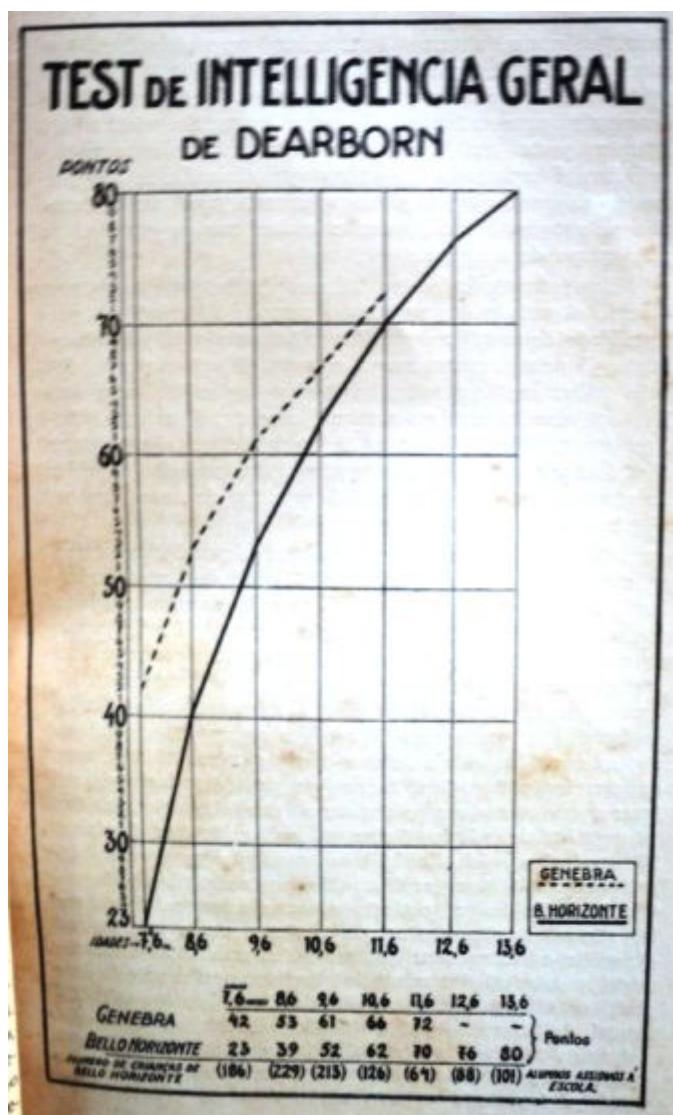


Figura 10: Gráfico de comparação do desempenho das crianças de Genebra e de Belo Horizonte, no teste de inteligência de Dearborn. Fonte: Antipoff (1930)

5.4 Estudo IV – A recepção/circulação dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento

Apenas, última observação, para que o resultado deste método tenha um valor real, é absolutamente necessário que quem a usa possua à fundo a prática da experimentação psicológica, ou, melhor ainda, tenha feito a aprendizagem do método em um laboratório de psicologia. Apesar da precisão que temos dado, sempre haverá situações embaraçosas em que uma explicação oral, e talvez até mesmo uma discussão com uma pessoa com experiência, ajudam a resolver (Binet & Simon, 1917/1959)⁷⁶.

Desde o desenvolvimento do primeiro teste de inteligência, a *Échelle Métrique d'Intelligence*, publicada em sua primeira versão no ano de 1905, por Alfred Binet e Théodore Simon, na França, o desenvolvimento do campo da avaliação psicológica foi transformado: a antropometria do século XIX ficava para trás e constituíam-se novas formas de avaliação do desenvolvimento intelectual de uma criança, por meio de provas e testes de desempenho (Huteau, 2006; 2007; Nicolas *et al.*, 2013; Martin; 1997a; 1997b; Gould, 2014).

Durante o século XX, muitos outros testes, todos em maior ou menor grau devedores do teste Binet-Simon, surgiram e foram aplicados nos mais diferentes contextos. Em especial, o contexto escolar gozou de destaque nas primeiras décadas, quando serviu de campo de aplicação dos instrumentos ora criados, a partir de uma lógica comum: dotar a educação escolar de bases científicas. Especificamente no Brasil, a educação escolar foi um espaço de destaque à utilização dos testes, sobretudo os de inteligência (Antunes, 2001; 2003).

⁷⁶ Seulement, dernière remarque, pour qu'un résultat de cette méthode ait une valeur réelle, il est absolument nécessaire que celui qui s'en sert possède à fond la pratique de l'expérimentation psychologique, ou, mieux encore, ait fait l'apprentissage de la méthode elle-même dans un laboratoire de psychologie. En dépit des précisions que nous avons donné, il restera toujours des situations embarrassantes qu'une explication orale, et peut-être même une discussion avec une personne d'expérience, aidera seule à résoudre (tradução nossa).

O sentido de modernidade guiou inúmeras reformas do sistema educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX. A nascente república, em fins do século XIX - marcadamente nacionalista e organizada por republicanos que vislumbravam no horizonte uma sociedade moderna, à luz do positivismo comteano -, buscou na renovação da formação das novas gerações como passo fundamental (Herschmann & Pereira, 1994; Gil, Zica & Faria Filho, 2012).

Os testes, por sua vez, tomados como instrumentos que viabilizavam a aplicação prática dos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica, passam a ser utilizados para que melhor fossem conhecidas as crianças e, a partir disso, pudesse-se criar salas de aula homogêneas, com crianças com características próximas, sobretudo seu nível de desenvolvimento intelectual (Campos, 1992, 2001, 2003, 2010a).

Mas quais eram os testes de inteligência que serviam a tal propósito no Brasil? Ou melhor, como aqui chegaram os testes, e por onde passaram antes disso? Quais características adquiriram e/ou perderam nesse processo? A fim de esclarecer estes pontos, tomamos o conceito de *recepção/circulação* como referência teórico-metodológica (Dagfal, 2004; Danziger, 1985; 2003; 2006; Grynspan, 2012).

Uma das principais características do processo de *recepção/circulação* dos testes psicológicos no mundo foram os inúmeros procedimentos de tradução e adaptação à realidade de cada país e localidade pelos quais foram estes sendo submetidos. Cabe esclarecer entretanto, tomamos a noção de *recepção/circulação* como aquela que se refere à migração de uma Psicologia de um local para outro em um determinado período. Ao ser recepcionada essa Psicologia é, necessariamente, reconfigurada face às condições locais de produção e às demandas locais de utilização e aplicação daquele conjunto de conhecimentos e/ou práticas. Assim, o conhecimento produzido sobre uma Psicologia pode *circular* de maneira hibridizada, por meio das

habilidades e compreensões daqueles que o recepcionaram (Castelo Branco, Rota Júnior, Miranda & Cirino, 2015).

Tomamos aqui como exemplo do processo de *recepção/circulação* dois dos testes utilizados na Escola de Aperfeiçoamento: o *Teste de Dearborn* e o *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*. Tal escolha foi feita por entendermos, dentre os muitos testes utilizados naquele período em Belo Horizonte, guardarem estes dois exemplos de características muito marcadas do referido processo e dispormos de material de pesquisa suficiente para esse fim.

Desta forma e neste estudo, nosso objetivo foi descrever partindo destes exemplos, algumas das transformações sofridas pelos instrumentos de avaliação de inteligência, partindo de suas características originais às formas práticas como foram utilizados em Belo Horizonte. Em outras palavras, buscamos compreender as relações entre o global e o local, em como as particularidades dos instrumentos originais foram recepcionadas e em que direção se deram as alterações/transformações em virtude das necessidades locais.

O Teste de Dearborn: do inglês ao francês, e então ao português.

Num dos primeiros testes a serem traduzidos por Antipoff no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, encontramos fontes que nos possibilitaram traçar não apenas o percurso do teste, desde sua publicação original até a versão utilizada em Belo Horizonte, mas também algumas minúcias do processo, como de tradução e adaptação à realidade mineira do período.

Autor do teste, Walter Fenno Dearborn (1878-1955), nasceu nos Estados Unidos, estado de Massachusetts. Obteve o título de Ph.D em Psicologia Educacional na

Universidade de Columbia no ano de 1905, tendo estudado, um ano antes, na Alemanha, na Universidade de Göttingen. E foi na Universidade de Columbia que foi aluno, durante o doutorado, de James McKeen Cattell, outro pesquisador de renome na psicologia daquela virada de século. Este último obteve, por sua vez, seu doutoramento com Wilhem Wundt, em Leipzig. Dearborn foi conselheiro da Associação Americana de Psicologia (APA) de 1918 a 1920, tendo atuado, durante mais de 30 anos, na Universidade de Harvard (Langfeld, 1955).

E foi ali, em 1920, que ele publicou seu teste, originalmente chamado *The Dearborn Group Tests of Intelligence*, trabalho pelo qual ficou mais conhecido. O teste era composto de duas séries: *Série I*, para estudantes de primeiro a terceiro anos e *Série II*, para estudantes do quarto ao décimo segundo ano. A *Série I*, por sua vez, era composta por duas partes, A e B, que deveriam ser aplicadas, nesta ordem, e possuíam um caráter complementar, sendo o resultado final a somatória dos resultados obtidos em ambos (Dearborn, 1920).

O texto de Antipoff em que pela primeira vez menciona a utilização dos testes de inteligência na rede de ensino de Belo Horizonte data de 1931, publicado originalmente no *Boletim* nº 7 da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais (Antipoff, 1931/2002). Neste texto, Antipoff afirma ter sido o teste de Dearborn o segundo a ter sido adaptado pelo Laboratório de Psicologia à realidade das crianças da cidade. Neste primeiro momento, o mesmo “foi aplicado pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Desde o mês de novembro de 1929 até o mês de abril de 1930, em 2.464 crianças de Belo Horizonte, na idade de 6 a 16 anos” (p. 97).

A autora descreve o teste como sendo de aplicação coletiva, com média de aplicação de 30 a 35 crianças por sala. O teste foi aplicado sempre por duplas de professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, a fim de garantir que as condições de

aplicação fossem precisas e que as instruções dadas às crianças fossem rigorosamente seguidas, ao custo de serem excluídas da amostra em caso de quaisquer problemas ou intercorrências. As aplicadoras dispunham de cópia impressa das instruções do teste, na tentativa de garantir a fidedignidade dos dados coletados (Antipoff, 1931/2002). Ela o descreve da seguinte forma:

O teste é constituído por 17 exercícios, aos quais o autor dá o nome de jogos e problemas desenhados (*Games and Picture Puzzles*). Ele se faz nas condições de um teste coletivo. Cada criança recebe uma folha policopiada, na qual está impressa uma série de desenhos. Todas as instruções são dadas de viva voz pelo experimentador, que deve apresentar o trabalho às crianças sob uma forma interessante e viva, seguindo, todavia, estritamente a técnica indicada pelo autor. A duração da experiência não é limitada a um tempo fixo, mas, para passar de um teste da série ao seguinte, o experimentador deve guiar-se pelo trabalho executado por 3/4 das crianças da classe. Esse tempo varia, portanto, nas classes superiores ou inferiores, em que a rapidez do trabalho é consideravelmente maior ou menor. Para execução desse teste a criança pode ser analfabeta; ela deverá saber unicamente empunhar o lápis para desenhar formas simples (p. 95).

Abaixo, na Figura 6, parte da folha de aplicação do teste de Dearborn, em português, encontrada nos arquivos da Sala Helena Antipoff. A versão em português, sem data, acompanhada das instruções de aplicação e correção também em português, datilografadas. A folha de aplicação corresponde à parte B da Série I, muito similar ao original. Dessa maneira, vemos que o que era tomado como o teste completo era apenas uma parte deste, na sua versão original.

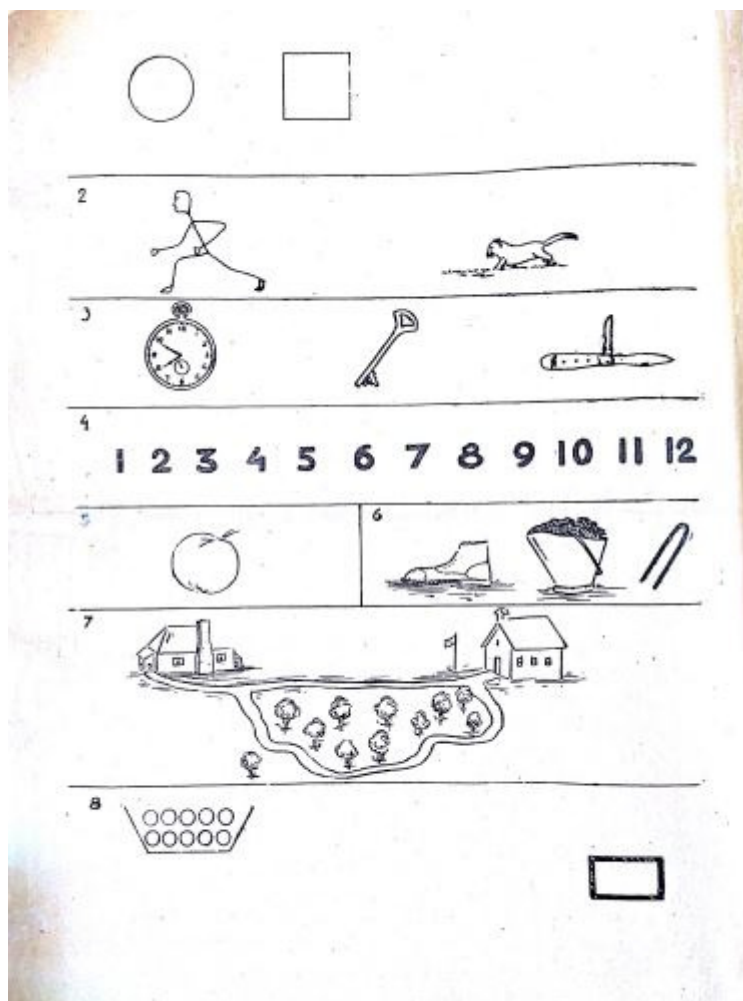


Figura 11: Parte da folha de aplicação do Teste de Dearborn, edição em português. Fonte: Sala Helena Antipoff (Caixa A1-3, Pasta 07).

Poucas diferenças foram percebidas entre a publicação original e esta encontrada na pesquisa no arquivo em Belo Horizonte. É notável que, apesar de serem os mesmos subtestes, as figuras são ligeiramente diferentes, o que também é indicativo de alterações que vieram ocorrendo durante o processo de circulação do instrumento. É possível notar, por exemplo, a diferença nos subtestes 13 e 14, onde vê-se as moedas e selos, sendo tipicamente símbolos estadunidenses na edição original e símbolos brasileiros na publicação aplicada na Escola de Aperfeiçoamento, como pode ser visto na Figura 12:

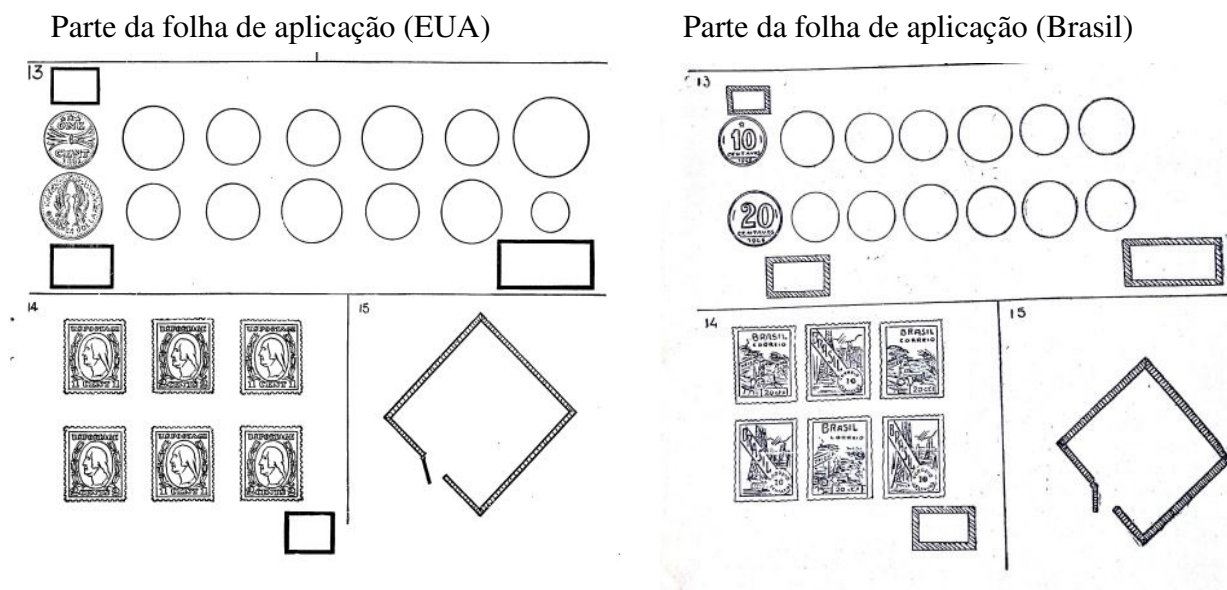


Figura 12: Partes da folha de aplicação do Teste de Dearborn, edições em inglês e em português. Fonte: Sala Helena Antipoff (Caixa A1-3, Pasta 07); (<http://www.uakron.edu/chp/archives/>)

Note-se que as moedas de 10 e 20 centavos apresentam data de 1945, na edição brasileira. Não nos foi possível averiguar com precisão a data da folha de aplicação encontrada nos arquivos, mas este dado nos indica, ainda que de forma aproximada, esta data. Para além disso, é possível também encontrar diferenças nas instruções originais e na edição adaptada pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Existem trechos das instruções do teste original que não estão presentes nas instruções da edição mineira, e vice-versa. Outros são traduções literais.

Porém, outro documento, datado de 1932, intitulado "Direções para corrigir o test Dearborn", pertencente aos documentos de Antipoff, que descreve as instruções de correção do teste de Dearborn levanta importante ponto no tocante ao processo de *recepção/circulação*. O documento, de duas páginas, traz uma nota, ao final da segunda página, sobre problemas de tradução do mesmo, em se tratando das instruções, transcrito abaixo:

Visto o resultado pouco satisfatório da aplicação do test de Dearborn, feito em 1929, nos grupos da Capital e de novo feita no corrente ano [1932], foi verificado que a técnica (*traduzida do francês*) não havia sido adaptada ao nosso meio, tornando-se, por isso, de

difícil interpretação para as nossas crianças (Direções para corrigir..., 1932, s/p, grifo nosso).

No trecho a que damos destaque fica claro que a tradução do teste foi feita a partir não do original em inglês, mas de uma versão em francês. Não encontramos esta versão em francês, mas alguns indícios de seu uso foram encontrados. Este ponto lança luz à questão da relação centro-periferia, discutida por Danziger (2006), uma vez que nos parece ter havido uma inversão dessa relação no processo de desenvolvimento do teste e da teoria psicológica que lhes dava sustentação. Em outras palavras, se a Europa e os EUA estavam disputando a liderança da psicologia científica no início do século XX, em um cenário onde os EUA eram a periferia, neste assunto, e a Europa era o centro, poderíamos argumentar que a tradução e a circulação de testes dos EUA na Europa é uma evidência de um processo de legitimação destes? O próprio autor nos ajuda a pensar essa questão:

Na psicologia o fluxo de estudantes norte-americanos começou quase logo Wilhelm Wundt tinha estabelecido o primeiro laboratório de psicologia experimental, na Universidade de Leipzig, em 1879. Entre os alunos de Wundt, que, posteriormente, tiveram um papel fundamental no estabelecimento da psicologia experimental nos Estados Unidos foram James McKeen Cattell, Edward Tichener (...), que fizeram o doutorado lá, e outros que foram para a Alemanha só para estudar com Wundt, como Stanley Hall, James Mark Baldwin e William James. (...) Após retornarem para os Estados Unidos, fundaram laboratórios modelados após Wundt (...) O número de laboratórios psicológicos nos Estados Unidos expandiu-se muito rapidamente, e muitos dos alunos de Wundt rapidamente começaram a treinar a próxima geração de experimentalistas que dominou o campo no início do século XX (Danziger, 2006, p. 216-217).

Assim, nossa tese, baseada no argumento feito por Danziger (2006), é que na décadas de 1920 e 1930 os EUA estavam deixando a posição de periferia e tornando-se um dos centros de produção de medidas de inteligência e uma referência na área de mensuração psicológica para outros países periféricos, como o Brasil.

Nessa direção, é possível pensar em como a alteração óbvia no formato de aplicação do teste Binet-Simon que, como visto, defendia a aplicação individual da escala, para um formato de aplicação coletiva, nos Estados Unidos, a partir da revisão feita por Terman, pode ser tomado como elemento de *recepção/circulação*, haja vista ter havido não apenas a tradução do teste, mas uma alteração decisiva para os rumos dos usos que ganhariam os testes de inteligência naquele país, a ponto de haver uma inversão, e os vermos retraduzidos para o francês, inclusive, entre outros idiomas.

Como sustentação desse argumento encontramos outros textos publicados na década de 1930, em Belo Horizonte, produto do uso dos testes nas escolas mineiras, que indicam a utilização do mesmo teste de Dearborn aplicado na Suíça. Um deles, escrito por Antipoff e publicado em 08 de dezembro de 1929, intitulado “A instalação do Museu da Criança como recurso pedagógico”, onde a autora descreve as primeiras pesquisas realizadas pelo Laboratório de Psicologia, nos dá esse indício:

Estalonagem⁷⁷ de um teste coletivo, de inteligência global para as idades inferiores. Trata-se de uma adaptação de um teste americano de Dearborn, *que já aplicamos em Genebra* e que nos tem dado resultados eficazes para o diagnóstico das crianças fracas e fortes. 1.400 meninos e meninas foram examinados. A técnica do teste e as normas para apreciação poderão ser dadas, em breve, às pessoas interessadas” (grifo nosso) (Antipoff, 1929/1992, p. 13).

⁷⁷ O termo “estalonagem” aparece com frequência nos textos da década de 1930 e tratam do processo de controle estatístico de um teste, produto de sua aplicação em uma amostra populacional específica, próximo do que atualmente é chamado de padronização.

Acerca desse uso em Genebra, a própria Antipoff, em outro texto, escrito ainda naquela cidade, fala sobre seu contato com o teste.

Trata-se de uma adaptação americana da escala métrica de Binet-Simon feita por Dearborn. O autor acrescentou ao mesmo algumas provas originais. O teste dura cerca de meia hora. Para estimular a atividade das crianças e a sua boa vontade, o autor apresenta o teste de uma forma viva, mantendo atentos os menininhos durante todo o tempo do exame. O mérito desse método, consiste precisamente no fato de o autor ter encontrado uma forma de aplicação que se assemelha a um jogo (Antipoff, 1928/1992, p. 45).

Assim, nota-se o uso do teste de Dearborn, traduzido a partir de uma versão em francês, utilizada na Suíça, quando da atuação de Antipoff no Instituto Jean-Jacques Rousseau. Para Huteau (2007), Martin (1997a) e Schneider (1992), a utilização de testes estadunidenses em território francês se deu algumas décadas depois, indicando que foram estes, essencialmente coletivos, característica adquirida por sua passagem pelos Estados Unidos; logo utilizados em outros países de língua francesa, como Suíça e Bélgica, mas não na França.

Este ponto é essencial na compreensão do processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência na relação Europa-Estados Unidos. Corroborando com Huteau (2006; 2007), Martin (1997a; 1997b), Schneider (1992), ao referirem-se à pouca consideração dada, na comunidade científica francesa, aos testes coletivos de inteligência, as versões, em língua francesa, de testes estadunidenses, nos parecem ter se originado em outros países de língua francesa, como Bélgica e Suíça, e seu uso, no Brasil, feito a partir destas versões.

A fim de fazermos-nos mais claros, tomamos como exemplo outra referência de língua francesa, um livro de Decroly, autor belga, publicado em 1928. Nesta obra, o

autor toma como referência a experiência estadunidense de utilização dos testes de inteligência, aparentemente influenciado por uma visita de quatro meses aos Estados Unidos que realizara em 1922, quando visitou algumas universidades naquele país. Na obra, escrita com seu colaborador Buyse, o autor faz uma detalhada descrição de inúmeros testes, de diferentes países, uma espécie de "estado da arte" das avaliações de inteligência naquele período (Decroly & Buyse, 1928).

No livro, os autores defendem de forma clara o formato estadunidense de avaliação da inteligência, tecendo críticas à escala Binet-Simon em vários pontos do texto. Tais críticas em muito se aproximam das críticas feitas pelos autores das primeiras adaptações da escala Binet-Simon nos Estados Unidos, como a defesa da aplicação coletiva em detrimento da individual e a falta de critérios estatísticos na contabilização das respostas dadas pelas crianças aos testes (Decroly & Buyse, 1928). E o teste de Dearborn é descrito na obra como um importante instrumento de aplicação coletiva para avaliação da inteligência.

Não encontramos durante nossa investigação, qualquer menção ao teste de Dearborn, em autores franceses. Tal fato nos leva a apontar que o processo de *recepção/circulação* dos testes naquele momento histórico se deu da seguinte forma: originalmente desenvolvido na França, o teste Binet-Simon assume um caráter coletivo a partir de sua utilização nos Estados Unidos, dando margem à construção de inúmeros testes que, embora o tomassem como referência, alteraram-no significativamente. Estes, por sua vez, não bem aceitos de volta na França, acabaram sendo em outros países francófonos, como Bélgica e Suíça, onde foram adaptados às necessidades de cada localidade. Quando do início de sua utilização no Brasil, especificamente em Belo Horizonte, passaram por novas transformações, cujos objetivos seriam no fim, os

mesmos: propiciar uma adequação dos instrumentos às necessidades locais, partindo de suas características globais de circulação.

Fazendo referência ao que estamos aqui nomeando de necessidades locais, faz-se necessário pontuar os objetivos para os quais o Laboratório de Psicologia e a própria Escola de Aperfeiçoamento haviam sido constituídos: "preparar e aperfeiçoar do ponto de vista técnico e científico, os candidatos ao magistério normal, a assistência técnica do ensino às diretorias dos grupos escolares do Estado" (Minas Gerais, 1929, s/p). No ano seguinte, por meio do decreto 9.653, em trecho que versa sobre a orientação pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento, no artigo 5º, lê-se que "os programas devem ser formulados no sentido de excluir theses de ordem puramente científica e remotamente úteis à técnica de ensino", isso "porque a Escola tem por fim transmitir e não elaborar ciência". (Minas Gerais, 1930, s/p).

Tal restrição, realizada de um ano a outro pelo Estado deixa clara a proposta. E esta parece ter se dado por influência da divulgação de resultados de algumas pesquisas realizadas já em 1929. Segundo Campos (2010b), devido a uma pesquisa levada a cabo por Antipoff pouco tempo após sua chegada à Belo Horizonte, em que buscou investigar as ideias e interesses das crianças da cidade (Antipoff, 1930/2002), com vistas a melhor conhecer a "psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral" (p. 133) e os atritos que este causou com a igreja católica, o novo regulamento da Escola de Aperfeiçoamento estabeleceu limitações às pesquisas ali realizadas, passando o Laboratório de Psicologia a colaborar de maneira mais intensa com os grupos escolares, de forma aplicada. Em outras palavras, os testes parecem ter sido mais instrumentos pedagógicos do que de produção de conhecimento científico.

Para além da utilização prevista para a Escola de Aperfeiçoamento, há também relatos de utilização do teste Dearborn, em Belo Horizonte, em formato de aplicação individual. Borges (2014) indica a utilização do teste no Consultório Médico-Pedagógico⁷⁸, individualmente, para avaliação de crianças encaminhadas para o ensino especial. Assim, a circulação do instrumento acabou, também ocasionando sua utilização de maneira diferente da versão original, havendo uma passagem da aplicação coletiva à individual. Com o *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*, cujo processo de *recepção/circulação* descrevemos a seguir, foi possível notar as sucessivas mudanças que lhe foram sendo inferidas ao longo do tempo, até o desenvolvimento do Teste do Limiar.

Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon: medida da inteligência dos alunos novatos

Outro teste que tomamos como exemplo das particularidades do processo de *recepção/circulação* dos instrumentos de medida de inteligência, nas primeiras décadas do século XX e a partir da experiência da Escola de Aperfeiçoamento, é o *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*. O autor do teste, Théodore Simon, o levou à Belo Horizonte, quando de sua ida àquela cidade no ano de 1929. Originalmente publicado em 1926, mais de 20 anos depois da primeira publicação da *Échelle Métrique d'Intelligence*, historicamente conhecido como teste Binet-Simon, manteve parte das características iniciais da avaliação de inteligência proposta pelo autor.

⁷⁸ Segundo Borges (2014), o Consultório Médico-Pedagógico originou-se da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, e nele eram atendidas crianças cujas avaliações, realizadas nas escolas, houvessem obtido um desempenho muito fraco, do ponto de vista da "falta de inteligência" ou de "distúrbios de caráter" (p. 32).

Théodore Simon (1872-1961), nascido em Dijon, França, médico psiquiatra, trabalhou com Alfred Binet na construção da *Échelle Métrique d'Intelligence*, publicada pela primeira vez em 1905, com outras duas versões, em 1908 e 1911. O instrumento, historicamente conhecido como teste Binet-Simon, é marco de importantes transformações no campo educacional e da ciência psicológica em todo o mundo.

Simon permaneceu em Belo Horizonte por dois meses, a convite do governo do estado de Minas Gerais, a fim de que contribuísse com a iniciação das professoras-alunas da nascente Escola de Aperfeiçoamento aos métodos científicos ou, nas palavras do próprio autor, "foi-me expressado o desejo de que os professores deste país fossem iniciados aos métodos que, desde a morte de Binet, me esforço para continuar, e que são franceses, embora seja bastante comum pensar-se que são americanos" (Simon, 1929, p. 10)⁷⁹.

Quando da chegada de Simon à cidade, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento ainda não estava em funcionamento. Simon chega com o objetivo de proferir palestras e trabalhar, em conjunto com as professoras, na tradução e adaptação de testes de inteligência e testes pedagógicos. Entre estes, o teste que ficou em Belo Horizonte conhecido como *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon* (Paladini, 1931).

O teste em sua versão original, em francês, foi publicado originalmente no *Bulletin de la Société Alfred Binet*, número 202-203, em 1926, com o nome de *Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence*⁸⁰. Simon (1949) afirma ter-se baseado em trabalho de Descoedres e aponta que as questões do teste estavam de maneira muito próxima, no livro *Le développement de l'enfant de deux à sept ans* da autora suíça. Também era a opinião de Paladini (1931), professora da Escola de Aperfeiçoamento.

⁷⁹ "on m'exprimait le désir que les institutrices de ce pays fussent initiées aux méthodes que, depuis la mort de Binet, je m'efforce de continuer, et qui sont françaises bien qu'il soit assez courant chez nous de les croire américaines" (tradução nossa).

⁸⁰ Infelizmente, não tivemos acesso a este número, mas apenas ao número 388, de 1949, onde Simon faz uma extensa explicação sobre o teste, referindo-se, inclusive, à primeira publicação.

A fôrma empregada entre nós compunha-se de 25 questões e foi introduzida pelo próprio Dr. Simon, quando esteve no Brasil, durante 3 meses, como professor de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Adaptou e aplicou o seu test às nossas crianças, auxiliado por D. Maria Luiza de Almeida Cunha e D. Zelia Corrêa Rabêlo e, com os resultados obtidos, construiu o padrão brasileiro (Paladini, 1931, p. 54).

Quando comparamos o teste original em francês (Simon, 1949) com o apresentado por Paladini (1931), notamos que não há nenhuma alteração nas questões apresentadas às crianças. A Tabela 5 apresenta as duas versões, a fim de que a comparação possa ser feita de maneira clara.

	Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence	Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon
01	Va vers la porte.	Chegue até a porta.
02	Reviens.	Volte.
03	Tends les bras en avant.	Estenda os braços para frente.
04	Montre-moi le plafond.	Mostre o teto.
05	Montre-moi tes épaules.	Mostre seus ombros.
06	De quelle couleur est le lait?	De que cor é o leite?
07	De quelle couleur est le sang?	De que cor é o sangue?
08	Qu'est-ce que c'est ça (grenouille)?	Que é isso (pombo)?
09	Qu'est-ce que c'est ça (abeille)?	Que é isso (abelha)?
10	Qu'est-ce que c'est ça (pigeon)?	Que é isso (sapo)?
11	Qu'est-ce qui vend de la viande?	Quem é que vende a carne?
12	Qu'est-ce qui vend des médicaments?	Quem é que vende os remédios?
13	Qu'est-ce qui vend du sucre, du sel...?	Quem é que vende o sal, o assucar, o arroz?
14	Voici une plume rouillée, celle-ci est?	Aqui está uma pena velha, esta é...?
15	Voici une étoffe mince, celle-ci est?	Aqui está uma fazenda fina, esta é...?
16	Voici une ligne droite, celle-ci est?	Aqui está uma linha reta, esta é...?
17	Quand un objet n'est pas chaud, on dit qu'il est?	Quando um objeto não está quente, diz-se que êle está...?
18	Quand une culotte n'est pas longue, on dit qu'elle est?	Quando uma calça não é comprida, diz-se que ela é...?
19	Quand une personne n'est pas gaie, on dit qu'elle est?	Quando uma pessoa não está alegre, diz-se que ela está...?
20	En quoi est cette bouteille?	De que é este tinteiro?

21	En quoi est ce bouchon?	De que é esta rolha?
22	En quoi est ceci (petit morceau de cuir)?	De que é isto (couro)?
23	Qu'achète-t-on chez: le pâtissier?	Que é que se compra (na confeitaria)?
24	Qu'achète-t-on chez: un libraire?	Que é que se compra (na livraria)?
25	Qu'achète-t-on chez: une mercière?	Que é que se compra (no floreiro)?

Tabela 5: Comparação da primeira tradução/adaptação do teste *Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence*. Fonte: Simon (1949) e Paladini (1931).

Assim, trata-se de uma tradução literal do teste original, com pequenas adaptações, como nos itens 8, 9 e 10, onde há uma alteração na ordem das palavras, no item 20, a troca da palavra *boutellie* por tinteiro e no último item, 25, a troca de *mercière* por floreiro. Estas pequenas alterações nos parecem tentativas de adaptação à realidade local, a termos mais típicos e comuns dessa realidade.

O teste passou ao longo dos anos seguintes, por outras alterações que foram modificando vários dos aspectos originais. Um documento foi-nos essencial à compreensão destas alterações. Trata-se de um Relatório de Atividades da Escola de Aperfeiçoamento⁸¹, datado de 31 de março de 1943, em que são descritas as atividades desenvolvidas até então, entre lista de testes e aparelhos de que dispunha o Laboratório de Psicologia, uma relação de textos publicados por professores e alunos, dentre outras informações.

Nele, o *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon* é descrito como tendo sido introduzido em Belo Horizonte pelo próprio Simon, como dito. Na sequência, afirma a introdução "de 5 novas questões e remodelado em 1931, foi este teste padronizado, sobre os resultados de 1.968 crianças novatas do 1º ano" (Relatório de Atividades..., 1943, p. 8). Esta nova versão do teste, utilizada naquele ano, é à que faz referência o Boletim nº 8 da Secretaria de Educação e Saúde Pública, publicado em

⁸¹ Documento datilografado e mimeografado em papel timbrado do Serviço Público do Estado de Minas Gerais. O referido documento foi encontrado no acervo da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Possui 25 páginas datilografadas e mimeografadas, e as páginas de dois a cinco estão ausentes.

1932, de autoria de Antipoff (1932). Na sequência, encontramos no documento a seguinte descrição, de grande importância à compreensão do processo que ora descrevemos:

Em 1932, o teste sofreu modificações mais profundas e sob o nome de "Test Prime" foi aplicado a maior nº de crianças. Em colaboração com a professora D. Maria Luiza de Almeida Cunha - este teste minuciosamente estudado, foi publicado em Boletim nº 10 da Secretaria da Educação, sob forma de uma monografia: "Test Prime". Em 1932 foi elaborado mais um teste, em substituição ao "Test Prime" afim de se evitarem os erros de diagnóstico, provenientes do conhecimento anterior do teste. Este, sob o nome de "Limiar", foi aplicado durante 3 anos (p. 9).

Dessa forma, é possível notar como novos testes vieram sendo produzidos a partir de outros instrumentos. A figura 13 resume o processo de alterações/transformações que acabamos de descrever. Em outra publicação do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1937), fica também evidente que da primeira versão, introduzida por Simon ao Teste do Limiar, vieram ocorrendo alterações e adaptações com dois objetivos: evitar que o treino prévio das crianças nos testes comprometesse os resultados e, o aprimoramento do próprio instrumento e da própria avaliação. Trata-se, então, do mesmo conjunto de perguntas e atividades propostas, cujas novas versões vieram recebendo novos nomes.

O pequeno teste com que o prof. Simon iniciou, em 1929, o exame psicológico dos alunos novatos, tem se desenvolvido e aperfeiçoado e, em suas consecutivas modificações, aparece sob a forma de teste "Prime", em 1932; do teste "Limiar", em 1934; guardando, porém, em todas elas o caráter primitivo de uma série de perguntas e de "performances" (Laboratório de Psicologia..., 1937, p. 584).

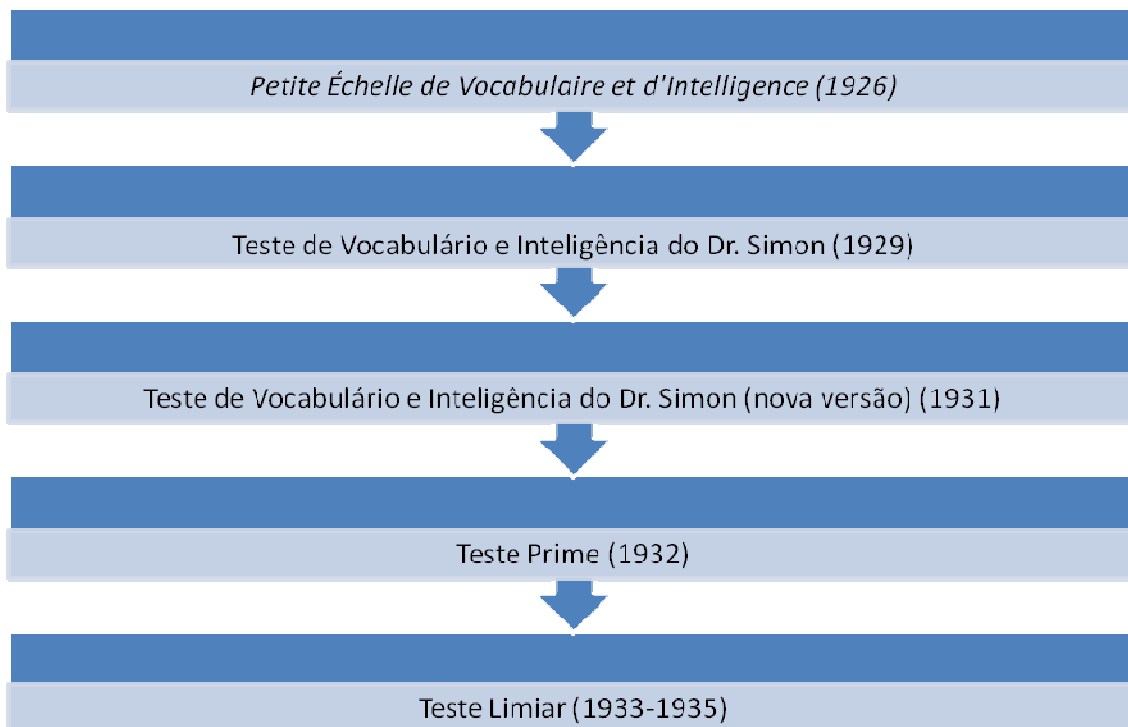


Figura 13: Processo de alterações/transformações do *Teste de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon*. Fonte: Simon (1949), Paladini (1931) e Relatório de atividades... (1943).

Porém, quando comparamos o teste original de 1926, com sua última versão, o teste do Limiar, aplicado no início do ano escolar de 1933, percebemos mudanças significativas. Passemos, agora, a essa comparação, a fim de nos atermos a alguns detalhes do processo de *recepção/circulação* do instrumento.

Na folha de aplicação do Teste do Limiar, de 1934, como vê-se na Figura 14, constam espaços para identificação da criança, como nome, data de nascimento, profissão dos pais e grupo escolar onde estudava. Além disso, há também espaços para registro de informações sobre a aplicação do teste, como nome do experimentador, pontos obtidos, horário de início e término da aplicação e para o registro do Coeficiente Mental (CM), e não do Quociente Intelectual (QI), como já era habitual dos testes de inteligência no período. A noção de CM é descrita por Antipoff e Cunha (1932), no Boletim 10 da Secretaria de Educação e Saúde Pública do estado, em que são descritos o teste Prime e os resultados obtidos com este nos grupos escolares.

Acerca disso, a explicação das autoras sobre a necessidade da utilização do que nomeiam como CM se sustenta em dois pontos. Primeiro, poucas crianças matriculadas nos grupos escolares da cidade apresentavam certidão de nascimento, o que não permitia o cálculo do QI com segurança, já que este é o produto da divisão da idade mental, avaliada com os testes e, a idade real, em anos. Segundo, do ponto de vista estatístico, as amostras eram muito pequenas e não representavam o universo da população de crianças, o que dificultava a criação de uma "escala percentilada" para a comparação de cada resultado com a média da população (Antipoff; Cunha, 1932, p. 53). Além disso, veem outro problema na forma então habitual de fazer o cálculo, e para explicarem dão o seguinte exemplo:

O outro inconveniente da simples escala percentilada é a seguinte, sobre tudo quando os resultados de uma idade para outra progridem bastante: e de cometer injustiça de julgar crianças que não diferem das outras senão de um ou dois meses de idade real, pelas duas escalas diferentes. Suponhamos tratar-se de duas crianças com o mesmo número de pontos, mas uma com idade 7,10 e outra com 8 anos - O resultado de uma vai ser apreciado pela escala de 7 anos e o da outra pela mais elevada, apesar de ter só dois meses de diferença de idade real. O percentil da segunda vai desse modo ser relativamente muito mais baixo que da primeira (Antipoff; Cunha, 1932, p. 53).

Por sua vez, a Tabela 6 apresenta uma segunda comparação, agora entre o teste original e o Teste do Limiar. De início, nota-se que o teste desenvolvido em Belo Horizonte possui 5 questões a mais, totalizando 30.

TESTE DO LIMIAR
Escola de Aperfeiçoamento - Belo-Horizonte - 1934

Nome: _____
Data do teste: _____ Reg. Civ. _____ Idade: _____ Data do teste: _____
Profissão dos pais: _____
Grupo Escolar: _____
Número de pontos: _____ C. M. _____ Pes. _____ Hora de início: _____ do fim: _____
Experimentador: _____ Tempo: _____
Observações: _____

1 De que côr é a gema do ovo?

2 De que côr são as folhas da couve?

3 Qual é o animal que nos dá o leite?

4 Qual é o animal que nos dá ovos para comer?

5 O que é que o padeiro faz?

6 Quem é que ensina os meninos na escola?

7 Quando uma pessoa não está feliz, a gente diz que ela está

8 Quando uma coisa não é passada, a gente diz que ela é

9 Para que serve o sapato?

10 Para que serve uma estrada?

11 Qual destes côres você acha mais ôco: o azul, o amarelo, a laranja, o ligo?

12 Agora você vai prestar muita atenção no que eu vou dizer, para depois repetir tudo exatamente. "O rosto tinha aquela cara de criança bonita no nome 'quê'!"

13 Agora eu vou dizer algumas palavras; você vai repetir bem e depois, quando eu acabar, você vai repetir todas as palavras. Pode começar: Cabana, ôco, nariz, boca, língua, pente

14 A mãe do Pedro disse a sua: "Deixe de brincar, vá buscar lenha para a fogueira!" mas Pedro continuava a brincar. O que é que Pedro devia fazer?

15 Quando eu acordo a noite na fogueira, que se vê outside da chaminé?

16 Um menino estava brincando com uma bola. Passou um velhinho morando no lado em que ele jogava a bola. A bola bateu no nariz do velho. O que é que você acha que o menino devia fazer?

17 Quando você vai para a escola, você se lembra de

18 Agora você vai contar todos os dedos da mão direita

19 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

20 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

21 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

22 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

23 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

24 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

25 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

26 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

27 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

28 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

29 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

30 Uma criança tem três dedos. O que você acha que ela deve fazer?

Figura 14: Folha de aplicação do Teste do Limiar (1934). Fonte: Memorial Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais.

Petite Échelle de Vocabulaire et d'Intelligence		Teste do Limiar
01	Va vers la porte.	De que côr é a gema do ovo?
02	Reviens.	De que côr são as folhas da couve?
03	Tends les bras en avant.	Qual é o animal que nos dá o leite?
04	Montre-moi le plafond.	Qual é o animal que nos dá ovos para comer?
05	Montre-moi tes épaules.	O que é que o padeiro faz?
06	De quelle couleur est le lait?	O que é que a costureira faz?
07	De quelle couleur est le sang?	Quem é que ensina os meninos na escola?

08	Qu'est-ce que c'est ça (grenouille)?	Quando uma pessoa não está limpa, a gente diz que ela está...
09	Qu'est-ce que c'est ça (abeille)?	Quando uma cousa não é pesada, a gente diz que ela é...
10	Qu'est-ce que c'est ça (pigeon)?	Para que serve o relógio?
11	Qu'est-ce qui vend de la viande?	Para que serve uma enxada?
12	Qu'est-ce qui vend des médicaments?	Qual destas coisas você acha mais doce: o sal, o açúcar, a farinha, o feijão?
13	Qu'est-ce qui vend du sucre, du sel...?	Agora você vai prestar muita atenção no que eu vou dizer, para depois repetir tudo direitinho. "O vento forte quebrou uma laranjeira bonita no nosso quintal".
14	Voici une plume rouillée, celle-ci est?	Agora eu vou dizer algumas palavras; você vai escutar e depois, quando eu acabar, você vai repetir todas as palavras. Preste atenção: cabeça, olhos, nariz, boca, braços, pernas.
15	Voici une étoffe mince, celle-ci est?	A mãe de Pedro disse a êle: "Deixe de brincar, vá buscar lenha para o fogão;" mas Pedro continuou a brincar. O que é que Pedro devia fazer?
16	Voici une ligne droite, celle-ci est?	Quando se acende o fogo no fogão, que se vê saindo da chaminé?
17	Quand un objet n'est pas chaud, on dit qu'il est?	Um menino estava brincando com uma bola. Passou um velhinho mesmo na hora em que êle jogava bola. A bola bateu na cabeça do velho. O que é que você acha que o menino devia fazer?
18	Quand une culotte n'est pas longue, on dit qu'elle est?	Quantos lados tem essa caixinha?
19	Quand une personne n'est pas gaie, on dit qu'elle est?	Agora você vai pôr a caixinha sôbre o lado menor.
20	En quoi est cette boutellie?	Agora você vai contar todos estes fósforos (12).
21	En quoi est ce bouchon?	Esta caixinha tem três fósforos. E esta outra tem dois. Quantos fósforos tem as duas juntas?
22	En quoi est ceci (petit morceau de cuir)?	Esta caixinha tem três fósforos. Si eu queimar dois fósforos, quantos ainda ficam dentro da caixinha?
23	Qu'achète-t-on chez: le pâtissier?	(Colocar sete fósforos, um ao lado do outro, deixando entre êles um espaço, e

	dizer:) Você vai me dar o fósforo do meio.
24	Qu'achétte-t-on chez: un libraire? (Com os fósforos que ficaram) Agora você vai me dar o último fósforo que está ao seu lado direito.
25	Qu'achétte-t-on chez: une mercière? (Colocar cinco fósforos um ao lado do outro, deixando entre eles o espaço de um fósforo (comprimento). Agora você vai prestar muita atenção no que eu vou fazer, para depois você fazer a mesma coisa. (Tomar o lápis e tocar com êle no primeiro, no terceiro, no segundo, no quarto, no terceiro e no quinto fósforo, começando a contar pela esquerda. A criança deve tocar o fósforo na mesma ordem). Faça a mesma coisa.
26	Tome êstes seis fósforos. Você agora vai pôr a mesma quantidade de fósforos em cada uma destas caixinhas vazias.
27	Nós agora vamos fazer outra cousa (entregando à criança três fósforos, dizer): Você vai pôr êstes fósforos, um ao lado do outro, mas dêste modo: um fósforo de cabeça para cima, e dois de cabeça para baixo; um fósforo de cabeça para cima, e dois de cabeça para baixo, assim: (Mostrar com os três primeiros e deixar a criança continuar).
28	Agora você vai fazer com êstes cinco fósforos uma figura assim:
29	Agora você vai fazer um desenho igual a êste, no meio dêstes pontos:
30	Agora, para acabar, você vai desenhar um homem, o melhor que você puder.

Tabela 6: Comparação entre a *Petite Échelle* e o Teste do Limiar. Fonte: Simon (1949) e Antipoff e Cunha (1932).

São duas as principais alterações do teste original ao Teste do Limiar, a que damos destaque. A primeira é a inclusão de questões que tornaram o teste mais amplo em sua avaliação da inteligência, e a segunda é a apresentação de questões que se

aproximam mais da realidade do trabalho pedagógico escolar, em comparação com o teste original.

Na *Petite Échelle*, há uma ênfase, como seu nome sugere, no vocabulário adquirido pela criança: reconhecimento de palavras que designem ações (itens 01 a 05), identificação de cores (itens 06 e 07), de objetos pelo nome (itens 08, 09, 10), antônimos (itens 13 a 19), materiais de que são feitos alguns objetos (itens 20 a 22) e objetos que podem ser comprados em determinados locais (itens 23 a 25). Como se nota, todas as repostas, corretas ou não, seriam apenas em poucas palavras ou pequenas ações, como nos primeiros itens, o que o tornava um teste de aplicação rápida. O próprio autor afirma que o intuito ao tomar-se o vocabulário como referência, é o pressuposto de que há uma progressão na aquisição do vocabulário pela criança, e sua complexidade acompanha cada período do desenvolvimento desta (Simon, 1949). A nosso ver, uma lógica parecida com a do teste Binet-Simon, que partia do pressuposto, por sua vez, da proposição à criança de questões que, em sua crescente dificuldade, acompanhariam os diferentes períodos da aquisição de novas habilidades.

Já no Teste do Limiar, há um aumento significativo na complexidade das questões propostas. Além da manutenção de questões que exigiam o mesmo tipo de raciocínio da *Petite Échelle*, há um incremento de questões que avaliavam habilidades matemáticas (itens 18 a 27), incluindo as operações fundamentais, julgamento moral (itens 15 e 17), e a inclusão de material de aplicação (caixas e palitos de fósforo). Assim, apesar de haver partido de um teste estrangeiro, em um espaço de poucos anos o trabalho na Escola de Aperfeiçoamento viabilizou a produção de novos instrumentos de medida psicológica.

Considerações finais

Assim, é possível afirmar que a experiência da Escola de Aperfeiçoamento permitiu o desenvolvimento de testes tanto de inteligência quanto pedagógicos. Partindo de testes estrangeiros, como os dois que tomamos como exemplos, fica clara a sua participação no estabelecimento e desenvolvimento da ciência psicológica, em Minas Gerais, contribuindo para a sua circulação no Brasil.

Não se tratou, portanto, de um processo de mera tradução e adaptação às crianças da cidade e do estado. Este trabalho inicial foi apenas um primeiro movimento de apropriação dos testes, e a própria experiência adquirida influenciou a elaboração de instrumentos que atendessem as necessidades locais. Nestes dois casos que descrevemos, o processo de *recepção/circulação* fica evidenciado, pois é clara a relação entre o global e o local.

Assim, apesar de a escola francesa figurar como importante referência teórica às atividades desenvolvidas na Escola de Aperfeiçoamento, as aplicações dos testes seguiram o modelo pragmático estadunidense. Porém, ao tomarmos o teste do Limiar e o quanto ele é representante de um processo de desenvolvimento de instrumentos de avaliação da inteligência, nota-se uma tendência à iniciativa, na Escola de Aperfeiçoamento, da produção de novos testes, para além da mera tradução de testes estrangeiros.

Do mesmo modo, a utilização do teste Dearborn de maneira individual, em um contexto diverso daquele em que foi utilizado no início das atividades da Escola de Aperfeiçoamento, denota ao mesmo tempo uma ampliação dos espaços e modos de aplicação dos testes, bem como uma adaptação dos instrumentos às necessidades destes espaços.

6 Considerações finais

A adaptação dos testes à realidade local, em Belo Horizonte, a partir da experiência da Escola de Aperfeiçoamento, em vista daquilo que circulava em termos globais, parece a nosso ver, ter ocorrido no auge de sua utilização prática. Em outras palavras, identificamos à luz da literatura que nos embasou durante a investigação, um hiato na teorização sobre o construto inteligência (Martin, 1997a; 1997b; Gould, 2014; Schneider, 1992) que também se fez presente em Belo Horizonte. O "entusiasmo avaliativo" - expresso no uso pragmático dos testes -, que se espalhou por vários países, inclusive no Brasil, também esteve presente em Minas Gerais; ao menos no contexto educacional.

Esse caráter pragmático de utilização dos testes em Belo Horizonte ficou evidenciado quando passava a ser mais importante sua aplicação prática do que qualquer discussão ou investigação, acerca da temática da inteligência. O governo do estado de Minas Gerais demandou à Escola de Aperfeiçoamento ações desse caráter, de intervenção na realidade social e educacional mineira, cenário este que corrobora com os achados de Miranda (2014), que também descreve o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento mais ligado a um caráter pedagógico, de formação das alunas-professoras, do que de produção de conhecimento científico.

Tomando a experiência inicial de Binet e Simon, na França, de avaliação clínico-individual das crianças no contexto escolar, e alterações sofridas pela *Escala Métrica de Inteligência* quando de sua recepção nos Estados Unidos, que deram aos testes um uso deveras diferente da proposta original, coletivizando a aplicação e colocando-a em primeiro plano, em detrimento da discussão teórica, podemos afirmar que a chegada dos testes de inteligência no Brasil - ou ao menos na forma como foram

aplicados nas décadas de 1930 e 1940, em Belo Horizonte -, seguiu um formato mais próximo ao modo estadunidense do que ao modo francês.

Os testes traduzidos do francês não eram de fato, franceses, mas versões em língua francesa, feitas na Suíça e Bélgica, de testes estadunidenses, como o teste de Dearborn, cujo processo de *recepção/circulação* analisamos. Como dito, na França, os testes coletivos não foram bem recebidos (Schneider, 1992; Huteau, 2007; Martin, 1997a), mas parecem tê-lo sido na Bélgica, relacionados à Decroly (Decroly; Buyse, 1928) e na Suíça, relacionados à Claparède e ao Instituto Jean-Jacques Rousseau, como a própria Antipoff relata ter ocorrido (Antipoff, 1928/1992; 1932).

Assim, tomar o processo de *recepção/circulação* dos testes de inteligência nos permitiu demonstrar sua complexidade, que pode ser estendida ao estudo de outros *psychological objects* (Danziger, 2003), como conceitos, teorias, instrumentos ou textos. A passagem destes de um a outro local vai promovendo tanto mudanças nos próprios, tanto quanto nos locais por onde vão sendo utilizados. A necessidade de uma escola moderna, sustentada em bases científicas, foi uma porta de entrada para os testes de inteligência no Brasil, mas não do mesmo modo como pode tê-lo feito em outros locais e o conceito de *recepção/circulação* nos permite localizar as demandas locais em face das características globais do campo.

Atualizando o debate, que consequências esses processos trouxeram de fato à escola brasileira? Nos parece que há na escola atual uma herança, de algum modo simbólica, senão prática, da relação construída entre capacidade intelectual e potencial de aprendizagem. Melhor dizendo, entre o resultado de alguma avaliação de inteligência e o rendimento escolar do aluno. Não à toa, é cotidiano ainda escutar-se uma acusação por colegas ou professores, de "burro", frente à dificuldade de executar uma tarefa escolar. Assim, a história dos testes nas escolas brasileiras nos ajuda a refletir sobre o

quanto a instituição sustenta a expectativa de êxito - seu e de seus alunos -, nos resultados que apresentam pouca preocupação haver com o processo de aprendizagem.

Outro ponto: não é difícil encontrar-se atualmente, escolas que ainda tomam o ideal das salas homogêneas como parâmetro organizativo. Vemos em uma escola os terceiros anos A, B, e C, em outra os sextos anos azul, verde e cinza, por exemplo; como se a nomeação aparentemente aleatória e não ordenada, como no primeiro caso, fosse suficiente para disfarçar a separação. Em tempos de inclusão escolar, tal procedimento fere todos os preceitos da aceitação de todos na escola regular.

Atualmente, temos visto um aumento importante do número de testes e escalas que buscam avaliar crianças e adolescentes em processo de escolarização. Muitos desses instrumentos, com parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia para comercialização e uso, buscam atribuir uma *medida objetiva* de características que o cotidiano de trabalho das escolas já deixa evidente, ou que um movimento de escuta da criança e de sua história poderiam tornar evidente.

Alguns exemplos podem deixar mais clara a nossa exposição: A "Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental" (EMA-EF) (Boruchovitch & Santos, 2011), a "Escala de Motivação para a Aprendizagem" (EMAPRE) (Zenorini & Santos, 2012) e o " Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças" (SSRS) (Del Prette, Freitas & Del Prette, 2013): em que medida instrumentos como esses podem ser interessantes na escola atual? Parece que permanecemos culpando a criança que não se interessa pelos conteúdos, pelas aulas, pela escola, do que questionando os próprios conteúdo, aula, escola.

Não são mais os professores os responsáveis pela aplicação de testes, seu uso é privativo do psicólogo. Não acontecem mais nas escolas as avaliações com testes

psicológicos, mas sim em consultórios particulares e espaços públicos de atuação dos psicólogos, para onde são encaminhadas, pela escola, as crianças que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. É também importante mencionar a forma por vezes superficial com que avaliações como estas tem sido realizadas.

Em que medida essa história contribuiu com a constituição de uma lógica pragmática de organização das nossas escolas? Essa questão não se restringe à avaliação, seja do aluno como dos conteúdos aprendidos, mas atravessa o currículo escolar, as práticas pedagógicas; o cotidiano de trabalho e estudos nas escolas.

Desta forma, esperamos que a pesquisa acerca dos usos dos testes de inteligência no contexto educacional das primeiras décadas do século XX, possa contribuir com vindouras investigações, tanto no campo da história da psicologia quanto na história da educação escolar e, que parte destas questões possa ser esclarecida.

Referências

Fontes

Alves, I. (1934) **Os testes e a reorganização escolar**. 2ª edição. Livraria Francisco

Alves: Rio de Janeiro. Originalmente publicado em 1930.

Antipoff, H. (1930). A psychologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de

Bello Horizonte. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Anno III, n. 7.

Antipoff, H. (1992) Testes coletivos de inteligência global. In CDPHA (Org.),

Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff: Psicologia Experimental

(Volume 1). Publicado originalmente em 1928.

Antipoff, H. (1992) A homogeneização das classes escolares. In **Coletânea das obras**

escritas de Helena Antipoff: Educação do Excepcional (Volume 3).

Originalmente publicado em 1931.

Antipoff, H. (1992) A instalação do Museu da Criança como recurso pedagógico. In

Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Psicologia Experimental

(Volume 1). Originalmente publicado em 1931.

Antipoff, H. (1992) O exame Alpha e « match » intelectual. In CDPHA (Org.).

Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do

Excepcional, Vol. 3, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. Publicado

originalmente em 1934.

Antipoff, H. (1992) Plano para Organização das Classes do 1º Ano. In CDPHA (Org.).

Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação do

Excepcional, Vol. 3, Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas. Publicado

originalmente em 1934.

- Antipoff, H. (2002) Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte. In Campos, R. H. de F. (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Originalmente publicado em 1930.
- Antipoff, H. (2002) O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte. In Campos, R. H. de F. (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Originalmente publicado em 1931.
- Antipoff, H. (2002) A função social da assistência às crianças excepcionais. In Campos, R. H. de F. (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Originalmente publicado em 1946.
- Antipoff, H.; Cunha, M. L. de A. (1932). **Test Prime**. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, (Boletim 10).
- Avanzini, G. (1969). **Alfred Binet et la pédagogie scientifique**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. (Collection L'Enfant).
- Ballard, P. B. (1922) **Group tests of intelligence**. London: Hodder and Stoughton Ltd.
- Binet, A. (1903) **L'étude expérimentale de l'intelligence**. Paris: Schleicher, 309 p.
- Binet, A.; Simon, T. (1904). Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de l'intelligence. **L'année psychologique**. Vol. 11, p. 163-190.
- Binet, A., & Simon, T. (1905a). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191–244.
- Binet, A., & Simon, T. (1905b). Méthodes nouvelles pour diagnostiquer l'idiotie, l'imbécillité et la débilité mentale. In Sante de Sanctis (Ed.), **Atti del V congresso internazionale di psicologia tenuto in Roma dal 26 al 30 aprile**

- 1905 sotto la presidenza del Prof. Giuseppe Sergi** (pp. 507-510). Roma: Forzani.
- Binet, A. e Simon, T. (1929) **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos.
- Brown, W. & Thomson, G. H. (1921) **The essentials of Mental Measurement**. Cambridge University Press.
- Castro, M. A. (1934) **As classes do 1º ano em 1933**. Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública, (Boletim 15).
- Claparède, E. (1959). **A escola sob medida**. Rio de Janeiro: Editôra Fundo de Cultura. Originalmente publicado em 1921.
- Dearborn, W. F. (1920) **The Dearborn Group Tests of Intelligence: manual of directions for giving and scoring**. Series I. Philadelphia: J. B. Lippincott Company - The Washington Square Press.
- Dearborn, W. F. (1928) **Intelligence tests: their significance for school and society**. Houghton Mifflin Co., Boston.
- Decroly, O. & Buyse, R. (1928) **La pratique des tests mentaux**. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Direções para corrigir o test Dearborn (1932) *Duas páginas com instruções e critérios de para a correção do teste Dearborn*. Sala Helena Antipoff. Biblioteca Central. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Emprego do test coletivo P.V. (1933) *Instruções de aplicação e correção para o teste P.V.* Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Ibirité, Minas Gerais.

- Foucault, M. (1933) **La mesure da l'intelligence chez les écoliers**. Paris: Librairie Delagrave.
- González, J. M. (1977) Tests psicológicos en Colômbia. **Revista Latinoamericana de Psicologia**. Vol. 9, nº 3, p. 429-435.
- Gordon, R. G. (1933) The Merrill-Palmer Scale of Intelligence Tests for Pre-School Children Applied to low-grade mental defectives. **British Journal of Psychology General Section**, 24: 178–186. doi: 10.1111/j.2044-8295.1933.tb00694.x
- Haggerty, M. E. (1921) Intelligence and its measurement. **The Journal of Educational Psychology**. Vol. XII, nº 4, april, p. 212-216.
- Harris, D.B. (1959) Florence L. Goodenough. **Child Development**. vol. 30, nº 3, Sept. pp. 305-306.
- Kohs, S. C. (1920) The block-design test. **Journal of Experimental Psychology**. 3, p. 357-376.
- Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1937). Testes Psicológicos nos Grupos Escolares de Minas. **Infância e Juventude**, 1(9), 584-588.
- Langfeld, H. S. (1955) Walter Fenno Dearborn: 1878-1955. **The American Journal of Psychology**. Vol. 68, No. 4 (Dec), pp. 679-681.
- McCall, W. A. **How to measure in education**. New York: The MacMillan Company, 1922.
- Medeiros e Albuquerque, J. J. C. C. (1928) **Tests**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

- Minas Gerais (1929) Decreto n. 8. 987 – 22 fev. 1929. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Minas Gerais (1930) Decreto n. 9.653 – 30 ago. 1930. Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Pernambucano, U. & Barreto, A. P. (1930) Ensaio de applicação do test das 100 questões de Ballard. **Archivos Brasileiros de Higiene Mental**, n.3 vol.9, p. 313-345.
- Pressey, S. L. (1921) Intelligence and its measurement. **The Journal of Educational Psychology**. Vol. XII, nº 3, march, p. 144-147.
- Revista do Ensino. (1930) Curso de Aperfeiçoamento para o professorado primário. Abril.
- Paladini, H. (1931) Test de Vocabulário e Inteligência do Dr. Simon. **Revista do Ensino**. nº 57-58, p. 53-79.
- Relatório de Atividades da Escola de Aperfeiçoamento (1943). *Relatório sobre os 13 primeiros anos de funcionamento do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte*. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Ibirité, Minas Gerais.
- Rémy, M. & Simon, T. (1938). Projet d'examen par tests pour la rentrée d'Octobre. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. juin/juillet, nº 348-349, p. 161-171.
- Rémy, M. & Simon, T. (1941). **Tests d'instruction**. (Collection Pédagogie Expérimentale).

- Simon, T. (1923/1924) La mesure collective du niveau d'intelligence: tests américain, résultats français. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. décembre/janvier, n° 176-177, p. 33-46.
- Simon, T. (1924) **Pédagogie Expérimentale: écriture - lecture - orthographe**. Paris: Librairie Armand Colin. (Bibliothèque de Pédagogie Expérimentale).
- Simon, T. (1927/1928) Examen collectifs et leurs applications. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. décembre/janvier, n° 223-224, p. 45-53.
- Simon, T. (1929). Deux moins à Bello-Horizonte (Etat de Minas-Geraes, Brésil). **Bulletin de la Société Alfred Binet**. octobre/novembre, n° 245-246, p. 10-36.
- Simon, T. (1930) L'examen rationnel des écoliers. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. octobre/novembre, n° 256-257, p. 30-36.
- Simon, T. (1931) Resultados dos tests coletivos. **Revista do Ensino**. Órgão oficial da Diretoria e Inspeção Geral da Instrução Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, n° 56/57/58, p. 129-140.
- Simon, T. (1946) Note relative au programme de psychologie et de pédagogie expérimentales des Écoles Normales. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. octobre/novembre, n° 373, p. 126-128.
- Simon, T. (1949). Etude psychologique de l'enfant. Remarques complémentaires sur l'intelligence globale appréciée par l'échelle B.-S. de développement intellectuel. **Bulletin de la Société Alfred Binet**. avril/mai, n° 388, p. 395-406.
- Simon, T. (1921/1954) Avant-propos. In Binet, A. & Simon, T. **La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants**. 10^e édition. Paris: Éditions Bourrelly.

Terman, L. (1916) **The measurement of intelligence: an explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of The Binet-Simon Intelligence Scale.** Boston: Houghton Mifflin.

Terman, L. (1919) **The intelligence of school children: how children differ in ability in use of mental tests in school grading and the proper education of exceptional children.** Boston: Houghton Mifflin.

Vaney, V. (1926-1927) Psychologie. **Bulletin de la Société Alfred Binet.** decembre/janvier, n° 212-213, p. 42-48.

Wolf, T. (1961). An individual who made a difference. **American Psychologist.** Vol. 16 (5), p. 245-248.

Bibliografia

- Antunes, M. A. M. (2001) **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 3.ed. São Paulo: Unimarco Editora / Educ.
- Antunes, M. A. M. (2003) **Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (org.) (2003) **Psicologia escolar. Teorias críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008) **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Nov. 2012.
- Assis, R. M. de. (2009) **Psicologia Filosófica no século XIX: Faculdades da alma e relações entre inteligência, sensibilidade e vontade**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. n.2, vol. 22, p. 304-311.
- Assis, R. M. de (2011) **A formação da inteligência e da moralidade: o conceito de atividade em compêndios do século XIX**. In Campos, R. H. F, Santiago, A. L. **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade**. Belo Horizonte: PUCMinas, 2011.
- Azevedo, F. de. *et. al.* (2010) **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.
- Borges, A. A. P. (2014). **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. 348 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Bortoloti, K. F. & M. V. da (2013) Anísio Teixeira e a psicologia: o valor da mensuração. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 94, n. 236, p. 32-52, jan./abr.
- Brock, A. (2006). Introduction. E. A. Brock (Ed.) **Internationalizing the history of psychology** (pp. 01-15). New York: New York University Press.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A. & Neves, E. R. C. (2011) **Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA-EF)** São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Campos, R. H. F. (1980) **Psicologia e Ideologia: Um Estudo da Formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. (Dissertação de Mestrado).
- Campos, R. H. de F. (1992) Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em Psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 12, n. 1. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 nov. 2012.
- Campos, R. H. de F. (2001) Helena Antipoff (1892–1974): A synthesis of Swiss and Soviet psychology in the context of Brazilian education. **History of Psychology**, Vol 4 (2), May, 133-158.
- Campos, R. H. de F. (2003) Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, Dec. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Nov. 2012.
- Campos, R. H. de F. (2010a) **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**. 269 f. Tese Professora Titular –

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Campos, R. H. de F. (2010b) **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).

Castelo Branco, P. C., Rota Júnior, C., Miranda, R. L. & Cirino, S. D. (2015) **Recepção e circulação: implicações para pesquisas em História da Psicologia**. No prelo.

Castro, A. de C., Castro, A. G. de, Josephson, S. C. & Jacó-Vilela, A. M. (2007) Medir, classificar e diferenciar. In Jacó-Vilela, A. M., Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nau Ed. (Coleção Ensino da Psicologia).

Carson, J. (2007) **The measure of merit: talents, intelligence and inequality in the French and American republics, 1750-1940**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Carson, J. (2014) Mental testing in the early twentieth century: internacionalizing the Mental Testing Story. **History of Psychology**. Vol. 17. n. 3, p. 249-255.

Carroy, J; Ohayon, A.; Pals, P. (2006). **Histoire de la psychologie en France. XIX^e-XX^e siècles**. Paris: Éditions La Découverte. Colletion Grands Repères.

Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (2004) **Intelligence: a brief history**. Malden, MA: Blackwell.

Cirino, S. D., Miranda, R. & Cruz, R. (2012) The beginnings of behavior analysis laboratories in Brazil: a pedagogical view. **History of psychology**, n.15, vol.3, 2012. p. 263-272.

Dagfal, A. (2004). Para una «estética de la recepción» de las ideas psicológicas. **Frenia**, IV (2), 07-16.

- Danziger, K. (1985) Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. In H. C. and J. M. P. (Eds.) **Psychology in its historical context: Essays in honour of J. Brozek**. Valencia: Monografias de la Revista de Historia de la Psicología, pp. 99-107.
- Danziger, K. (1992) The social origins of modern psychology, In A. R. Buss (ed.), *Psychology in Social Context*, N. York, Irvington. (Traducción castellana: Dpto. Publicaciones, Fac. Psicología – UBA). Originalmente publicado em 1979.
- Danziger, K. (2002). **Hacia un marco conceptual para una historización crítica de la psicología**. Editado por ElSeminario.com.ar. Tradução de Hugo Vezzetti.
- Danziger, K. (2003) Where theory, history and philosophy meet: The biography of psychological objects. In Hill, D. B. & Kral, M. J. (Org.). **About psychology: Essays at the crossroads of history, theory and philosophy**. New York University Press, pp. 19-33.
- Danziger, K. (2006) Universalism and indigenization in the history of modern psychology. In Brock, A. C. (Org.). **Internationalizing the history of psychology**. New York University Press, pp. 208-225.
- Del Prette, Z. A. P., Freitas, L. C., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2013) **Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS)**.
- Fazzi, E. H. (2005) O laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (1929-1946). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Fazzi, E. H., Oliveira, B. J. de & Cirino, S. D. (2010) Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum**,

20, 58-69. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/fazzioliveiracirino01>. Acessado em 08 Nov. 2012.

Gil, N., Zica, M. da C. e & Faria Filho, L. M. (orgs.) (2012) **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições. Volume 1. (Coleção Pensar a Educação, Pensar O Brasil).

Gould, S. J. (2014) **A falsa medida do homem**. 3ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Grynzspan, M. (2012) Por uma sociologia histórica da recepção e da circulação de textos. **Revista de Sociologia e Política**, n.20, vol.44, p. 11-30. Acesso em 17 de maio, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v20n44/v20n44a02.pdf>

Gutierrez, L., Besse, L. & Prost, A. (2012) **Réformer l'école: l'apport de l'Éducation nouvelle**. Grenoble: PUG.

Herschmann, M. M. & Pereira, C. A. M. (org.) (1994) **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30**. Rio de Janeiro: Rocco.

Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. **Le Journal de psychologue.**, n° 234, p. 24-28.

Huteau, M. (2007). L'étude de l'intelligence: nouveauté et portée de l'œuvre d'Alfred Binet. **Bulletin de Psychologie**. Tome 60 (4), n° 490, p. 357-370.

Huteau, M.; Lautrey, J. (2003). **Evaluer l'intelligence** – psychométrie cognitive. Paris: PUF.

Huteau, M.; Lautrey, J. (2006). **Les tests d'intelligence**. Paris: La Decouverte. Collection Repères.

- Jacó-Vilela, A. M. (2012) História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 fev. 2013.
- Leopoldoff, I. (2014) A psychology for pedagogy: intelligence testing in USSR in the 1920s. **History of Psychology**. vol. 17, nº 3, 187-205.
- Lourenço, E. & Fazzi, E. H. (2011) Escola de Aperfeiçoamento - 1929-1946. In Jacó-Vilela, A. M. (org.) **Dicionário Histórico de instituições de psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago. DF: CFP.
- Löwy, M. (1988) **Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (orgs.) (1997) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martin, O. (1997a) **La mesure de l'esprit**. Origines et développements de la psychométrie 1900-1950. Paris: L'Harmattan. (Collection Histoire des Sciences Humaines).
- Martin, O. (1997b). La mesure en psychologie de Binet à Thurstone, 1900-1930. **Revue de synthèse**. 4^e S. N° 4, oct.-déc. p. 457-493.
- Massimi, M., Campos, R. H. de F. & Brozek, J. (1996) Historiografia da Psicologia: métodos. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino**. São Paulo: EDUC: ANPEPP.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (org.) (2003) **Psicologia escolar. Teorias críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Miranda, R. L. (2014). **O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte: diálogos entre Psicologia e Educação**. 173

- f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Mülberger, A. (2010) Appropriation of psychological testing in the Spanish pedagogical context. In Roca-Rosell, A. **The Circulation of Science and Technology: Proceedings of the 4th International Conference of the ESHS**, Barcelona, 18-20, November. Barcelona: SCHCT-IEC, p. 626.
- Nicolas, S; Andrieu, B; Croizet, J-C.; Sanitioso, R. B. e Burman, J. T. (2013) Sick? Or slow? On the origins of intelligence as a psychological object. **Intelligence**. p. 699-711.
- Nunes, C. (1994) A escola reinventa a cidade. In Herschmann, M. M. & Pereira, C. A. M. (org.) **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 – 30**. Rio de Janeiro: Rocco.
- Patto, M. H. S. (1984) **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. de S. (2000) **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peixoto, A. M. C. (2003). Uma nova era na escola mineira: a Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta (1927-1928). In: Leal, M. C. e Pimentel, M. A. L. (orgs.). **História e memória da Escola Nova**. São Paulo: Loyola, p. 75-116.
- Primi, R. (2010) Avaliação Psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. n. especial, vol. 26, p. 25-35.
- Popplestone, J. A. & McPherson, M. W. (1994) **An illustrated history of American psychology**. Dubuque: Brown & Benchmark.

- Raj, K. (2007) **Relocating Modern Science**: circulation and the construction of knowlegde in South Asia and Europe, 1650-1900. New York: Palgrave Macmillian.
- Saviani, D. (2007) **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39ª edição. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).
- Souza, R. de C. de. (2008) **História das punições e da disciplina escolar**: grupos escolares de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Argmentvm: FAPEMIG.
- Souza, M. L. de & Boarini, M. L. (2008) A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 14, n. 2, Aug. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000200009>.
- Souza Júnior, E. J. (2015) **Circulação da Instrução Programada no Brasil (1960-1980)**. 335f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Schneider, W. H. (1992) Alfred Binet. French intelligence testing, 1900-1950. **Journal of the history os behavioral sciences**. vol. 28, p. 111-132.
- Viégas, L. de S. & Angelluci, C. B. (2011) **Políticas Públicas de Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, R. de C. & Campos, R. H. de F. (2011) Notas sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, dez. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 nov. 2012.

- Zanella, A. V. (2002) *Psicologia Social e Escola*. In STREY M. N. (org.) **Psicologia Social Contemporânea: livro-texto**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zenorini, R. P. C.; Santos, A. A. A. (2010) Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 44, n. 2, p. 291-298.
- Zucoloto, P. S. do V. (2007) O médico Higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rer. Bras Crescimento e desenvolvimento Humano** v. 17, n.1, p. 136-145.