

O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo
Horizonte: Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946)

Rodrigo Lopes Miranda

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais como requisito parcial
à obtenção do título de Doutor em Educação

Doutorado em Educação

Dr. Sérgio Dias Cirino (Orientador)

David B. Baker, PhD (Co-orientador)

Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira (UFMG)

Dra. Regina Helena de Freitas Campos (UFMG)

Dr. Francisco Teixeira Portugal (UFRJ)

Cathy Faye, PhD (*University of Akron*)

Programa de Pós-graduação em Educação

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

2014

M672
T

Miranda, Rodrigo Lopes, 1981-
O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte : diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946) / Rodrigo Lopes Miranda. - Belo Horizonte, 2014.

166 f., enc., il.

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

Orientador: Sérgio Dias Cirino.

Co-orientador: David B. Baker.

Bibliografia: f. 128-149.

Apêndices: f. 150-166.

1. Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte -- Teses.
2. Educação -- História -- Minas Gerais -- Teses. 3. Psicologia -- História -- Teses. 4. Professores -- Formação -- História -- Teses.
5. Laboratorios experimentais -- Psicologia -- Teses. 6. Laboratorios pedagogicos -- Teses.

I. Título. II. Cirino, Sérgio Dias. III. Baker, David B. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catlogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Agradecimentos

Sou grato a todos(as) aqueles(as) que participaram de minha trajetória e são, também, responsáveis por ela. Agradeço especialmente:

Aos meus pais, Aparecida e Toninho.

À Nina, por tudo!

Aos meus orientadores, Sérgio Cirino e David Baker. Eles são exemplos de professores e pesquisadores! Tive os melhores orientadores possíveis e imagináveis!

Aos professores: Bernardo Jefferson de Oliveira, Francisco Teixeira Portugal, Regina Helena de Freitas Campos e Érika Lourenço. Obrigado pelas críticas e sugestões ao meu trabalho, ao longo de sua produção.

A todos os que me ajudaram com a identificação de instrumentos e na tradução de seus nomes, especialmente Annette Mülberger, Christopher Green e Jenn Bazar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: educação e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por seu exemplo e suas lições, desde a Iniciação Científica.

Aos professores e colegas do Grupo de Pesquisa e Estudo em História da Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por nossos debates e troca de experiências.

Aos membros da Rede Iberoamericana de Pesquisadores em História da Psicologia (RIPeHP) pelo intercâmbio de materiais, de experiências e de críticas.

À equipe do *Center for the History of Psychology*: Emily Gainer, Cathy Faye, Dorothy Gruich, Jodi Kearns, Lizette Royer, Megan Vance e Rhonda Rinehart. Obrigado por fazerem com que eu me sentisse parte do “time”!

À “Liga”: Anna Passarelli, Edson Huziwara, Jefferson dos Anjos, Júnio Rezende, Marcela Morais, Paulo Guerra, Pollyanna Abreu, Robson Nascimento Cruz e Thaís Porlan. Sou privilegiado por ter vocês na minha vida!

Aos amigos fora do ambiente acadêmico, vocês são imprescindíveis!

À UFMG, pelas oportunidades oferecidas desde a época da graduação.

À CAPES, pelo suporte fornecido a esta pesquisa, viabilizando a utilização dos recursos necessários à sua condução.

*His mind whirled with grand plans, never
thinking of what might happen if he were to
succeed.*

Laboratory Maniac

(Magic the gathering, trade card game)

Miranda, R. L. (2014). *O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte: Diálogos entre Psicologia e Educação (1929-1946)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A temporalidade estudada coincide com seu funcionamento - 1929 a 1946 – e nossas fontes foram textuais e iconográficas. No laboratório, circularam diferentes sujeitos, tais como políticos mineiros, especialistas europeus e estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento. O laboratório estava equipado com cerca de 60 instrumentos diferentes, dentre aparatos de bronze e vidro, bem como, de testes psicológicos. Os resultados indicam que o laboratório foi uma ferramenta importante no ensino e na pesquisa em psicologia, permitindo a realização de estudos psicológicos que contribuíram para a formação prática das estudantes-professoras. Essa formação prática possibilitou a aprendizagem de conhecimentos psicológicos sobre a escola, a infância brasileira e a professora primária. Concluímos que o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte contribuiu para a organização e a circulação da psicologia, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil.

Palavras-chave: História da psicologia; História da formação de professores; Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte; Laboratório de psicologia experimental; Instrumentos de laboratório.

Miranda, R. L. (2014). *The Psychology Laboratory of Belo Horizonte Teachers College: Dialogues between Psychology and Education (1929-1946)*. Dissertation (PhD in Education) – School of Education, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil.

This dissertation aims to describe and analyze the laboratory of psychology at the Belo Horizonte Teachers College during the time it was in operation, 1929 to 1946, using both primary print and photographic documents. Analyses indicate that several people attended this lab, such as politicians, European psychologists and students. The laboratory held 60 different devices, including brass and glass pieces as well as psychological tests. Our results have pointed out that this lab was an important tool for teaching and researching in psychology, as it was prominent in the development of psychological studies that contributed to the training of public elementary school teachers. This practical training enabled the learning of psychological knowledge about the school, the Brazilian childhood and the elementary school teacher. We conclude that the laboratory of psychology at the Belo Horizonte Teachers College contributed to the organization and circulation of psychology in the first decades of the 20th century in Brazil.

Key words: History of psychology; History of teachers training; Belo Horizonte Teachers College; Experimental psychology laboratory; Laboratory instruments.

Miranda, R. L. (2014). *Le Laboratoire de Psychologie à l'École Normale Supérieure de Belo Horizonte: Dialogues entre Psychologie et Éducation (1929-1946)*. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté de l'Éducation, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brésil.

Resumé

Ce travail présente le laboratoire de psychologie de l'École Normale Supérieure de Belo Horizonte avec ses contributions à l'organisation de la psychologie pendant les premières décennies du XX^{ème} siècle au Brésil. Cette thèse a pour but de décrire et d'analyser ce laboratoire. La période abordée dans ce travail correspond au temps du fonctionnement du laboratoire (1929-1946). Pour mener à bien cette analyse nous avons utilisé des sources iconographiques ainsi que des documents textuels. De différentes personnes ont circulé dans ce laboratoire, tels que des hommes politiques de l'état de Minas Gerais, des psychologues européens et des étudiantes. Le laboratoire était équipé d'environ 60 outils différents parmi lesquels des ustensiles en bronze et en verre de même que des tests psychologiques. Les résultats indiquent que ce laboratoire a été un dispositif important pour l'enseignement et pour la recherche psychologique car il a permis la réalisation d'études psychologiques contribuant à la formation pratique des enseignants de l'éducation primaire publique. Cette formation a conduit à la connaissance psychologique de l'école, de l'enfance brésilienne et des enseignants de l'école primaire. Nous concluons que le Laboratoire de psychologie de l'École Normale Supérieure de Belo Horizonte a contribué à l'organisation et à la circulation de la psychologie dans les premières décades du XX^e siècle, au Brésil.

Clés mots: Histoire de la psychologie; Histoire de la formation des éducateurs; École Normale Supérieure de Belo Horizonte; Laboratoire de psychologie expérimentale; Instruments de laboratoire.

Lista de Tabelas

Tabela 1	Decretos Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta	38
Tabela 2	Lista de Disciplinas	49
Tabela 3	Relação de Assistentes de Laboratório	80
Tabela 4	Lista de Companhias	87
Tabela 5	Instrumentos para Mensuração de Sensibilidades	95
Tabela 6	Instrumentos para Registro, Medida e Controle de Tempo	96
Tabela 7	Aparatos para Medidas Fisiológicas e Antropométricas	97
Tabela 8	Testes Psicológicos do Laboratório de Psicologia	98
Tabela 9	Aparatos Não-categorizados	100

Lista de Figuras

Figura 1	Centro de Belo Horizonte	26
Figura 2	Bairro Barro Preto	26
Figura 3	“A Garra Cinzenta” e seu Laboratório	29
Figura 4	Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte ..	39
Figura 5	Vista Parcial do Jardim da Escola de Aperfeiçoamento	39
Figura 6	Theodore Simon e Amélia Monteiro de Castro	61
Figura 7	Édouard Claparède e Helena Antipoff	65
Figura 8	Édouard Claparède e Lourenço Filho em Belo Horizonte	71
Figura 9	Estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento	79
Figura 10	Uma Seção do Laboratório de Psicologia	111
Figura 11	Aspectos de uma Aula de Psicologia Experimental	112
Figura 12	Estudantes-professoras no Laboratório de Psicologia	113
Figura 13	Medidas Antropométricas	114

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE -	Associação Brasileira de Educação
APA -	<i>American Psychological Association</i>
CDPHA -	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CHP -	<i>Center for the History of Psychology</i>
CPDOC -	Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
EUA -	Estados Unidos da América
FaE -	Faculdade de Educação
FaFiCH -	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
IJR -	<i>Institut Jean-Jacques Rousseau</i>
PRM -	Partido Republicano Mineiro
PRP -	Partido Republicano Paulista
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UMG -	Universidade de Minas Gerais

Sumário

Introdução	13
Belo Horizonte: Modernidade e Educação	22
Urbano, Indústria e Modernidade	23
Psicologia, Educação e Modernidade	30
Formação de Professores, Psicologia e Laboratório Científico	34
Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia	45
Onde o Laboratório foi instalado?	45
Quando o Laboratório começou a funcionar?	52
Quais eram os usos prescritos para o Laboratório?	56
Quais sujeitos participaram do funcionamento do Laboratório?	60
Théodore Simon e Léon Walther	60
Helena Antipoff	63
Édouard Claparède	69
Políticos Mineiros	72
Estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento	78
Arrematando	81
O Laboratório de Psicologia e a Formação das Professoras	82
Equipando o Laboratório	82
Sensibilidade	93
Registro, Medida e Controle de Tempo	96
Medidas Fisiológicas e Antropométricas	97
Testes Psicológicos	98
Outros	99
O Laboratório em Uso	101
Ciência e Método	104
Recursos Metodológicos e Instrumentos de Psicologia	105
Formação de Professores	115
Arrematando	121
Considerações e Perspectivas	122
Referências	128
Fontes	128
Bibliografia	137
Apêndice	150

Introdução

A tese que apresentamos, neste trabalho, é a de que os laboratórios de psicologia experimental contribuíram para a organização e a circulação da psicologia, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil. Isso ocorreu por meio do ensino e da pesquisa em psicologia em laboratórios de psicologia experimental. A apresentação se faz a partir de diálogos produzidos entre psicologia e educação, ocorridos nesse período, principalmente no campo da formação de professores do ensino público primário.

Nosso objetivo foi o de descrever e analisar o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, durante seu período de funcionamento, entre 1929 e 1946. O laboratório foi um importante centro de produção da psicologia interessada em educação e funcionou como uma ferramenta de circulação de conhecimentos psicológicos, em Belo Horizonte, na formação de professores do ensino público primário. Fizemos uma escolha de abordar especialmente as práticas didáticas realizadas no laboratório da Escola de Aperfeiçoamento por alguns fatores, dentre eles: (a) a maior parte das fontes pesquisadas permitiam abordar esse aspecto e (b) as práticas didáticas podem ser consideradas ferramentas de circulação de saberes científicos que impactam a formação de estudantes e discípulos de teorias científicas. Assim, fizemos um trabalho documental descrevendo e analisando o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em seu uso didático.

As contribuições dos laboratórios de psicologia experimental para a conformação da psicologia como disciplina científica e profissão são apontadas por diversos textos, desde o final do século XIX. Uma parte dessas publicações apresenta características, primariamente, de celebração. Em grande medida, tais relatos tinham por função tornar pública a psicologia, como ciência amparada pelo laboratório. Além disso, esse tipo de relato contribuía para o estabelecimento de parâmetros para os demais laboratórios a serem criados (Titchener, 1898).

A história sobre os laboratórios de psicologia e seus instrumentos foi duramente criticada (Poplestone & Tweney, 1997). Esse modelo de crítica parece estar vinculado a repercussões do trabalho de Edward Boring¹ e sua obra “*A history of experimental psychology*”². As críticas, em geral, afirmavam que fazer histórias do laboratório, ou de seus instrumentos, implicava em uma historiografia acrítica da psicologia. Uma história que desconsideraria as pluralidades teórico-metodológicas da psicologia e consideraria, apenas, a psicologia experimental como campo científico válido.

A partir dessas críticas, o caráter celebratório das publicações sobre os laboratórios de psicologia se reduziu e deu lugar a descrições dos laboratórios, contribuindo para diferentes aspectos da psicologia. Encontramos estudos que os apresentam agindo em prol da: (a) disciplinarização da psicologia, ou seja, do estabelecimento de condições de ensino de psicologia (Campos, R., 2006; Centofanti, 2006; Miranda & Cirino, 2010; Cirino, Miranda & Cruz, 2011; Cirino, Miranda & Souza Jr., 2012); (b) materialização do caráter científico do campo (Ippolito & Tweney, 1997; Poplestone & McPherson, 1971, 1984); (c) conformação de usos sociais e simbólicos da ciência (Danziger & Ballantyne, 1997; Poplestone & Tweney, 1997); (d) elaboração de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (Danziger, 1994; Campos, R., 2007; Fuchs & Milar, 2003); (e) criação de comunidades científicas (Benjamin, 2000) e (f) produção de pesquisas (Evans, 2000).

As histórias dos laboratórios de psicologia também impactaram a produção de histórias sobre seus instrumentos. Nessa direção, Sturm e Ash (2005) afirmam que: “Sem instrumentos, seria impossível a pesquisa científica como nós a conhecemos hoje³” (p.4).

¹ Edward Garrigues Boring (1886-1968), psicólogo estadunidense vinculado à psicologia experimental e, posteriormente, à história da psicologia, foi aluno de Edward B. Titchener (1867-1927) e professor da *Harvard University*, nos Estados Unidos da América (EUA).

² Sobre esse aspecto, sugerimos a leitura de O'Donnell (1979) e Lovett (2006). Embora tais trabalhos não estejam em completa concordância, indicam que Boring respondia a demandas institucionais e culturais específicas, no momento da escrita de seu texto, fato que, segundo esses autores, foi pouco observado nas críticas que seu trabalho recebeu.

³ No original: “*Without instruments, scientific research as we know it today would be impossible*”.

Outro exemplo é oferecido por Ippolito e Tweney (1997): “Os instrumentos científicos possuem, além da sua função de ferramenta, uma retórica própria, uma voz que, para os historiadores, às vezes, revela muito sobre seu período e suas práticas⁴” (p.490). As discussões específicas, na história da psicologia, sobre o laboratório e seus instrumentos, encontram amparo em produções da história da ciência e dos estudos sociais da ciência e tecnologia (e.g., Gieryn 2002; Klein, 2008; Knorr-Cetina, 1995; Kohler, 2008; Latour, 1984/1996; Latour & Woolgar, 1979/2007). Essas produções também dialogam com a história da educação, por contribuir com discursos sobre como se estabeleceram as relações entre a educação e as ciências que a influenciaram, na transição do século XIX para o XX (Carvalho, M. M., 1997/2006, 2005; Nunes, 2000; Monarcha, 1992, 2010; Tavares, 1996; Warde, 1997/2006). Dessa forma, percebemos que as discussões da história da psicologia sobre o laboratório dialogam com produções de outras áreas.

Os laboratórios e seus instrumentos converteram-se em objetos que permitem a elaboração de histórias locais, as quais guardam relações com histórias globais. Nessa perspectiva global-local, observamos como diversos saberes psicológicos circularam em diferentes países. Neste caso, como o laboratório e seus instrumentos contribuíram na produção e na circulação da psicologia, em diferentes locais. Em cada um deles, a psicologia estava ligada a fatores culturais, sociais e institucionais particulares. De acordo com Cimino (2006, p. 7): “... é necessário explorar o contexto cultural, científico, social e institucional de cada país e analisar como, caso a caso, cada evento se desenvolveu ...⁵” para se tornar um conhecimento psicológico legítimo. Portanto, dar atenção aos laboratórios e aos seus instrumentos, bem como aos seus usos, possibilita-nos verificar particularidades de cada contexto. Habilita-nos, ainda, a observar pessoas e lugares em determinados momentos

⁴ No original: “*The instruments of science possess, in addition to their function as tools, a rhetoric of their own, a ‘voice’ that, for the historians, sometimes reveals much about their era and their makes*”.

⁵ No original: “... *it is necessary to explore the cultural, scientific, social and institutional context of each country and analyze how, case by case, such an event matured ...*”

históricos. Essa premissa dialoga com uma literatura que vem salientando a importância de histórias locais sobre a psicologia (e.g., Batur, 2013; Baker, 2012; Brock, 2006; Dagfal, 2004; Danziger, 2006; Pickren, 2012; Pickren & Rutherford, 2010, 2012). Considerar um laboratório de psicologia experimental instalado em um espaço destinado à formação de professores, no Brasil do início do século XX, fornece-nos elementos para a escrita de uma história local sobre a psicologia. Uma história da psicologia que responde a questões específicas, tais como: Onde o laboratório foi instalado? Quem participava de suas atividades? Quais os objetos que o compunham? Quais as relações internacionais existentes? etc. Responder a essas perguntas nos habilita a ver como determinadas práticas e conhecimentos psicológicos se tornaram parte da psicologia e da educação no Brasil no período estudando. A incorporação desses saberes se deu, como veremos, exatamente pela comunicação entre demandas brasileiras com agentes provenientes de diferentes partes do mundo. Dessa maneira, estudar o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento nos fornece o horizonte de uma história global-local da psicologia na interface com a educação.

O laboratório de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte foi um importante espaço de produção e circulação da psicologia, na primeira metade do século XX (Campos, R., 2001, 2007, 2010a; Fazzi, 2005; Fazzi & Lourenço, 2011; Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011; Prates, 1990). Como veremos ao longo deste trabalho, ele apresentava um conjunto de características que nos permitem observá-lo como um exemplo paradigmático de laboratório de psicologia do início do século XX. Por exemplo, ele foi um espaço para o ensino de psicologia, contribuiu com a materialização do caráter científico do campo, modelou usos sociais e simbólicos da psicologia, auxiliou na conformação de comunidades e produziu estudos psicológicos. Suas contribuições, inclusive, foram observadas por atores que acompanharam seu

desenvolvimento. Nessa direção, Lourenço Filho⁶ (1955/2004) afirmou que foi produzida uma “escola de psicologia educacional”, na Escola de Aperfeiçoamento. Outro exemplo refere-se ao movimento de legislar a psicologia como profissão, iniciado na década de 1950. No conjunto de Projetos e Decretos que tramitaram no Congresso Nacional para a regulamentação da formação e profissão de psicólogo, no Brasil, lemos:

E, antes disso, precisa o futuro psicologista viver, ele próprio, desde o início de sua formação, a situação proporcionada pelas experiências e técnicas psicológicas. **Tal era o critério do Laboratório de Psicologia da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Minas**, cujos trabalhos tivemos oportunidade de acompanhar de perto e cujos frutos são, indiscutivelmente, reconhecidos⁷ (Comissão de Educação e Cultura, 1959 – grifos nossos).

Baseando-nos nesses textos, podemos considerar o laboratório de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte como um modelo que nos auxilia a compreender uma parcela da psicologia em produção, nas primeiras décadas do século XX.

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, articulamos o texto em torno de cinco perguntas gerais: (1) Onde o laboratório foi instalado? (2) Quando ele começou a funcionar? (3) Quais eram seus usos prescritos? (4) Quem participou do funcionamento do laboratório? (5) Quais eram seus instrumentos? (6) Como ele contribuiu na formação das estudantes-professoras? Este texto se constitui como uma resposta a tal conjunto de perguntas.

⁶ Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) formou-se pela Escola Normal de Pirassununga (São Paulo), com estudos complementares na Escola Normal de São Paulo. Era bacharel em Direito, pela Faculdade de Direito do Largo do São Francisco (São Paulo). Foi um personagem paradigmático para a psicologia e a educação, no Brasil. Em 1925, assumiu a cátedra de Psicologia da Escola Normal de São Paulo e coordenou o Laboratório de Pedagogia Experimental desta instituição.

⁷ O português brasileiro passou por diversas transformações e reformas ortográficas ao longo dos anos. Baseando-nos nisto, optamos por apresentar a grafia das fontes e textos anteriores ao último acordo ortográfico de 2010, dentro desse sistema estilístico.

Para responder àquelas questões, utilizamos fontes provenientes de diferentes arquivos, a saber: (a) *Archives Rousseau* da *Université de Genève*, (b) Arquivos da Imprensa Oficial de Minas Gerais, (c) *Center for the History of Psychology* da *University of Akron* (CHP), (d) Centro de Pesquisa, Memória e Documentação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CPDOC-FaE/UFMG), (e) Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) e (f) Sala Helena Antipoff da Biblioteca Central da UFMG. Mesmo diante deste conjunto de arquivos, há uma ressalva: parte do acervo documental referente ao laboratório se perdeu em um incêndio (Fazzi, 2005; Prates, 1989). Segundo Prates (1989):

Em 1953, um incêndio no Instituto de Educação destruiu o que fora toda a biblioteca e arquivos da extinta Escola [de Aperfeiçoamento] ... Perdeu-se, com isso, o testemunho escrito do trabalho – o acervo da documentação de pesquisas e experimentações, estudos e conclusões –, enfim, todo o registro de uma experiência que deixou marcas profundas na educação ... (p. 6).

As respostas que produzimos estão em conformidade ao material, de diferentes modalidades, que encontramos nos arquivos, tais como: discursos políticos, recortes de jornais, fotografias, artigos científicos, etc. Sendo assim, mesmo com as limitações materiais impostas pelo incêndio, conseguimos trabalhar com uma variedade de fontes de pesquisa que se encontrava disponível, o que permitiu uma multiplicidade de vozes sobre o objeto pesquisado.

A pessoa do discurso utilizada na elaboração de nosso trabalho foi a primeira pessoa do plural (nós) e esta escolha se justifica por um conjunto de fatores. Primeiramente, o uso do plural visa explicitar o trabalho colaborativo feito, ao longo desses últimos anos, com meus orientadores. Em segundo lugar, procuramos salientar que trechos da leitura dos membros da banca de qualificação deste trabalho foram incorporados à pesquisa. Além disso, parte do material aqui apresentado foi previamente tornado público em artigos e em congressos. O uso

do pronome pessoal “nós” indica que algumas críticas e comentários realizados pelos pareceristas a essas publicações encontram-se aqui, presentes. Por fim, a opção por esta forma visou frisar que a pesquisa foi realizada por “alguém” e, não, por um sujeito indefinido. Escolhas foram feitas ao longo do processo que, por sua vez, marcam, necessariamente, a história aqui construída. Elas revelam as apropriações e as interpretações dos pesquisadores envolvidos em sua organização.

Diante disso, acreditamos ser necessário apresentar, pelo menos, um dos sujeitos que fala neste texto. Destarte, julgamos importante exibir algumas características deste texto. Sou graduado em psicologia e trabalhei, em grande parte da minha trajetória acadêmica, com psicologia experimental. Eu fui bolsista de iniciação científica, pesquisando em psicologia do desenvolvimento e, posteriormente, em análise do comportamento. Essas pesquisas foram desenvolvidas na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FaFiCH) e na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Nesta universidade, exerci a função de professor substituto, ministrando aulas práticas em laboratório didático de análise do comportamento, durante um ano. No mestrado, desenvolvi uma pesquisa sobre a história da análise do comportamento, na UFMG, entre 1960 e 1970. História cujo objeto principal foi o laboratório de psicologia experimental e que permitiu observar seu uso prevalente como recurso didático no ensino de psicologia. A escolha do objeto de pesquisa no doutorado, antes das justificativas acadêmicas, já está imbuída da minha história como estudante e aprendiz de pesquisador. Consequentemente, meu julgamento está parcialmente influenciado pela psicologia experimental. Outro aspecto é o fato de que estou vinculado a uma linha de pesquisa de psicologia, em um programa de educação, pesquisando na área da história da psicologia. Essas características marcam necessariamente meu olhar e minha escrita, que estão situados no fato de que sou um psicólogo que se apropria da história, em uma faculdade de educação. Portanto, o trabalho historiográfico em desenvolvimento é feito por um psicólogo-historiador

e, não, por um historiador-historiador. Esses aspectos auxiliam a compor justificativas e caminhos produzidos para a condução da pesquisa, na forma como agora se apresenta.

Nosso trabalho está dividido em três capítulos, acrescidos de uma “Introdução” e das “Considerações e Perspectivas”. No primeiro capítulo, intitulado “Belo Horizonte: Modernidade e Educação”, abordamos as relações entre práticas e discursos de modernização do espaço urbano-industrial, com centralização das temáticas educacionais e o desenvolvimento da psicologia. Ficamos atentos, principalmente, à Belo Horizonte das décadas de 1920 a 1940. Apresentamos tais elementos de modernização como exemplos daquilo que vinha ocorrendo no Brasil, sobretudo nos centros urbano-industriais do Sudeste. Isso significou observar a centralidade dos discursos e práticas relacionados à educação infantil que, por sua vez, estavam ancorados em uma expansão da urbanização e da industrialização, bem como do crescimento da população em centros urbanos. Assim, ao final desse capítulo, temos um *Big Picture* que nos auxilia a ver os diálogos entre psicologia e educação, no laboratório de psicologia experimental.

No capítulo “Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia” focamos em responder quatro questões: (1) Onde o laboratório foi instalado? (2) Quando ele começou a funcionar? (3) Quais eram seus usos prescritos? e (4) Quais os sujeitos envolvidos com seu funcionamento?. As respostas a estas questões foram produzidas a partir de uma premissa metodológica de fazer a melhor descrição possível dos aspectos relacionados ao nosso objeto de pesquisa (Latour, 2004/2006). Isso significou fazer uma descrição das pessoas e objetos que circularam no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, bem como indicar em que contexto esses agentes apareceram. A descrição nos permitiu compreender como uma parcela da psicologia produzida no Brasil estava se organizando.

No terceiro capítulo, “O Laboratório de Psicologia e a Formação das Professoras”, orientamo-nos a partir de duas perguntas: (1) Quais eram os instrumentos do laboratório? e

(2) Como o laboratório contribuiu na formação das estudantes-professoras?. Partimos de considerações metodológicas as quais indicam que os artefatos têm usos prescritos gerais e usos locais (e.g., Maquet, 1993). Percebemos, então, que a utilização dos instrumentos poderia ser similar, independentemente do grupo em que se inseriam, mas que haveria funções destacadas em cada contexto em que fossem apropriados. As respostas a tais perguntas nos permitiram concluir que os aparatos do laboratório de psicologia eram compostos por aparatos de bronze e vidro e testes psicológicos. Eles foram utilizados na condução de estudos psicológicos realizados pelas estudantes-professoras, sob a supervisão de Helena Antipoff. Os estudos pareciam ter dupla função: treinar as estudantes-professoras no campo da psicologia e produzir conhecimento para a reforma educacional de Minas Gerais. Eles eram parte integrante das atividades, no laboratório, durante as disciplinas de psicologia.

Ao final, estimamos ter apresentado o laboratório e seus instrumentos como objetos que ensinavam diversas temáticas em psicologia, às estudantes-professoras, tais como técnicas em psicologia experimental, conceitos e teorias psicológicas, diferentes autores na psicologia e na pedagogia, etc. Por meio da produção de estudos de psicologia, que formavam educadoras e forneciam informações às escolas, o laboratório contribuiu para a circulação de saberes da psicologia. Ele também auxiliou na sua organização, com o estabelecimento de técnicas para o desenvolvimento de estudos, a indicação de temáticas a serem abordadas e o treinamento de pessoal especializado, dentre outros aspectos. Dessa maneira, acreditamos que a exploração do desenvolvimento do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte pode contribuir com outros estudos historiográficos, nos campos temáticos da história da psicologia e da história da educação, auxiliando em uma melhor compreensão dessas áreas, no Brasil.

Belo Horizonte: Modernidade e Educação⁸

*May we combine tradition, science and innovation to
benefit what's ailing ...*
Hot Water Music (State of Grace)

A circulação do conhecimento psicológico, em Belo Horizonte, durante o período estudado (1929-1946), parece ter estado ancorada em discursos e práticas de modernização⁹ da cidade, nesse momento histórico. Esses discursos e práticas eram exemplos daquilo que vinha ocorrendo, no Brasil, sobretudo nos centros urbano-industriais do Sudeste (e.g., São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte). O processo de modernização esteve associado à expansão da urbanização e da industrialização, bem como ao crescimento de sua população. Belo Horizonte foi uma cidade planejada e construída, no final do século XIX, para ser a capital de Minas Gerais, um estado de destaque político e econômico, no período. Para as elites intelectuais e políticas da cidade, as escolas deveriam ser consideradas instituições que facilitariam a gestão e a orientação das massas urbanas emergentes para oportunidades profissionais e sociais. Nesse contexto, o ensino público primário foi considerado uma prioridade e uma série de reformas educacionais foi iniciada. Um dos objetivos centrais dessas reformas era a melhora dos programas de formação de professores¹⁰ e, portanto, do

⁸ Partes deste capítulo foram previamente apresentadas em: (a) Cirino, S. D. & Miranda, R. L. (2013). Ensinando Psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia e a licenciatura. In C. C. Barros & M. C. Sekkel (Orgs.), *Licenciatura em Psicologia – temas atuais* (pp. 43-60). São Paulo: Zagodoni Ed. Ltda.; e (b) Cirino, S. D.; Miranda, R. L.; Cruz, R. N. & Araujo, S. F. (2013). Disseminating Behaviorism: a first approximation to the reception of J. B. Watson in Brazil. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 39(2), 119-134.

⁹ Não estamos fazendo distinção entre os termos modernismo, modernidade e modernização. Para os interessados nestas distinções, sugerimos a leitura de: M. V. Carvalho (2012) e Le Goff (1997).

¹⁰ Usaremos a palavra “professora” para nos referirmos ao professor público primário. Esta decisão está baseada na prevalência do sexo feminino na profissão “professor primário”. De acordo com estatísticas do governo de Minas Gerais, em 1931, o estado possuía 7.804 professores e, desses, 6.721 eram mulheres (Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, 1933). Outro exemplo é fornecido pela Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde, entre 1929 e 1945, houve apenas dois alunos homens (Prates, 1990) – um em 1944 e, outro, em 1945. Assim, o público

ensino público primário. A melhora estava atrelada a uma formação científica e a psicologia, por sua vez, foi considerada uma importante disciplina, dentre as ciências ditas “fontes da educação”, naquele período.

Urbano, Indústria e Modernidade

O Brasil tornou-se independente, em 1822, após trezentos anos como colônia de Portugal. As décadas que se seguiram à independência são chamadas de Império e pavimentaram o caminho para a proclamação da República, em 1889. Nesse movimento, houve um conjunto de mudanças políticas, econômicas e sociais. Temos, como exemplo, a promulgação de uma constituição, em 1824, e a abolição da escravatura, em 1888. Gradativamente, discursos sobre a modernização do país passaram a pautar práticas de construção do Brasil e de sua identidade, como República (Fausto, 1994/2003; Nagle, 1974/2009). Por um lado, houve a criação de estruturas e de sistemas de Estado. Por outro, ocorreu a construção de uma infraestrutura física, em diversas cidades do país. Belo Horizonte é um exemplo desse movimento¹¹.

As temáticas do regime republicano, do progresso e da modernização também foram debatidas em várias cidades de Minas Gerais, um estado de destaque naquele período (Veiga, 2002, 2011). Belo Horizonte foi erguida em meio aos debates sobre a reestruturação física brasileira, em face da modernidade republicana. Sua construção foi iniciada em 1894, com a coordenação de Aarão Reis e a capital foi inaugurada, em 1897. O projeto urbanístico e arquitetônico de Belo Horizonte foi inspirado no de diferentes cidades, tais como Paris (França) e Washington D.C. (EUA), com avenidas largas e bulevares. Sua construção estava relacionada à ideia de uma nova capital para o Estado, mais moderna do que a anterior, Ouro

atendido compunha-se, majoritariamente, de mulheres. Baseando-nos nesses textos, acreditamos que é mais adequado utilizar a palavra no feminino.

¹¹ Outro exemplo é a cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Também, em Natal, a circulação e a produção da psicologia vinculam-se ao desenvolvimento urbano da cidade (ver Carvalho, D., 2010; Carvalho, Seixas, & Yamamoto, 2002)

Preto (Campos, R., 2001; Veiga, 2002). Isso significava uma cidade que pudesse congregiar as aspirações urbano-industriais da virada do século XIX. De acordo com Julião (1996, p. 51):

A criação de Belo Horizonte se deu, justamente, nessa atmosfera mental, na qual segmentos da elite encaravam o advento da República como sinal de uma ruptura com o passado, início de um tempo que preconizava a modernização e o desenvolvimento nacional. O espaço urbano era descoberto como horizonte dessa nova ordem ...

Belo Horizonte surgia, assim, como um exemplo do ideário urbano vinculado às proposições de modernidade e progresso do fim do século XIX, no qual “... liberdade, ordem, ciência, progresso, [eram] a teatralogia que o discurso político [fazia] convergir para o Estado, via República ...” (Mello, 1996, p. 25).

Os discursos sobre a modernização do Brasil se acentuaram, entre 1900 e 1930. Nesse momento, o tripé industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional foram alvos de investimentos e se aceleraram, o que alavancou o discurso republicano para o progresso brasileiro (Fausto, 1994/2003; Nagle, 1974/2009). Essa aceleração ocorreu, principalmente, no Sudeste brasileiro, compreendendo cidades em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Belo Horizonte foi um exemplo desse movimento. De acordo com o sítio da Prefeitura de Belo Horizonte¹², em 1912, a capital mineira possuía cerca de 40.000 habitantes. Em 1935, a população girava em torno de 115.000 e, em 1950, 350.000 habitantes¹³ (ver Figura 1 e Figura 2). Na Figura 1, vemos a Rua da Bahia, no encontro da

¹² Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticaseindicadores&tax=20462&lang=pt_BR&pg=7742&taxp=0&>. Acesso: 12 Abr. 2013.

¹³ Aos interessados em imagens de Belo Horizonte, sugerimos dois sítios na internet. O primeiro, um Blog (<http://bhnostalgia.blogspot.com/>) e o segundo, uma página em rede social (<https://www.facebook.com/FotosAntigasDeBeloHorizonte?fref=ts>). Essas bases de dados não são, *per se*, instâncias acadêmicas, mas nos auxiliam a compor um quadro de imagens de Belo Horizonte, no período estudado. Estamos cientes da existência de discussões sobre iconografia e o trabalho historiográfico, especialmente sobre a consideração de que a fotografia não configura o retrato do real. Assim, as fotos não devem ocupar o lugar de “testemunhas” do passado (Borges, 2003; Loizos, 1992/2004; Ricci, 2007). Todavia,

Rua dos Goitacazes, centro de Belo Horizonte. Vemos pessoas caminhando pelas ruas e, ao fundo, alguns carros. Na Figura 2, aparece o bairro Barro Preto, com o detalhe de um bonde em movimento. A literatura da época também nos ajuda a entender a configuração urbano-industrial de Belo Horizonte. O relato, por ser literário, sugere-nos a interpretação ou o desejo das pessoas dos centros urbanos (Prown, 1993), comportamento retratado na obra “O Amanuense Belmiro”, de Cyro dos Anjos¹⁴ (1937/1949). Ela é repleta de referências a pessoas saindo do trabalho, usando o bonde e se apropriando dos cafés e das praças. A personagem principal, Belmiro, descreveu o barulho e as imagens das fábricas em funcionamento, principalmente na região oeste da cidade, em bairros como Prado, Calafate e Carlos Prates. Assim, vamos observando como a cultura da época foi construindo uma imagem dos centros urbano-industriais.

parte da audiência desta tese é composta por pessoas de fora de Belo Horizonte e, inclusive, de fora do Brasil. Considerando esse aspecto, julgamos pertinente o uso de algumas imagens com intenções, também, de ilustração.

¹⁴ Cyro dos Anjos (1905-1994) foi um escritor brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras. Formou-se em Direito, pela UMG, em 1932. Trabalhou como jornalista, advogado, escritor e ocupou cargos públicos em Minas Gerais. O livro “O Amanuense Belmiro” é uma das suas principais obras e apresenta Belo Horizonte, nas primeiras décadas do século XX.



Figura 1. Centro de Belo Horizonte, circa 1930. Fonte: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/>>.

Acesso: 12 Abr. 2013.

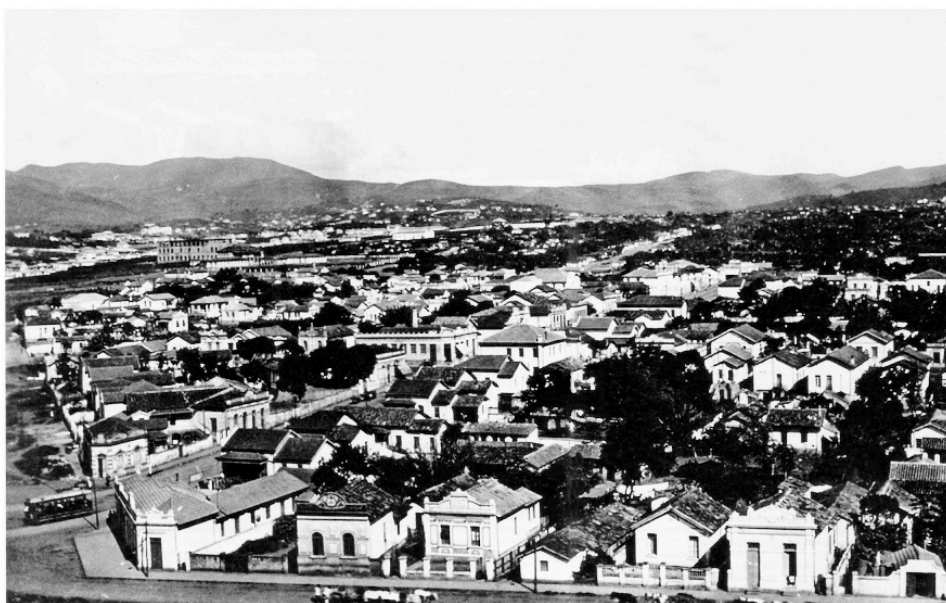


Figura 2. Bairro Barro Preto, circa 1940. Fonte: <<http://bhnostalgia.blogspot.com/>>. Acesso:

12 Abr. 2013.

A industrialização que, desde o fim do século XIX, vinha apresentando investimentos, contou com esforços de desenvolvimento do parque industrial, pelo aumento do número de fábricas e pela compra de maquinário. Essa industrialização possuía íntima relação com a produção agrícola, principalmente do café¹⁵. A produção cafeeira do Brasil implicou em uma concentração de renda, que viabilizou um desenvolvimento industrial de bens em geral e, sobretudo, de indústrias relacionadas à produção agrícola. Tanto a urbanização, quanto a industrialização, contribuíram para uma mudança na estrutura socioeconômica do país. Com esses dois processos, as classes médias urbanas, os operários e a burguesia industrial passaram a dividir espaço com as elites agrárias.

Embora esse contexto brasileiro seja local, ele guarda semelhanças com características presentes em outros lugares, notadamente quando observamos a relação do contexto urbano-industrial com a produção da psicologia e seus laboratórios. Na Europa, o laboratório de psicologia experimental e seus instrumentos parecem ter estado vinculados a uma “uma convicção generalizada de que as máquinas melhorariam a vida¹⁶” (Popplestone & McPherson, 1984, p. 196), que se encontrava em desenvolvimento na virada do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Batur (2013), discutindo a relação entre os conceitos de “centro” e “periferia”, na história da psicologia, aborda o caso da Turquia. Segundo esse autor, na Turquia, a produção da psicologia também está vinculada a práticas de modernização da cidade e da cultura, presentes nas primeiras décadas daquele século. Na América do Norte, especificamente nos EUA, a psicologia experimental e seus aparatos estavam ligados à expansão industrial e à dispersão dos ideais tecnocientíficos. Nesse país, quatro aspectos parecem ter sido influentes no desenvolvimento da psicologia: (a) o

¹⁵ O café foi um dos principais produtos de exportação brasileira no final do século XIX e início do século XX. Ele também esteve presente nas discussões econômicas, em Belo Horizonte. Por exemplo, no jornal “Minas Geraes”, de 2 de Março de 1929, veículo de informação do governo do Estado, verificamos cálculos do estoque mineiro de café. Isso nos auxilia a compreender o destaque da produção cafeeira para a economia daquele período.

¹⁶ No original: “... *pervasive conviction developed that the machine improved matters*”.

crescimento da população nas cidades, (b) o processo de urbanização, (c) o desenvolvimento industrial e (d) os ideais de praticidade, ordenação e controle (Benjamin & Baker, 2004; Coon, 1993).

No campo da ciência, a formação científica se transformava em um poderoso ideário para a alteração social do Brasil (Lahuerta, 1997; Schwartzman, 2001). O desenvolvimento científico foi se tornando um padrão de ensino e cultura. Mais uma vez, a literatura nos auxilia a observar tal aspecto, especificamente a história em quadrinhos “A Garra Cinzenta¹⁷”. A personagem principal, o vilão “Garra Cinzenta”, não tem poderes especiais, mas possui conhecimento de várias ciências (e.g., física, química, biologia). Seu grande desejo é fazer face à morte, com a aspiração de trazer os mortos à vida, por meio da ciência. Grande parte de seu trabalho é desenvolvido em um laboratório (ver Figura 3). Esse quadrinho é um exemplo que nos auxilia a observar movimentos de difusão dos saberes e das imagens da ciência, na cultura brasileira. Vemos a ciência em foco, vinculada ao laboratório e a seus experimentos, ganhando propriedades quase “mágicas”, “alquímicas”. Outro exemplo pode ser visto na edição de 2 de Março de 1929, do jornal “Minas Geraes”. Na página 9, há uma notícia sobre Física: “Einstein descobriu novas fórmulas matemáticas”. Nessa mesma página, é noticiado o curso de psicologia experimental ofertado por Théodore Simon, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. Tais fontes nos sugerem como a ciência, no geral, e a psicologia, em particular, circulavam no Brasil.

¹⁷ Essa história em quadrinhos foi publicada no Jornal “A Gazeta”, entre 1937 e 1939. Ela foi produzida por Francisco Armond e Renato Silva, com influências dos quadrinhos estadunidenses, à época. “A Garra Cinzenta” foi reeditada, em 2011, pela editora Conrad. Ela chegou a ser traduzida para o francês como “La Grife Grise”, circulando na França e na Bélgica.

A GARRA CINZENTA

— CAPITULO 24. —



Figura 3 – “A Garra Cinzenta” e seu Laboratório. Fonte: Armond e Silva (2011, p.54).

Assim, notamos como o impacto da ciência era idealizado como favorável ao progresso do país. Nesse movimento, os intelectuais e os cientistas produziram espaços sociais para sua participação na República. Gradativamente, eles se tornaram os porta-vozes do processo de modernização nacional, responsáveis pela reorganização social. Nos discursos de grande parte dos intelectuais e cientistas, o mote era o ideário de “moderno”: ordenar para progredir.

Nas primeiras décadas do século XX, criaram-se escolas para a formação de diferentes tipos de profissionais em nível superior, no Brasil. Ao lado das escolas de

Medicina, Engenharia e Direito, começaram a se fortalecer as de Ciências Sociais (Correa, 1988), Enfermagem (Bandeira-Melo, 2010) e Pedagogia (Antunes, 1998/2007). A formação desses outros profissionais também pode ser entendida no seio do ideário de modernização e progresso do Brasil, ligado ao controle da criminalidade, higienização, organização dos espaços sociais, etc. A criação das escolas acima mencionadas impactou o desenvolvimento das ciências no Brasil e, também, da psicologia. Várias dessas escolas e dessas ciências transformaram-se em espaços para a produção e a disseminação da psicologia, no Brasil. Belo Horizonte nos fornece exemplos desse movimento, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da psicologia, na relação com a pedagogia.

Psicologia, Educação e Modernidade

Os aspectos educacionais se destacaram como um importante vetor para a consolidação do projeto republicano ligado ao ideário de modernidade. A educação permitiria a produção de novos cidadãos: trabalhadores, ordeiros e afeitos à lei. Esse era o imaginário produzido por intelectuais e cientistas brasileiros das primeiras décadas do século XX. Segundo alguns autores, o destaque educacional se devia a vários elementos: (a) uma exacerbação do nacionalismo pós Primeira Guerra Mundial, (b) a necessidade de se desenvolver o hábito do trabalho nas futuras gerações, (c) o imperativo de ensinar o *modus operandi* do meio urbano-industrial a uma população habituada às práticas agrárias e (d) a renovação política, produzida pela disputa entre as oligarquias rurais e as elites urbanas (Carvalho, M. M., 1997, 1997/2006, 2005; Monarcha, 1992; Nagle, 1974/2009; Nunes, 1994, 2000; Peixoto, 1983, 2003; Prates, 1989, 1990, 2000; Schueler & Magaldi, 2009).

Esses intelectuais produziam discursos específicos para acentuar a importância da educação para o futuro de progresso do Brasil. Eles construíam o conceito de que o passado e o presente brasileiros eram negativos, repletos de ideias e práticas que atrasavam o progresso nacional. A imagem em construção era a de que, para um futuro promissor do país,

necessitava-se difundir novas ideias e práticas que coadunassem com o *modus operandi* dos centros urbano-industriais (Carvalho, M. M., 1997, 2005). Em tal contexto, a educação era apresentada como um importante vetor de difusão das novas ideias e práticas. De acordo com Monarcha (1992), o mote desses intelectuais era “como a raça não se muda, que façamos dele [povo brasileiro] saudáveis e educados” (p.42).

Belo Horizonte e alguns dos eventos aqui ocorridos nos auxiliam a compreender esse ideário. Nos Anais da II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada em 1928, encontramos aspectos relacionados ao mote evidenciado por Monarcha (1992). Em uma fala, nesse evento, Lourenço Filho afirma, sobre a cidade: “cidade de sonho que era Belo Horizonte” (Lourenço Filho, 1928/2004, p.22). Ele continua, dizendo que a cidade fomentava o “... orgulho nacional, pela obra de cultura que viam esboçadas pelos hábitos de seu povo, pela adiantada administração que toda ela denuncia” (p. 23).

Com a participação dos intelectuais e cientistas, na esfera político-científica, constituiu-se um grupo de “educadores profissionais”. Os discursos desses educadores colocavam o investimento na escolarização como necessidade para o progresso social do Brasil. Para o grupo, a escolarização popular agia em prol da solução dos problemas do atraso econômico e social brasileiro, bem como da construção de uma identidade nacional do Brasil (Schwartzman, 2001). Um grande interesse pela escolarização popular estava vinculado à erradicação do analfabetismo, no país. De acordo com um intelectual do período:

a chave da civilização é o alfabeto. Sem o alfabeto não haveria no mundo, nem progresso, nem previsão, nem civismo, nem patriotismo. E nada disso existe no Brasil, porque o povo brasileiro ainda não sabe o alfabeto (Serva, 1924 citado por Nagle, 1974/2009, p. 129).

Do ponto de vista da burguesia industrial, o aumento do êxodo do campo para as cidades ampliou o contingente populacional, com um conjunto de sujeitos não habituados à lógica citadina. A escolarização atendia a uma finalidade prática: adaptar as pessoas ao ambiente urbano-industrial. Além disso, a escolarização popular tinha impactos sobre o processo eleitoral e, principalmente, sobre a preparação de mão-de-obra para as indústrias. Para as classes médias urbanas, a escolarização poderia abrir possibilidades de ascensão social. Os educadores e políticos brasileiros, das primeiras décadas do século XX, articularam, na escolarização, um conjunto de anseios de diferentes segmentos sociais. De uma forma geral, a escolarização permitia a produção dos novos cidadãos, idealizados pelas elites políticas e intelectuais: trabalhadores e ordeiros (Carvalho, M. M., 2005; Prates, 1990).

No Brasil, a escola primária pública, vinculada ao Estado, foi um dos principais focos das políticas educacionais do período, sobretudo para expansão do número de instituições e de alunos matriculados. Essas características estiveram presentes, em especial, no meio urbano. O Estado encontrou, na escola, formas de seleção e orientação das massas urbanas que estavam em emergência. Nas palavras de Nunes (2000), para as elites políticas e intelectuais brasileiras, o mote era: “observar, perguntar, apurar, descrever, contabilizar, agrupar, classificar. Em outras palavras: controlar e hierarquizar” (p. 352). Na escola, a ciência foi uma importante ferramenta eleita pelas elites, com contribuições de diversas áreas, tais como psicologia, sociologia, biologia e estatística.

O movimento que conjugava desenvolvimento urbano, crescimento da população nas cidades, via migração e escolarização também estava presente em outros locais. Esses aspectos, em conjunto, foram contexto para a instalação de laboratórios de psicologia. Houve movimento similar nos EUA e na Europa, bem como nas suas relações com a psicologia, nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Fagan (1992, 2003), nos EUA, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por diversas mudanças sociais. Muitas delas tinham

relação com a educação e as formas de abordar a infância¹⁸. As mudanças estavam ancoradas na acentuação de processos migratórios, no crescimento da população nas cidades e na industrialização. Uma das respostas encontradas, nos EUA, foi a escolarização. Ainda segundo Fagan (2003, p.415),

... durante o período de 1890-1920, um número cada vez maior de crianças foi colocado nas escolas, muitas delas nunca tinham frequentado a escola nos EUA ou em qualquer outro lugar antes de vir para os EUA como imigrantes. Entre 1890 e 1930, o número de matrículas nas escolas públicas cresceu de 12.7 para 25.7 milhões de estudantes ...¹⁹

Slater (1980) também nos auxilia a compreender as relações entre psicologia e educação, no contexto de reformas sociais das primeiras décadas do século XX. Ele afirma que, por um lado, a educação demandava novas bases científicas para organizar suas práticas. Por outro, a psicologia, que estava em desenvolvimento, necessitava de espaços sociais e de sujeitos para se estabelecer como campo científico. Dessa maneira, a psicologia encontrou na educação: “Um grande número de crianças, então, parecia uma excelente população-alvo para os experimentos dos novos psicólogos²⁰” (p.10).

No Brasil, no contexto de atendimento a um crescente contingente de crianças nas escolas, colocava-se em questão a formação do professorado. Com isso, diversas reformas de ensino foram produzidas e incidiram, particularmente, sobre o ensino público primário. O sucesso do ensino primário era creditado às professoras e, por isso mesmo, recaía enorme

¹⁸ Estamos tomando como intercambiáveis os termos “infância” e “criança”. Não criamos uma distinção entre esses termos, porque eles não são o objeto da discussão em andamento. Para os interessados em discussões sobre as diferenças entre esses termos e de como eles se tornaram intercambiáveis na cultura brasileira, principalmente relacionados à ideia de “aluno”, sugerimos a leitura de trabalhos de Maria Cristina Soares Gouvea e Moyses Kuhlman Júnior.

¹⁹ No original: “... during the period 1890-1920, increasingly large numbers of children were thrust upon the public schools, many of whom had never before attended school in America or elsewhere before coming to America as immigrants. Between 1890 and 1930, public school enrollment increased from 12.7 to 25.7 million students ...”

²⁰ No original: “Large numbers of children, therefore, seemed an excellent target population for the experiments of the new psychologists”

importância sobre sua formação. De acordo com um político de destaque do período: “O ensino primário vale o que valerem os seus professores e o valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal” (Campos, F., 1930, p.40). Dessa maneira, com a reforma do ensino primário, houve a reestruturação da escola normal. Um dos elementos preponderantes nessa reforma foi a formação de professores, com a acentuação de um discurso científico sobre a dinâmica pedagógica. Ao lado de atender ao grande número de crianças dos centros urbanos, colocava-se em questão o acompanhamento do crescente número de professoras, tornando-as cientificamente preparadas (Nunes, 2000; Souza, 1998). Se, nos EUA, a psicologia encontrou várias crianças como sujeitos para suas propostas (Slater, 1980), ela ainda encontrou vários adultos, nas escolas normais, no Brasil.

Formação de Professores, Psicologia e Laboratório Científico

Como outros estados brasileiros, Minas Gerais realizou reformas no ensino público primário e no ensino normal. Um marco desse contexto foi a promulgação da Lei nº. 439, em 28 de setembro de 1906, pelo então presidente do estado²¹, João Pinheiro²². Nessa lei, autorizava-se a reforma do ensino primário e do ensino normal como forma de estabelecer uma escola moldada pelo signo da modernidade. Isso implicava em novos métodos de ensino, professoras preparadas e na incorporação de novas formas de conceber a criança a ser educada. Como ponto nodal da formação do professorado, encontrava-se a criação da Escola Normal da nova capital, Belo Horizonte (Gonçalves, I., 2006). A construção dessa Escola atendia ao projeto republicano de Belo Horizonte, cidade erguida para congregar o ideal de moderno e as aspirações político-sociais da República brasileira (Veiga, 2002). A Escola

²¹ Entre 1889 e 1930, período denominado República Velha, o termo “presidente de estado” se referia ao cargo de governador de estado. O termo “governador” foi utilizado, no Brasil, no início dos anos 1820 (1821-1824) e retornou ao seu uso a partir dos anos de 1940.

²² João Pinheiro da Silva (1860-1908) político de destaque nas discussões republicanas, em Minas Gerais. Formou-se em Direito, em São Paulo. Ocupou vários cargos políticos no Estado de Minas Gerais e em nível Federal. Em 1890, foi governador interino de Minas Gerais e voltou a ocupar essa posição, efetivamente, em 1906.

Normal da nova capital foi criada pela Lei nº. 439, de 28 de setembro de 1906, e regulamentada em 16 de dezembro, do mesmo ano.

A Escola Normal tinha por finalidade formar a professora para o trabalho no ensino primário. No momento de sua criação, foi considerada condição indispensável para a consolidação da escola primária em Minas Gerais e foi denominada “modelo”, pois cabia a ela servir de padrão para as demais escolas normais do Estado (Boschi, 2000; Peixoto, 1983). O governo objetivava criar uniformidade na formação das professoras e, portanto, homogeneizar o ensino primário. Na Escola Normal, já circulavam saberes da psicologia por meio de intelectuais, como o médico Iago Pimentel²³, responsável pela cadeira de psicologia. De acordo com Boschi (2000, p.54):

A psicologia estava na base [de] duas formações [da professora]: para o preparo técnico-científico, a psicologia infantil fornece os conhecimentos sobre a criança e, na prática profissional, os conhecimentos sobre as funções psicológicas através dos instrumentos de medida, privilegiando-se os testes.

No currículo da Escola Normal, havia a matéria de psicologia (Psicologia Infantil), que era composta pela aplicação de testes de psicomotricidade e de inteligência (Peixoto, 1983; Prates, 1989).

O livro “Noções de Psicologia Aplicadas à Educação”, publicado por Pimentel, no início da década de 1930, tem relação com o ensino de psicologia desenvolvido na Escola Normal. Na Introdução da obra, o autor nos fornece detalhes sobre a psicologia presente na Escola Normal e que, portanto, já circulava no Brasil. Para o autor:

Como ciência positiva, a psicologia contenta-se tão somente com o estudo de fenômenos acessíveis a nossa observação ... Entre as aplicações que a psicologia tem

²³ Iago Victoriano Pimentel (1890-1962) era médico. No fim da década de 1920, assumiu a cadeira de Psicologia Educacional da Escola Normal. Entre 1945 e 1946, foi secretário da educação do Estado de Minas Gerais, quando desempenhou importante papel nos assuntos educacionais do Estado (Lourenço & Tinoco, 2001).

recebido, as mais importantes de todas são as que dizem respeito às questões relativas à educação da infância ... a psicologia representa o mais sólido esteio da **pedagogia** de hoje, permitindo-lhe que, livre do empirismo e da rotina de outros tempos e apoiada no rigor das leis científicas, oriente a criança para destino mais conveniente na vida social (Pimentel, 1930/1932, p. 4-6).

A psicologia que circulava na Escola Normal, pelas mãos de Pimentel, apontava para uma ciência positiva. Uma ciência com investimentos aplicados, principalmente, no campo educacional. Essa ciência era, no entender do autor, “o mais sólido esteio” da pedagogia daquele período e se interessava pelo conhecimento sobre a infância.

A psicologia também circulava em outras esferas acadêmicas e no campo cultural da cidade. Conforme observamos, a II Conferência da ABE foi realizada em Belo Horizonte. Nesse congresso, encontramos trabalhos que relacionavam a psicologia à educação e a outras áreas. Por exemplo, Júlio Pires Porto-Carrero²⁴ apresentava a psicologia diluída na formação e na atuação tanto no campo médico, quanto no campo legal. Em um discurso sobre os conceitos legais de “culpa” e “pena”, ele articulou saberes médicos, jurídicos e psicanalíticos: “É pela psicologia, pois, que se deve abrir caminho à solução do problema [da criminalidade] ...” (Porto-Carrero, 1928/2004, p.114). Washington Pires²⁵, na mesma conferência, afirmou, especificamente sobre a psicologia experimental e seus impactos no campo educacional:

A Pedagogia faz o saneamento do meio, prepara gerações para melhores ambientes sociais futuros, mas é preciso a psicologia experimental, que ora se faz visando apenas dosar a capacidade mental da criança, se venha amanhã a se fazer não mais só no

²⁴ Júlio Pires Porto-Carrero (1887-1937) formou-se médico na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1910. Em 1929, assumiu a cadeira de Medicina Legal, na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Foi um dos principais difusores da psicanálise, no Brasil.

²⁵ Washington Ferreira Pires (1892-1970) foi professor da Faculdade de Medicina da UMG, ocupando-se da clínica de neurologia. Além disso, atuou no campo político, nos cargos de Deputado Estadual (1923 a 1930) e Deputado Federal (1930 a 1937), por exemplo.

início dos cursos, quando se classificam os alunos em função de suas possíveis capacidades de aproveitamento (p.113).

No campo cultural, recorreremos novamente ao livro “O Amanuense Belmiro”. Uma das personagens, Silviano, menciona Freud, em várias passagens. Além disso, ele relata um “estudo psicológico” que vinha fazendo, uma espécie de autoanálise: “Termometria de um **estudo psicológico**. Data – Domingo, 23 de Agosto de 1935. Problema – O eterno, o Faústico – O amor (vida) estrangulado pelo conhecimento ...” (Anjos, 1937/1949, p.56 – grifos nossos). As fontes já citadas nos sugerem que a psicologia circulava como um campo científico, no Brasil e, especificamente, em Belo Horizonte. Ela era debatida na Escola Normal, em Congressos Educacionais e era, ainda, difundida pela literatura. Assim, podemos notar como a psicologia, no período, figurava no horizonte de intelectuais brasileiros. Percebemos, também, discursos e práticas científicas, de registro e observação de um fenômeno. No caso de Silviano, um fenômeno psicológico.

No fim da década de 1920, uma importante reforma educacional ocorreu em Minas Gerais, com impactos mais sensíveis em Belo Horizonte. Ela foi chamada de Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, em atenção a seus proponentes: Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) e Mário Casassanta (1898-1963)²⁶. Essa Reforma compreendia um conjunto de Decretos que expandiu o sistema de ensino primário e a formação de professores (ver Tabela 1).

²⁶ Mais à frente, os dois sujeitos serão apresentados no corpo do texto, devido a suas relações com o laboratório de psicologia experimental, da Escola de Aperfeiçoamento.

Tabela 1

Decretos Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta

Data	Decreto	
15/10/1927	Decreto 7970A	Regulamento do Ensino Primário
20/01/1928	Decreto 5162	Regulamento do Ensino Normal
	Decreto 8094	Programa do Ensino Primário
11/02/1928	Decreto 8225	Programa do Ensino Normal
22/02/1929	Decreto 8987	Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento
30/08/1930	Decreto 9653	Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento

Nota: Baseado em Prates (1989)

Segundo Prates (2000), ela usava como base conhecimentos advindos da psicologia e da biologia, a fim de propor novas formas de lidar com as crianças e os novos métodos de ensino. Na Reforma, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, por meio do Decreto nº. 8.987, de 22 de fevereiro de 1929 (ver Figura 4 e Figura 5).



Figura 4. Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, circa 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.



Figura 5. Vista Parcial do Jardim da Escola de Aperfeiçoamento, circa 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Nas palavras de Francisco Campos, podemos observar a importância atribuída à formação de professores, nessa Reforma:

Seria, com efeito, inútil, senão frívolo por destituído de consequências e de efeitos, planejar um largo movimento de reforma no espírito, nos processos e na organização do ensino primário, sem estender e projetar o mesmo espírito de renovação e de readaptação ao domínio do ensino normal, em que os processos, a técnica e a metodologia do ensino primário passam a ser de aquisições teóricas, instrumentos de prática e de ação ... à psicologia incumbe descortinar aos nossos olhos do invólucro de fantasia sob o qual nos habituamos, ... , mostrando-nos as forças que atuam ... na alma da criança, como os seus aparentes caprichos constituem necessidades e tendências fundamentais à natureza humana ... Aí estão os fundamentos da ciência da educação (Campos, F., 1930, p.39-40; 120).

A Figura 5, inclusive, sugere-nos a importância dos saberes sobre a criança, na formação de professores. Nos jardins da escola, no momento da fotografia, vemos uma criança. Em um espaço destinado à formação de professores, está a criança, em evidência. Isso nos remete a um movimento de colocar a criança no centro, em destaque, nos discursos e práticas educacionais, das primeiras décadas do século XX. Essa presença também nos informa sobre o movimento de transformar a criança em um objeto de estudo, que requeriria tratamento particular (Carvalho, M. M., 1997/2006). Helena Antipoff²⁷ (1934/2002),

²⁷ No decorrer do texto, será feita uma descrição da biografia dessa autora. De acordo com as normas da *American Psychological Association* (APA), há um padrão para citações de sobrenomes similares. Por exemplo, citamos no texto F. Campos e R. Campos. Assim, poderíamos discernir qual o autor está sendo mencionado. Todavia, para o sobrenome Antipoff, apresentamos aqui um padrão de citação ao qual recorreremos. Citaremos, ao longo do texto, duas pessoas com o mesmo sobrenome: Helena Antipoff - personagem da história que estamos construindo e seu filho, Daniel Antipoff. Como Helena Antipoff será citada mais frequentemente que Daniel Antipoff, acreditamos que citar H. Antipoff irá poluir o texto, dificultando a leitura. Dessa maneira, adotamos o seguinte padrão: para Helena Antipoff, citaremos apenas Antipoff. Quando fizermos menção a Daniel Antipoff, utilizaremos D. Antipoff, para diferenciá-lo. Outro detalhe que apontamos é quanto à grafia do nome Helena Antipoff. Nas fontes da época, seu nome é escrito à francesa: Hélène Antipoff. Todavia, na

coordenadora do laboratório de psicologia, indicou que uma parcela importante era a construção da personalidade infantil. Em suas palavras:

Toda sua infância consistirá, pois, em fabricar os tijolos de sua futura personalidade e em preparar o cimento sólido que irá mantê-los em equilíbrio, um todo harmonioso como o próprio indivíduo e harmonioso com a sociedade em que ele viverá (p.170).

Assim, a Escola de Aperfeiçoamento surgia como local de formação da nova professora primária, onde as mesmas áreas que diziam sobre a infância participavam de sua preparação como professoras cientificamente preparadas. Ao lado de disciplinas como a biologia e a estatística, a psicologia contribuiu para o estabelecimento da educação como um saber científico legítimo, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil.

Entre os anos de 1920 e 1930, a psicologia esteve em destaque dentre as ciências ditas fontes da educação. De acordo com um intelectual do período: “Os **processos** pedagógicos subordinam-se ao **método** psicológico e os **princípios** da primeira são **corolários** dos princípios da segunda” (Thompson, 1914, p. 12). Nas análises de alguns autores, é possível identificar contribuições da psicologia em diversos aspectos, dentre eles: (a) a construção de representações de uma infância a ser escolarizada, (b) o estabelecimento de fases do desenvolvimento da criança, (c) a descrição de ideais e interesses infantis, (d) a sistematização de teorias sobre as faculdades mentais, as aptidões e a personalidade e sua mensuração, (e) a homogeneização das classes, (f) a criação de métodos de ensino e (g) o desenvolvimento de estratégias para a seleção e a orientação escolar (Carvalho, M. M., 1997/2006; Monarcha, 1992, 2009; Nagle, 1974/2009; Nunes, 1994, 2000; Warde, 1997/2006). A psicologia ajudava na formação científica das professoras, bem como fornecia conhecimentos sobre a criança e suas características. Além disso, ela contribuía para legitimar o saber pedagógico como moderno, ou seja, científico e experimental.

literatura brasileira sobre essa autora, é padrão citá-la como Helena. Assim, adotaremos o padrão brasileiro nas menções a ela.

Ainda na análise desses autores, o laboratório de psicologia foi um local de destaque na produção das contribuições da psicologia à educação. Nunes (2000) é clara ao afirmar que o laboratório de psicologia contribuiu para a construção de uma visão científica da escola e da formação de professores, nas primeiras décadas do século XX. Em suas palavras, essa visão científica: “... foi construída ... dentro dos laboratórios de psicologia graças aos recursos oferecidos pela psicofísica, que tornou possível a mensuração das faculdades mentais” (p. 249). A psicologia produzida nos laboratórios auxiliava no estudo do comportamento humano, analisava as diferenças individuais e descrevia os interesses das pessoas. A criação de gabinetes e laboratórios de psicologia tinha por objetivo fornecer as melhores condições para o desenvolvimento de aspectos teóricos e práticos da formação de professores (Nagle, 1974/2009; Tavares, 1996). Para Monarcha (1992), a psicologia estava: “Sob o emblema da neutralidade científica e sob o signo do método experimental e da dedução das leis gerais, que regem as instâncias ... psicológica[s], ...” (p. 47). Na análise desses autores, o laboratório de psicologia era um espaço relacionado ao método experimental. A psicologia contribuiria por já estar imbuída do imaginário científico, experimental e neutro. As apropriações da psicologia pela educação pareciam ser de duas ordens: a primeira, qualificar a formação das professoras nos aspectos teóricos e práticos, no que se referia às características psicológicas dos educandos e a segunda, ao legitimar as novas práticas pedagógicas como científicas. Essas novas práticas estariam amparadas pelo laboratório científico e seu método experimental.

Nas primeiras décadas do século XX, há relatos da instalação de laboratórios de psicologia, no Brasil, muitos deles vinculados ao campo educacional (e.g., Lourenço Filho, 1955/2004; 1969/2004; Olinto, 1944/2004). O Gabinete de Psicologia e Antropologia da Escola Normal de São Paulo, instalado em 1914 e funcionando com um laboratório de psicologia, é um exemplo (Centofanti, 2006; Tavares, 1996). No discurso de instalação do

Gabinete, o diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson²⁸, descreveu o espaço físico do laboratório, bem como seus aparatos. Na descrição, deparamo-nos com objetos como espirômetros, dinamômetros, quimógrafos, cronoscópios, dentre outros (Thompson, 1914). Era função do Gabinete, de posse dessa aparelhagem, contribuir para a aplicação do método científico da psicologia, nas questões pedagógicas do Estado de São Paulo. Além disso, o Gabinete deveria funcionar como uma ferramenta didática para o ensino de psicologia.

O quadro do Brasil, aqui apresentado, tem semelhanças com o ocorrido em outros lugares. A história da psicologia, na Europa, auxilia-nos a compreender as relações entre psicologia e educação, no quadro da modernização urbano-industrial. Genebra, na Suíça, é um bom exemplo. Primeiramente, houve ali uma acentuação de estudos sobre a criança, em disciplinas como a psicologia, a medicina e a pedagogia, no início do século XX (Campos, R., 2001). Essa produção colocou a Suíça em destaque, no movimento de reforma educacional daquele momento histórico. Em segundo lugar, o *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), cuja importância se revelava no desenvolvimento das ciências da educação, estava situado em Genebra. Tal Instituto teve intrínseca relação com o caso de Belo Horizonte (Ruchat, 2008) e, também, estava particularmente relacionado ao laboratório de psicologia experimental. Segundo Ratcliff e Ruchat (2007), em um trabalho sobre os laboratórios de psicologia do IJJR, esses espaços e seus instrumentos contribuíram fortemente para a produção da psicologia ali. De acordo com eles, os laboratórios de psicologia permitiram “... por meio de seus muitos aparelhos misteriosos e suas medidas do corpo e da mente,

²⁸ Oscar Thompson (1872-1935) formou-se em Ciências Sociais e Direito. Entre 1901 e 1920, foi Diretor da Escola Normal de São Paulo. Durante esse período, ausentou-se do cargo para servir, por duas vezes, como Diretor de Instrução Pública do Estado de São Paulo (1909-1911 e 1917-1920). Ele apresentava a psicologia com um papel seminal na formação de professores (Gonçalves & Warde, 2002).

desvencilhar plenamente a psicologia da filosofia²⁹” (p.11). Os autores, ainda tratando sobre os laboratórios de psicologia no IJR, afirmam que eles desempenharam três papéis principais: (a) foram lugares para o desenvolvimento de práticas e técnicas de mensuração, importantes aspectos da “nova psicologia”, (b) foram importantes para a circulação de ideias e conceitos psicológicos e (c) foram centros de coalisão de pessoas interessadas em psicologia e educação.

Da mesma forma que outras cidades, no Brasil e no mundo, Belo Horizonte também instalou um laboratório de psicologia, que funcionou na interface entre psicologia e educação. Esse laboratório estava vinculado à Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

²⁹ No original: “ ... *par ses nombreux appareils mystérieux et ses mesures du corps et du l’esprit, de détacher pleinement la psychologie de la philosophie*”.

Escola de Aperfeiçoamento e o Laboratório de Psicologia³⁰

A nova entrada do Louvre havia se tornado quase tão famosa quanto o museu em si. A controversa pirâmide de vidro neomoderna projetada pelo arquiteto nascido na China I. M. Pei ainda evocava a zombaria dos tradicionalistas, segundo os quais ela agredia a dignidade do pátio renascentista. Goethe havia descrito a arquitetura como música solidificada, e os críticos de Pei descreveram aquela pirâmide como o atrito produzido pelas unhas contra um quadro-negro. Os admiradores progressistas, no entanto, saudaram a pirâmide transparente de Pei com 22 metros de altura, como sinergia deslumbrante entre estrutura antiga e método moderno - um vínculo simbólico entre o antigo e o novo - conduzindo o Louvre para o novo milênio.

Dan Brown (O Código Da Vinci, p.26).

Neste capítulo, focamo-nos em responder a algumas questões: (1) Onde o laboratório foi instalado? (2) Quando ele começou a funcionar? (3) Quais eram seus usos prescritos? e (4) Quem participou do funcionamento do laboratório? Observar esses elementos nos auxilia a compreender como uma parcela da psicologia produzida no Brasil estava se organizando. Organização essa que possuía relações com outras partes do mundo, principalmente com a Europa. Assim, descrever e analisar esses aspectos favorece a verificação de como determinados objetos da psicologia circularam, no Brasil, no contexto educacional. A circulação da psicologia, embora local, guarda semelhanças com outros países.

Onde o Laboratório foi Instalado?

O laboratório de psicologia experimental foi instalado na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A Escola de Aperfeiçoamento era uma instituição de nível pós-normal. Portanto, as estudantes-professoras da Escola já haviam cursado a Escola

³⁰ Partes deste capítulo foram tornadas públicas em congressos, a saber: Miranda, R. L., Cirino, S. D. & Campos, R. H. F. (2013, Junho). The Psychological Laboratory of the Belo Horizonte Teachers' College: circulating knowledge for the modernization of the Brazilian school system in the first half of the 20th century. Em W. Pickren (Chair), The Development of Psychology in International Contexts, Simpósio apresentado no 45^o Cheiron, *International Society for the History of the Behavioral and Social Sciences*, Irving, Texas, EUA.

Normal e eram professoras primárias. Ela foi inaugurada no dia 14 de março de 1929 e sua função era a de sofisticar a formação das professoras nos quesitos técnicos e científicos. Sua inauguração ressoou na imprensa da época:

É hoje dia de festa para a democracia mineira, que só terá perfeita vida e só se há de constituir numa confortadora e imponente realidade, no dia em que o problema da educação popular estiver definitivamente resolvido, termos que são, instrução e democracia, de uma mesma igualdade e inconcebíveis separadamente (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.11)

Seu primeiro diretor, Lúcio José dos Santos³¹ (1929), afirma: “O primeiro elemento a levar em conta na solução do problema do ensino primário, é o professor” (p.61). Ele continua, fazendo eco às falas de Francisco Campos:

Quaisquer que sejam as reformas, qualquer que seja a sabedoria dos dirigentes, é bem certo que o ensino vale o que vale o professorado. Nem os regulamentos, nem os programas, nem os manuais de ensino, nada, enfim, substitui o bom professor (p.61).

Assim, a Escola de Aperfeiçoamento foi se constituindo como um local em que circulavam práticas e saberes relacionados à formação do professorado. Esses aspectos articulavam os desejos de uma elite intelectual e política de Belo Horizonte, aqui representados por F. Campos e Santos.

Sua atuação aparecia na imprensa e, de acordo com um relato jornalístico, a Escola estava “...à altura de resolver o nosso problema de educação” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.10). Encontramos relatos de pessoas envolvidas com a Escola de Aperfeiçoamento - especialmente com o laboratório de psicologia - sobre os problemas da educação, em Minas Gerais. Em 1930, Antipoff indicou: “Já observamos em outras investigações, que as crianças

³¹ Lúcio José dos Santos (1875-1944) foi o primeiro diretor da escola de aperfeiçoamento. Era formado em Engenharia e Direito e foi professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte. Em 1924, ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais e, entre 1931-1933, exerceu o cargo de Reitor da UMG.

de Belo Horizonte, comparadas com as da América do Norte e da Europa, estão prejudicadas quanto ao problema da duração da escolaridade” (Antipoff, 1930/1992b). A primeira crítica insidia sobre a quantidade de horas diárias das crianças na escola – 4 horas – e sobre o tempo de educação infantil - 4 anos. Em seguida, observou-se que “... a repetição da mesma classe é um fenômeno assaz comum e que o número de repetentes é considerável” (Antipoff, 1932/1992a). Por fim, o laboratório salientava problemas no controle da matrícula das crianças. Conforme relato: “A certidão de idade cronológica nem sempre foi trazida no momento de entrar para o Grupo [Escolar], e nem todas as crianças trouxeram até hoje” (Antipoff & Cunha, 1932/1992). Para a solução de tais problemas, o laboratório de psicologia afirmava que a escola tinha o papel: “... não ... apenas [de] ensinar, isto é, fornecer conhecimentos. A escola tem por tarefa, a mais sagrada de todas, a de educar a criança, desenvolver a sua personalidade” (Antipoff, 1930/1992b, p.67). A escola deveria se pautar, então, em alguns elementos: “(1) o valor dos métodos; (2) preparo dos professores e suas aptidões profissionais; (3) os meios materiais à disposição do ensino e, enfim, (4) as capacidades das próprias crianças, muito individuais, e que refletem a hereditariedade e o meio social” (Antipoff, 1930b, p.147).

A Escola de Aperfeiçoamento permaneceu ativa de 1929 a 1946 e esteve incumbida de formar a elite das professoras de Minas Gerais (Prates, 1989). Novamente recorreremos ao relato jornalístico:

[a] Escola de Aperfeiçoamento, não só com o fito de formar um professorado a par das mais recentes práticas pedagógicas, mas sobretudo com o de formar técnicos de pedagogia para a direção das nossas escolas e para uma assistência eficiente (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.11).

As professoras formadas pela Escola seriam direcionadas a cargos-chave na estrutura do ensino público primário do estado. Elas ocupariam cargos de diretoras de grupos escolares e professoras das Escolas Normais. Segundo Prates (2000, p. 68):

os diplomados pela Escola de Aperfeiçoamento deveriam passar a exercer as funções de professores das Escolas Normais – isto é, professores dos novos professores -, ... e teriam como responsabilidade difundir, como multiplicadores, as novas ideias e técnicas de ensino ...

Para Peixoto (2003), a criação da Escola de Aperfeiçoamento foi uma das principais contribuições da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta, por ter se constituído como “... uma das primeiras instituições brasileiras voltadas para a formação em especialistas em educação” (p. 111). As diplomadas seriam difusoras das modernas técnicas e ideias relacionadas ao ensino, aspectos agrupados sob a rubrica do “moderno espírito pedagógico” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a).

O “moderno espírito pedagógico” era constituído a partir de um curso de dois anos, cujas disciplinas podem ser vistas na Tabela 2. A formação das estudantes-professoras estava amparada pela ciência e a psicologia estava presente nos dois anos de curso. De acordo com o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, no primeiro ano de Psicologia Educacional, havia o estudo de: psicologia geral, psicologia individual, desenvolvimento mental infantil, técnicas psicológicas e elementos de estatística (Secretaria do Interior, 1930). No segundo ano daquela disciplina, os conteúdos eram: desenvolvimento mental da criança e técnica psicológica. Essa fonte indica que a psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento, enfatizava saberes sobre o desenvolvimento e as características infantis, bem como as técnicas psicológicas.

Tabela 2

Lista de Disciplinas

Primeiro ano	Segundo ano
Biologia	Psicologia Educacional
Psicologia Educacional	Metodologia particular de cada disciplina do ensino primário
Metodologia Geral	Metodologia da Língua Pátria
Metodologia da Língua Pátria	Socialização
Socialização	Estudos dos Diversos Sistemas Escolares
Sociologia aplicada à Educação	Educação Física
Desenho e Modelagem	Desenho e Modelagem
Educação Física	Legislação Escolar
Organização de Biblioteca	Higiene Pessoal

Nota: Baseado no Decreto No. 9.653, que aprovava o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento Baseado (Secretaria do Interior, 1930).

A partir dessas disciplinas, algumas representações recaíam sobre as estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento:

É certo, portanto, que teremos, dentro em breve, uma luzidia falange de professores, seguramente orientados na moderna técnica pedagógica, a preencherem, com proficiência, os seus postos, como também a disseminarem os ensinamentos aqui recebidos (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.11).

Em outra reportagem, publicada no jornal “Minas Geraes”, tomamos conhecimento da importância da formação de professores para a reforma da escola. Na reportagem, lemos:

A cultura geral de um povo, o nível de sua evolução pedagógica, são o melhor indício de sua prosperidade moral e material ... Daí a necessidade de se criar um professor moderno à altura dos novos métodos, capaz de compreendê-los e realizá-los em todos os seus preceitos regularmente (Mattos, 1929, p.5).

A psicologia se apresentava como disciplina de destaque, na argumentação sobre os novos saberes e métodos, principalmente como uma ciência capaz de contribuir no entendimento da

criança: “... o estudo da psicologia infantil; investigação e descobrimento de seus peculiares interesses, tendências e motivos, etc” (p.5). Essas contribuições estavam em articulação com a biologia e a estatística. Tal articulação, em que a psicologia se endereçava aos assuntos educacionais, também esteve presente em outros estados brasileiros e outros países.

O Gabinete de Psicologia e Antropologia da Escola Normal de São Paulo nos serve novamente de exemplo (Centofanti, 2006; Tavares, 1996). A psicologia desenvolvida ali deveria contribuir na formação de professores com um instrumental teórico e prático para lidar com a criança, concebendo seus aspectos particulares (e.g., memória, inteligência, personalidade, moralidade). Baseando-se nessas características, construídas por meio de medidas antropométricas e de testes psicológicos, estimava-se alterar a atuação da professora primária que, até ali, era considerada livresca e deveria ser dinamizada (Tavares, 1996). O foco na criança se achava presente na Escola Normal de São Paulo. Segundo seu diretor, a formação do professorado passava, necessariamente, pelo “estudo científico” da infância (Thompson, 1914, p.17). Isso significava o “exame metódico de todas as energias da criança” (p.17-18). Dessa maneira, contemplamos o desenvolvimento da psicologia vinculada à educação em outros estados brasileiros.

Os EUA também nos auxiliaram a entender sobre a circulação: (a) das preocupações com a infância e sua educação e (b) da importância das professoras na prática educativa. Com isso, podemos tatear características da psicologia que era produzida nas primeiras décadas do século XX, naquele país. Fagan (1992), tratando sobre o desenvolvimento da psicologia educacional, nos EUA, nesse período, afirma: “... a criança sobre a qual recai a salvação da sociedade (a criança como redentora)³²” (p.236). Em torno dessa premissa, produziram-se diversas reformas sociais e educacionais, naquele país, as quais contribuíram para o desenvolvimento da psicologia, com suas técnicas e métodos. Outro exemplo é oferecido por

³² No original: “... *children lay the salvation of the society (the children as redeemer)*”.

Baker (1988), discutindo o trabalho do psicólogo Lightner Witmer³³. O autor descreve algumas práticas de uso de testes psicológicos por Witmer e pondera como tais práticas eram importantes para o acesso às características particulares da criança, tais como a memória e a inteligência. No trabalho, Baker chama a atenção para a preocupação de Witmer em relação à atuação das professoras na produção da aprendizagem infantil. Embora “A importância do professor para Witmer não pode ser exagerada” sua “psicologia era a psicologia do indivíduo; seu objetivo era o aperfeiçoamento da performance e ele acreditava que o professor era a pessoa mais diretamente responsável para atingir tal objetivo³⁴” (Baker, 1988, p. 112). Podemos observar, então, que o interesse para com a infância e a formação das professoras eram temáticas promovidas no Brasil e em outros países. Nessa promoção, a psicologia aparecia como uma ciência com importantes contribuições para a educação.

A psicologia como ciência que contribuía na educação, especialmente com a formação de professores, também foi um argumento presente em Belo Horizonte, desde a instalação da Escola Normal da capital mineira (Boschi, 2000; Peixoto, 1983; Prates, 1989). Na Escola de Aperfeiçoamento, o Departamento de Psicologia era composto por três seções: a) o laboratório de psicologia experimental, b) uma sala em que haviam materiais relacionados à psicometria e c) o Museu da Criança, que seria utilizado como banco de dados das pesquisas realizadas pelo laboratório (Fazzi, 2005; Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011). De acordo com esses mesmos autores, as subdivisões desse departamento não eram referendadas de forma rígida. Muitas vezes, as atribuições do Museu da Criança e da sala destinada à psicometria eram vinculadas ao laboratório de psicologia experimental. Essa característica, de antemão,

³³ Lightner Witmer (1867-1956) estabeleceu uma das primeiras clínicas psicológicas dos EUA, na Filadélfia, em 1896. Ele foi um importante personagem no desenvolvimento de método e técnicas relacionadas ao campo da psicologia aplicada, naquele país. Seu foco principal foi o estudo e a terapêutica de crianças com atrasos de desenvolvimento.

³⁴ No original: “*the importance of the teacher to Witmer cannot be overstated [your] psychology was that of the individual; his goal was perfectability of performance and he believed that the teacher was the person most direct responsible for achieving that goal*”

auxilia-nos a observar uma acentuação dos olhares no laboratório de psicologia. Ou seja, as demais seções do departamento eram chamadas, também, de “laboratório de psicologia”.

Quando o Laboratório Começou a Funcionar?

Quando observamos diferentes fontes e referências bibliográficas, surgem duas questões sobre o início das atividades do laboratório. A primeira, quando o laboratório foi criado na Escola de Aperfeiçoamento e a segunda, quem foi o responsável por sua criação. Fazzi (2005) fez uma listagem importante sobre essas questões, indicando as controvérsias de datas e nomes presentes, na literatura, sobre o laboratório. Baseamo-nos no levantamento feito pelo autor para nos aproximarmos desses aspectos. Basicamente, a questão de quando o laboratório foi instalado oscila entre os anos de 1928 e 1929.

De acordo com R. Campos (2003/2008), o laboratório foi “... instalado em 1928 sob a direção de Léon Walther³⁵, e cuja direção foi assumida por Antipoff, em 1929 ...” (p. 135).

Pontuando essa mesma datação, Lourenço (2001) afirma

... Francisco Campos possibilitou a inauguração, em 1928, com a presença de Théodore Simon, do primeiro laboratório de Psicologia de Minas Gerais, que se manteve em funcionamento por todo o período de existência da Escola de Aperfeiçoamento, que o abrigava (p. 111).

Assim, dois estudos apontam a criação do laboratório em 1928. Porém, há um conjunto maior de referências e fontes que nos sugerem a criação do laboratório em 1929.

Antonini (2001a) afirma: “A convite do governo mineiro, em 1929, Léon Walther permaneceu durante três meses na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde contribuiu para a implantação do Laboratório de Psicologia, já iniciada por Théodore Simon” (p. 392). A mesma autora diz que Simon “... foi convidado em 1929 pelo governo mineiro a colaborar na implantação do Laboratório de Psicologia da Escola de

³⁵ No decorrer do texto será feita uma descrição da biografia desse ator.

Aperfeiçoamento de Professores e na reforma de ensino promovida por Francisco Campos” (Antonini, 2001b, p.359). Lourenço Filho (1955/2004), também se referindo sobre 1929, assevera que os:

... trabalhos iniciais datam de março de 1929, sob a orientação de Th. Simon ..., companheiro de [Alfred] Binet em suas investigações pioneiras, e León Walther ..., assistente de [Édouard] Claparède. Logo ao fim desse ano, a direção dos trabalhos passava a Helena Antipoff ... também antiga assistente de Claparède ... Até a extinção do Laboratório, em 1946 ... (p. 125).

Outras fontes sugerem que tanto Walther, quanto Simon, estiveram presentes em Belo Horizonte, durante os primeiros meses de 1929 (Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental, 1929a, 1929b, 1929c, 1929d, 1929e, 1929f, 1929g; Escola de Aperfeiçoamento, 1929b). Santos (1929) assevera que o laboratório foi organizado e iniciou seu funcionamento, em 1929. Nas palavras do autor: “Mme. Antipoff vai organizar o Laboratório de Psicologia Experimental, que o governo mineiro adquiriu na Europa e reger, por dois anos, o curso e os trabalhos práticos respectivos” (Santos, 1929, p. 63). Ainda tendo Antipoff como foco, a imprensa da época anunciava, em 1929: “A sra. Helena Antipoff vem continuar, na Escola de Aperfeiçoamento, os trabalhos de psicologia experimental ali iniciados pelos srs. dr. Th. Simon e prof. Léon Walther” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929c). Em outra fonte, lemos:

Iniciado em março de 1929 pelo Prof. Th. Simon, de Paris, e pelo Prof. Léon Walther, de Genebra, a cadeira de psicologia passou em setembro de 1929 à regência da Prof. Helena Antipoff, contratada pelo governo de Minas em Genebra ... (Relatório do Laboratório de Psicologia, s.d.)

Baseando-nos nesses textos, principalmente nas fontes pesquisadas, consideramos que o laboratório inicia seu funcionamento no ano de 1929.

Todavia, as fontes nos sugerem que o laboratório não começou a funcionar no mesmo momento em que o restante da Escola de Aperfeiçoamento. Inclusive, essas fontes nos auxiliam a compor o quadro de que a Escola iniciou seu funcionamento de forma precarizada. Sua primeira instalação foi em uma escola maternal “... transformada momentaneamente em Escola de Aperfeiçoamento ...” (Simon, 1930, p.8). E o autor continua:

Quando chegamos a Belo Horizonte, a Escola de Aperfeiçoamento não se abrira ainda e o seu pessoal não estava reunido ... Aberta a Escola de Aperfeiçoamento, eu fazia nela, cada manhã, de 7 às 9 horas, duas séries de demonstrações, aproximadamente, no gênero das que realizei nas Escolas Normais daqui, mas o número de alunas (cerca de 150) e **uma organização ainda incompleta** não me permitiram dar-lhes o caráter de trabalhos práticos, que teria desejado, (p.8 – grifos nossos)

Esse relato de Simon nos sugere que havia uma falta de organização que dificultava o trabalho prático. Ao cruzarmos esse relato com uma fala de Antipoff, transcrita por seu filho, D. Antipoff, podemos supor que Simon se referia à ausência dos instrumentos de laboratório:

Na minha escola, **os aparelhos do laboratório ainda não chegaram**. A viagem entre a Europa e o Rio de Janeiro se fez rapidamente, mas o problema é sair da alfândega e chegar até Belo Horizonte. A viagem entre as duas cidades é de um dia apenas, mas há quatro meses que os aparelhos estão no Rio (Antipoff, D., 1975, p. 118 – grifos nossos).

Parece que os instrumentos já haviam sido comprados quando da chegada de Simon e Walther, no início de 1929, mas eles ainda não haviam sido instalados quando do funcionamento inicial da Escola de Aperfeiçoamento. Dessa maneira, as atividades do

laboratório de psicologia pareciam se dar sem os aparatos, com uma “organização incompleta”.

Em 1929, foi feita uma exposição de trabalhos daquilo que vinha sendo realizado na Escola de Aperfeiçoamento, noticiada no jornal “Minas Geraes”, entre os dias 6 e 14 de dezembro de 1929. Em uma dessas reportagens, podemos ler: “Seria dar uma ideia muito incompleta da exposição de trabalhos ... fazer-lhe uma síntese em que não fossem suficientemente postos em relevo os trabalhos de psicologia ...” (Exposição de Trabalhos, 1929, p. 15). Nesta mesma reportagem, chama-nos a atenção o relato jornalístico sobre o laboratório:

[em sua primeira] sala, vamos encontrar os aparelhos, muitos deles delicados e de grande precisão, que constituem o laboratório de psicologia e se distribuem em três seções: psicofísica, psicodinâmica e psicometria ... resulta que a esse laboratório não falta o aparelhamento, delicado e custoso, que o habilita a preencher cabalmente os seus fins (p.15).

Ao fim de 1929, o laboratório de psicologia já podia “expor” alguns de seus resultados, os quais, naquele momento, vinculavam-se aos aparatos do laboratório de psicologia experimental. Inclusive, expor os trabalhos desenvolvidos no laboratório de psicologia era uma condição importante para fazer um relato “completo” daquilo que a Escola de Aperfeiçoamento produziu.

Considerando o início dos trabalhos, em 1929, e os diversos nomes indicados como vinculados aos seus momentos iniciais, podemos ampliar o leque da descrição sobre esse laboratório e suas atividades. Com isso, notamos que o desenvolvimento e a estabilização da psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento, aconteceu pela participação de diferentes atores. Obviamente, havia atores de destaque, cuja participação foi essencial na articulação dos saberes e práticas de psicologia que circularam, na Escola de Aperfeiçoamento (e.g.,

Antipoff). Todavia, as ações desses atores estavam amparadas por suas relações com outros agentes: a instituição que subsidiava os trabalhos, o governo mineiro que os financiava, etc. Assim, as fontes pesquisadas nos sugerem um conjunto de atores em relação uns com os outros, com motivos e contribuições específicas.

Quais Eram os Usos Prescritos para o Laboratório?

Diferentes fontes nos indicaram que o laboratório tinha dois usos prescritos: o desenvolvimento de práticas de ensino e o de pesquisa. Santos (1929), primeiro diretor da Escola de Aperfeiçoamento, indicou que o laboratório de psicologia era um espaço destinado ao desenvolvimento de três atividades. Embora seja uma citação longa, ela nos auxilia a ver o trabalho prescrito para ser desenvolvido no laboratório de psicologia:

- I – Uma introdução à Psicologia Experimental, com trabalhos práticos. Terá por objetivo esse ensino expor os métodos da psicologia experimental, assim como os fatos e leis fundamentais da atividade humana. Será orientado de modo que as alunas aprendam bem os limites da imperfeição dos sentidos e de certas funções cerebrais (Lei de Weber, ilusões ópticas, limites da atenção e da memória, leis do trabalho mental e físico, erros de testemunho, particularidades da associação, papel do inconsciente, subconsciente, etc.). Os trabalhos práticos servirão para iniciar as alunas nas investigações científicas, para cultivar sua observação, experimentação e controle em vista de pesquisas cada vez mais perfeitas ... II – Um curso de Pedologia, no qual se desenvolverão as linhas gerais da evolução física e psíquica da criança, tais como se deduzem dos grandes investigadores da infância, como [Carl H.] Stratz, Goudin, [Stanley] Hall, [Karl] Groos, [William] Stern, [Georg] Kerschensteiner, [Alfred] Binet, [Édouard] Claparède, [Jean] Piaget, [Alice] Decœdres, [Lewis] Terman³⁶, etc.
- III – Ensino e aplicação dos testes psicológicos e escolares. Esse ensino,

³⁶ Não encontramos o nome de Goudin em buscas relacionadas à psicologia e à pedagogia, que retornam com diversos nomes e, para evitar imprecisões, optamos por não atribuir-lhe o primeiro nome.

essencialmente prático, terá por fim dar aos educadores os meios de formar classes homogêneas, de selecionar as crianças retardadas e anormais, de fornecer a possibilidade de estudar os alunos em vista de sua inteligência e de suas outras aptidões e de acompanhar-lhes o desenvolvimento físico e psíquico. A aplicação precisa dos testes escolares permitirá aos mestres controlar objetivamente os métodos do seu próprio ensino, e, ao mesmo tempo, descobrir os lados fracos das crianças e levar-lhes o remédio seguro. Servindo-se de um grupo de alunas, empreenderá a professora [Helena Antipoff] algumas pesquisas pedológicas em larga escala, nas escolas mineiras, visando estabelecer primeiramente as normas do desenvolvimento físico e mental das crianças entre nós. (Santos, 1929, p.63)

Na citação, notamos alguns aspectos relevantes. O ensino de psicologia vinculava-se ao desenvolvimento de atividades práticas de laboratório, em tópicos de psicologia experimental. Esse campo, por sua vez, parecia englobar aspectos de psicofísica (e.g. Lei de Weber, ilusões ópticas), da psicologia psicodinâmica (e.g. papel do inconsciente, subconsciente) e da psicometria (e.g. aplicação de testes escolares). Os autores evidenciados, encontravam-se, basicamente, comprometidos com doutrinas européias e se identificavam na sua preocupação com as características do desenvolvimento infantil. O caráter prático do ensino de psicologia, por meio da realização de trabalhos, era mencionado como atendendo à formação profissional e científica das estudantes-professoras. Por fim, esse trabalho prático acarretaria na produção de dados sobre a criança e a escola mineira.

O contrato de trabalho de Antipoff nos auxilia a apreender os aspectos de ensino e pesquisa no laboratório de psicologia. Na primeira cláusula do documento, lemos (Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, 1932):

Mme. Antipoff é contratada na qualidade de professora e, especialmente, de psicologia experimental e de psicologia da criança ... e se obriga especialmente a

submeter os alunos das escolas primárias a provas psicológicas; tendo por escopo a graduação do teste, assim como pôr o pessoal docente [a par do] correto [uso] da técnica psicológica (p.1).

Por meio desse documento, Antipoff foi contratada como professora da Escola de Aperfeiçoamento. Ela deveria lecionar disciplinas de psicologia, especialmente tópicos relacionados à psicologia experimental e à psicologia da criança. Outro elemento que podemos salientar é que, como professora, cabia a ela desenvolver estudos sobre as crianças mineiras. Essa passagem, inclusive, é qualificada com o termo “especialmente”. Então, como atribuições do cargo de professora, entendia-se o estudo da criança que, por sua vez, tinha dois objetivos: (a) ensinar a técnica psicológica às estudantes-professoras e (b) estabelecer os padrões de desenvolvimento daquelas crianças. Aqui, vemos o ideário da psicologia vinculado à metodologia para abordar a criança: havia uma técnica, associada a um instrumento de medida, que deveria ser aprendida para a realização dos estudos de psicologia. Notamos, também, uma mescla que vai ocorrendo entre ensino e pesquisa, na qual cabia ensinar psicologia, enquanto se produziam dados para o governo mineiro.

A cláusula terceira desse contrato contribui com nossa leitura: “Mme. Antipoff redigirá, com o auxílio do pessoal necessário, um Boletim de Observações Psicológicas, que constará os resultados de suas pesquisas e será periodicamente publicado na Revista do Ensino” (p. 2). Primeiramente, os estudos realizados no laboratório de psicologia eram denominados como “pesquisas”. Eram estudos de observação psicológica, cujos resultados informariam ao governo mineiro sobre a escola e as crianças por ela atendidas, constituindo, com isso, a produção de uma psicologia aplicada. Observamos que esses resultados deveriam ser tornados públicos, tratando-se, portanto, de uma possível forma de controle do Estado/empregador, em relação às atividades que vinham sendo realizadas no laboratório de psicologia. Como a Revista do Ensino circulava nas escolas do estado de Minas Gerais, as

informações ainda poderiam ser uma maneira de o Estado contribuir com a circulação dos saberes e produções psicológicas resultantes das pesquisas. Voltando à cláusula primeira, tomamos conhecimento de que o trabalho de Antipoff, como “professora”, requisitava que ela conduzisse estudos sobre as crianças mineiras, com o fito de formar as estudantes-professoras e informar ao Estado sobre as atividades do laboratório. Associado à cláusula terceira, notamos que nossas fontes denominam essas práticas ora como didáticas, ora como pesquisa.

Já como coordenadora do laboratório de psicologia experimental, da Escola de Aperfeiçoamento, em uma conferência às alunas da Escola, Antipoff dá indícios de objetivos do laboratório:

Ao lado da finalidade acadêmica, tendo em vista a formação psicológica de nossas alunas – professoras - nosso trabalho visa também pesquisas psicológicas bem como o levantamento de normas padronizadas para diversas funções físicas e mentais. Quase todos os países adiantados trabalham em seus laboratórios de psicologia e pedagogia no levantamento destes padrões físicos e mentais relativamente às suas crianças ... Em sùmula, em todos os lugares em que a educação moderna se impõe, com aquelas escolas ativas, chega-se nitidamente a sentir a necessidade de ter à sua disposição meios de controle objetivo de desenvolvimento mental das crianças de diferentes idades, meios estes, conhecidos sob o nome de Testes Mentais, ou ainda Testes Escolares, quando se trata de controlar objetivamente os progressos do ensino (Antipoff, 1930/1992a, p.59).

Essa fala de Antipoff também nos indica alguns elementos sobre o fazer no laboratório de psicologia. O trabalho desenvolvido tinha por objetivo a formação das estudantes-professoras, bem como a condução de estudos psicológicos, que produziam conhecimento sobre a criança, observando seu desenvolvimento físico e mental, em Minas Gerais. Ela justificou esse trabalho, em uma conferência, como estando vinculado ao desenvolvimento

social do país. Antipoff pontua que nos “países adiantados”, tais como os EUA e a Suíça, esse tipo de trabalho já vinha sendo realizado. A formação de professoras, com acentuação de discursos científicos associados ao desenvolvimento de estudos de psicologia, era algo que vinha ocorrendo em outros países (ver Benjamin & Baker, 2004; Fagan, 1992, 2003; Slater, 1980). Neles, o Brasil se inspirava para produzir suas mudanças, atreladas aos discursos de modernização e da república, nas primeiras décadas do século XX. Nos dizeres de Antipoff, essa produção estava presente nos locais em que a “moderna educação” era produzida. A psicologia na escola, diante do quadro apresentado, auxiliava no conhecimento e no estabelecimento de padrões de desenvolvimento físico e mental dos alunos. Isso era feito por meio da utilização de artefatos científicos da psicologia que, no caso da Escola de Aperfeiçoamento, estavam no laboratório.

Quais Sujeitos Participaram do Funcionamento do Laboratório?

Théodore Simon e Léon Walther

Em um primeiro momento, podemos elencar a participação de três atores: Théodore Simon; Léon Walther e Helena Antipoff. Théodore Simon (1873-1961) foi um psiquiatra francês, que colaborou com Alfred Binet³⁷ na construção de uma das mais conhecidas escalas de medida de inteligência, denominada Escala Binet-Simon. Após o falecimento de Binet, Simon assumiu a coordenação da *Société Libre pour L'Étude de l'Enfant*, que passou a ser conhecida como *Société Alfred Binet*. De acordo com algumas fontes (e.g., Curso de Psicologia ..., 1929a, 1929b, 1929c, 1929d, 1929e, 1929f, 1929g; Simon, 1930), ele esteve em Belo Horizonte, durante dois meses do ano de 1929, para uma série de conferências (ver Figura 6). Além disso, desenvolveu um conjunto de estudos e práticas com testes psicológicos, em Belo Horizonte (ver Simon, 1930).

³⁷ Alfred Binet (1857-1911) estudou com Théodule Ribot e Jean Jacques Charcot, no hospital psiquiátrico de Salpêtrière (França). Ficou conhecido, no campo da psicologia e da pedagogia, por suas contribuições à psicométrica. Junto com Simon, desenvolveu o primeiro teste de inteligência. Sobre sua relação com o laboratório de psicologia experimental, sugerimos a leitura de R. Campos (2010b) e Nicolas e Sanitioso (2012).



Figura 6. Théodore Simon e Amélia Monteiro de Castro, circa 1929. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Na Figura 6, podemos vê-lo junto a uma professora de Metodologia da Escola de Aperfeiçoamento, Amélia Monteiro de Castro (à direita). Além disso, vemos uma estudante da escola (extrema direita) e uma criança. Esse tipo de registro nos auxilia a compor um quadro da participação da psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento, através da associação entre agentes estrangeiros, atores brasileiros e o uso de instrumentos de medida. As técnicas e idéias modernas pareciam relacionadas à psicologia e à metodologia. Na Figura em questão, aparece um professor de psicologia, Théodore Simon e outro de metodologia, Amélia Monteiro de Castro. Eles se encontram lado a lado, mostrando, pelo menos, duas características principais da Escola, a saber: estudar os aspectos psicológicos da infância e formar professores. Nesse processo de formação, as estudantes-professoras deveriam realizar atividades práticas, para entender melhor a criança. Aparentemente, os atores na Figura 6

estavam envolvidos na aplicação de um teste (lápiz e papel) naquela criança. A presença do instrumental sugere a importância dos artefatos psicológicos que estavam presentes no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento.

A fotografia também nos auxilia a interpretar alguns aspectos da Escola de Aperfeiçoamento. Primeiramente, sua existência nos faz crer que a vinda de Simon era algo que deveria ser registrado. Em segundo lugar, um professor de psicologia e outra de metodologia são colocados, lado a lado, em um momento de estudo sobre a infância. Enquanto isso, uma estudante da escola acompanha o trabalho da psicologia e da metodologia, na abordagem da criança. Por fim, o registro da aplicação de um teste, mesmo que tenha sido de forma “decorativa” para o registro fotográfico, contribui para a compreensão da importância que era dada ao instrumento. Um registro da empresa estadunidense *C. H. Stoelting Co.*, que comercializava instrumentos de laboratório de psicologia, nesse período, auxilia-nos a ter uma concepção sobre os testes psicológicos. Popplestone & Tweney (1997), ao reproduzirem um catálogo dessa empresa, salientam a seguinte passagem: “Testes são instrumentos de precisão somente se forem corretamente preparados e usados estritamente de acordo com as técnicas prescritas e em condições apropriadas³⁸” (p. 27 – grifos nossos). Os testes eram instrumentos que, para fornecerem os dados “precisos”, deveriam ser corretamente manuseados, em condições “próprias” de funcionamento. Como veremos, essa crença no instrumento e na sua forma de utilização estavam presentes no laboratório da Escola de Aperfeiçoamento.

Léon Walther (1889-1963) foi um psicólogo de origem russa. Graduou-se na Universidade de São Petersburgo (Rússia) e se especializou em psicologia aplicada. Obteve formação em psicopedagogia no IJRR, entre 1917 e 1918. A partir de então, coordenou a sessão de orientação profissional do referido instituto. Nele, Walther trabalhou como

³⁸ No original: “*Tests are instruments of precision only if correctly made and used strictly in accordance with the prescribed technique and under proper conditions*”.

assistente de laboratório de Claparède e esteve particularmente envolvido com estudos em psicologia do trabalho (ver Walther, 1932). Permaneceu em Belo Horizonte, durante três meses, para auxiliar na instalação do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (Campos, R., 2010a).

Helena Antipoff

Julgamos pertinente ampliar a descrição sobre Antipoff, uma vez que ela permaneceu como coordenadora do laboratório, de 1929 a 1943³⁹. Essa descrição nos ajuda a compreender sua relação com laboratórios de psicologia experimental. Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974) nasceu em Grodno, na Rússia. Em 1909, mudou-se para a França, com parte de sua família, em decorrência das transformações sociais e políticas ocorridas na Rússia, naquele período. Ela estudou no Laboratório Binet-Simon, entre 1911 e 1912, trabalhando com Simon. No laboratório, conheceu Claparède, o que ocasionou sua transferência para Genebra com a finalidade de continuar seus estudos, no IJRR. No instituto, atuou como auxiliar de laboratório de Claparède, em dois períodos: primeiramente, entre 1912-1914 e, depois, entre 1926-1929. Entre 1916 e 1924, esteve na Rússia e na Alemanha, sendo que na Rússia manteve conexão com laboratórios de psicologia. À época, realizou exames em crianças que haviam perdido suas famílias durante a Primeira Guerra Mundial e nos distúrbios sociais decorrentes da Revolução Comunista. Esse trabalho esteve vinculado à escala Binet-Simon e ao método de experimentação natural de Lazursky⁴⁰ (Campos, R., 2001; Ruchat, 2008). Nesse período, ela estava associada ao laboratório de psicologia da Universidade de Petrogrado, dirigido por Aleksander Petrovich Nechaev – envolvido com

³⁹ De acordo com R. Campos (2010a), o contrato de Antipoff não foi renovado para o ano de 1944. Assim, o ano final de contrato da autora seria 1943.

⁴⁰ Alexander Fiódorovich Lazursky (1874-1917) foi um dos primeiros estudiosos russos a trabalhar com testes psicológicos. O desenvolvimento do método da “experimentação natural” foi decorrente da sua experiência com psicometria. Esse método consistia, basicamente, em observar a criança em seu ambiente natural, fazendo anotações frequentes sobre seu comportamento e classificando essa conduta em grandes categorias (e.g., movimentos, percepção). Assim, o autor propunha uma crítica ao uso do laboratório de psicologia (Campos, R., 2001, 2010b).

produções em psicologia e pedagogia experimental - e à Estação Médico-Pedagógica de Viatka. Em 1924, ela se mudou para Berlim. Por fim, ela retornou ao IJJR, em 1926, onde ficou até 1929. Em agosto de 1929, ela chegou a Belo Horizonte.

A passagem de Antipoff por esses países e instituições leva-nos a compreender a psicologia que era introduzida na Escola de Aperfeiçoamento. O IJJR era uma das principais referências da psicologia na interface com a educação, nas primeiras décadas do século XX (Monarcha, 2009; Ruchat, 2008; Warde, 1997/2006). Nessa instituição, a psicologia apontava seu interesse em características do desenvolvimento infantil e em formas de educar as crianças. De acordo com Ratcliff e Ruchat (2007), os laboratórios de psicologia experimental parecem ter sido ferramentas influentes na psicologia desse Instituto. Na Rússia, as condições político-sociais do país, no pós-guerra, demarcaram a importância dos determinantes sociais no desenvolvimento infantil, fato esse observado nos resultados dos testes lá empregados e nas explicações psicológicas deles decorrentes (Campos, R., 2001; 2006). Além disso, entre 1900 e 1930, houve um florescimento dos estudos pedológicos na Rússia, principalmente aqueles interessados nas aplicações do conhecimento sobre a infância, na educação. Segundo Sirotkina e Smith (2012):

O projeto de pedologia – uma ciência que floresceu nos Estados Unidos e em alguns países europeus, bem como na Rússia, durante as primeiras décadas do século XX – era o estudo do desenvolvimento infantil com o intuito de aplicar esse conhecimento no cuidado com a infância e na sua educação⁴¹ (p. 424).

Nesse quadro, vemos que o laboratório de psicologia experimental foi um elemento que se repetiu em sua trajetória.

⁴¹ No original: “*The project of pedology – a science that flourished in the United States and some European countries, as well as in Russia, during the first decades of the 20th century – was to study the child development in order to apply this knowledge to child care and education*”.

A chegada de Antipoff a Belo Horizonte ressoou na imprensa, à época: “Acha-se na Capital a sra. Helena Antipoff, professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, assistente do laboratório de psicologia da Universidade de Genebra e nome dos mais reputados nos círculos científicos da Europa” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929c). Na notícia, inferimos que o nome de Antipoff estava ligado ao “laboratório de psicologia” e aos “mais reputados círculos científicos”, aspecto que lhe conferia qualificações, no relato jornalístico. Além disso, ela possuía estreita relação com Claparède, um dos principais nomes da psicologia do período (ver Figura 7).



Figura 7. Édouard Claparède e Helena Antipoff, circa 1928. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

A coordenação do laboratório contribuiria para a credibilidade daquele local e, também, da própria Escola. Antipoff já era reconhecida como uma psicóloga de destaque por seus pares, àquela época. O livro *The Psychological Register*, publicado em 1929, apresenta pessoas importantes para o desenvolvimento da psicologia, em diferentes países. Dentre as personagens que compõem o livro, encontra-se o nome de Antipoff. Em seu currículo, ela já computava doze trabalhos publicados, que abordavam temática variada sobre a psicologia na

interface com a educação (ver Apêndice A), mas com a recorrência de temas associados à criança e ao desenvolvimento infantil. Podemos observar textos com enfoques em técnicas de pesquisa (e.g., Método Lazurski, Testes Coletivos) para a aferição dos níveis mentais e das demais características infantis.

Há outros elementos vinculados à Antipoff que colocam os laboratórios de psicologia experimental em destaque, na trajetória da autora. Dois exemplos são os artigos “O nível mental das crianças russas nas escolas infantis” (1924/1992) e “*Contribution a l’Étude de la Constance des Sujets*” (1927). No primeiro texto, ela salienta que a pesquisa relatada, no artigo, fora conduzida em um laboratório de psicologia: “Foi em 1921 que **no Laboratório de Psicologia de Petesburgo** ..., se empreendeu um exame de nível mental das crianças ...” (Antipoff, 1924/1992, p.9 – grifos nossos). No outro artigo, ela vincula sua filiação institucional ao laboratório de psicologia de Claparède: “*assistante au Laboratoire de Psychologie de l’Université de Genève*” (Antipoff, 1927, p. 177). Em ambos os textos, Antipoff coloca em destaque o laboratório. No primeiro artigo, o destaque está no local onde os dados foram coletados. No segundo, o laboratório fica em evidência porque, ao invés de vincular-se à Universidade ou ao Instituto, ela marca sua filiação ao laboratório de psicologia. A acentuação do laboratório, nesses textos, pode ser compreendida à luz da concepção de experimental vinculada ao modelo laboratorial. Em suas palavras: “... é o único caminho ou, pelo menos, o caminho mais eficaz e o que garante o progresso: o método experimental” (Antipoff, 1935/1992a, p.262). Em conclusão, essas fontes sugerem que o laboratório ocupava posição de destaque para Antipoff, por estar vinculado ao método experimental, independentemente da instituição em que este local estava instalado.

Todavia, a vinculação e a apropriação do laboratório, por parte de Antipoff, não se dava de forma acrítica. Um exemplo é o texto “Estudo da Personalidade pelo Método Lazursky”, publicado em 1926. Descrevendo as reflexões de Lazursky ao propor o método da

experimentação natural, ela afirma: “Quanto ao método psicológico experimental, ele exige condições nas quais a personalidade humana se sente aprisionada em um ambiente artificial que desnatura seu verdadeiro caráter ...” (Antipoff, 1926/2002, p.295). Ainda nesse mesmo artigo, exaltando o método de Lazursky: “O método não tem portanto o caráter artificial de uma experiência psicológica de laboratório” (p.299). Outro exemplo é um texto de 1927, também tratando sobre o método Lazursky. Antipoff volta a fazer reflexões sobre as limitações do laboratório:

Vamos estudar a criança e aperfeiçoar este estudo, tornando-o mais preciso. Que métodos vamos escolher? Iremos multiplicar os testes psicológicos dos laboratórios de psicologia experimental ou voltar-nos-emos para as observações [?], ... Fracionando a personalidade em suas funções isoladas, estudando-as em condições artificiais, falseamos nossa estrutura autêntica (1927/1992, p. 29-30).

Diante desse quadro, vemos que Antipoff se apropriava criticamente do laboratório como uma ferramenta da psicologia. Ela indicava que o laboratório possuía limitações e que suas práticas poderiam ser restringidas a possíveis tópicos. Outros temas (e.g., personalidade) poderiam ser estudados por outros métodos e em outros espaços.

A crítica de Antipoff aos laboratórios e ao método experimental também era feita por outros atores, em diferentes localidades. Podemos citar, novamente, o exemplo dos EUA, com Witmer. O modelo de psicologia desenvolvido por ele era um “... protesto contra a psicologia que derivava princípios psicológicos e pedagógicos de especulações filosóficas e contra uma psicologia que aplicava os resultados das experimentações de laboratório diretamente na criança na sala de aula⁴²” (Witmer, 1907 citado por Baker, 1988, p. 109-110). Porém, mesmo crítico, Witmer também recorria ao laboratório e às suas práticas. Na década

⁴² No original: “... protestant against a psychology that derives psychological and pedagogical principles from philosophical speculations and against a psychology that applies the results of laboratory experimentation directly to children in the schoolroom”.

de 1910, Witmer utilizava testes de aritmética e escrita, bem como o teste Binet-Simon. Além disso,

... se o diagnóstico não pudesse ser alcançado pelo uso dos testes psicológicos, então os testes de laboratório seriam conduzidos. Instrumentos, tais como o pletismógrafo e o ergógrafo, eram usados para medir a reação a estímulos. Acreditava-se que essas medidas seriam indicadores das condições físicas e mentais da criança⁴³ (Baker, 1988, p. 113).

Tanto Antipoff, quanto Witmer, são exemplos de psicólogos interessados em assuntos educacionais, nas primeiras décadas do século XX. Embora críticos dos laboratórios de psicologia experimental, ambos utilizavam recursos desse espaço para sua prática. Os laboratórios não eram, por conseguinte, ferramentas tomadas de forma acrítica e se evidenciavam nas práticas de psicólogos daquele período.

Os três estrangeiros, presentes nos momentos iniciais da Escola de Aperfeiçoamento, i.e., Simon; Walther e Antipoff, tinham uma característica em comum: todos estiveram relacionados a laboratórios de psicologia experimental. Simon, na França; Walther, na Suíça e Antipoff, na França, Rússia e Suíça. Assim, os três estariam habilitados em conduzir atividades, nesse espaço. Esses dois últimos, inclusive, haviam sido assistentes de laboratório, no IJRR. A presença desses três europeus nos sugere um investimento do governo de Minas Gerais, no estabelecimento da Escola de Aperfeiçoamento. Havia passagens a serem pagas, hospedagem, etc. Por outro lado, demonstra a importância da psicologia no imaginário da elite intelectual e política do período. Isso porque uma equipe de especialistas estrangeiros foi trazida para sedimentar a psicologia, na Escola⁴⁴. Há registros de Simon e Walther, em Belo

⁴³ No original: ... *if a diagnoses could not be arrived at by the use of the mental tests, then laboratory tests would be conducted. Instruments, such as the plethysmograph and ergograph, were used to measure reaction to stimuli. Such measures were believed to be indicators of the physical and mental conditions of the child*".

⁴⁴ Uma equipe de brasileiras foi enviada aos EUA, para estudar no *Teacher's College*, da *Columbia University*, a saber: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (posteriormente, Lúcia Casassanta) e Amélia Monteiro

Horizonte, no ano de 1929, desenvolvendo atividades (Curso de Psicologia ..., 1929a, 1929b, 1929c, 1929d, 1929e, 1929f, 1929g; Simon, 1930; Escola de Aperfeiçoamento, 1929b). Antipoff seria contratada por dois anos, contados a partir de 1929. Todavia, permaneceu no Brasil até seu falecimento, em 1974 (Campos, R., 2010a).

Édouard Claparède

Há outro ator estrangeiro que também participou das atividades do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, em seus primeiros anos: Édouard Claparède. Para ele, o laboratório era uma importante ferramenta para a psicologia, indispensável para o ensino e necessário para a experimentação (Ruchat, 2008). Um texto escrito por ele e publicado no “*Journal de Geneve*”, em 1934, fornece-nos indícios: (a) das concepções de uso do laboratório e de seus instrumentos, para Claparède e (b) das contingências presentes, para Walther e Antipoff, quando auxiliares de laboratório, no IJJR. Em suas palavras:

A função do laboratório é exatamente a mesma para a psicologia daquela das outras ciências: permitir novas observações ou experiências em condições estritamente determináveis ... Mais precisamente, o laboratório foi concebido para minimizar as perturbações acidentais, proporcionando um ambiente onde podem ser mantidas, tão constantes quanto possíveis, as condições da experiência ...⁴⁵ (Claparède, 1934, para.2).

Sobre os instrumentos de laboratório, ele continua:

Para assegurar certa constância, um instrumento é necessário. Nós consideramos que um dos papéis do instrumento de laboratório é: estabelecer ou manter, ao longo de

de Castro. As três foram professoras de metodologia na Escola de Aperfeiçoamento (Prates, 1990). Em sua formação, também percebemos o investimento do governo de Minas Gerais, na formação do corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento.

⁴⁵ No original: “*La fonction du laboratoire est exactement la même pour la psychologie que pour les autres sciences: permettre de poursuivre des observations ou des expériences dans des conditions strictment déterminables ... Mais, précisément, le laboratoire a pour but de réduire au minimum ces perturbations accidentelles, en fournissant un milieu où peuvent être maintenues aussi constantes que possibles les conditions de l’expérience ...*”

uma experiência, condições rigorosas. Uma outra utilidade dos instrumentos, na psicologia como alhures, é de permitir a **mensuração**. A medida é uma das marcas mais características da ciência, então mensurar é criar a possibilidade de acompanhar as variações de um fenômeno e, por consequência, de estabelecer ‘aquela medida’ que em relação com outra, varia ao mesmo tempo⁴⁶ (para.2-3).

A partir destes trechos, observamos a importância do laboratório para a psicologia, na concepção de Claparède.

Essas fontes nos sugerem que o laboratório era uma ferramenta científica e, portanto, estaria presente na psicologia. Ele seria um local adequado para o método científico, lido como o controle de variáveis para o estudo de um fenômeno. Controle que implicava no uso de instrumentos para a elaboração de relações entre fenômenos psicológicos, tais como no estudo da inteligência, dos estados afetivos, da associação de ideias, etc. Porém, ele ressalta: “Seguramente, em psicologia, a determinação da quantidade não é tudo. Há também a consideração da qualidade. Mas a medida auxilia, geralmente, em precisar a forma de um fenômeno⁴⁷” (para.4). Assim, devemos considerar, mais uma vez, que o laboratório era tido como um espaço importante, mas que deveria ser apropriado, com ressalvas.

Em um relato jornalístico, podemos perceber as representações que circulavam, em Minas Gerais, sobre o autor genebrino⁴⁸. Essas representações ligavam-se à atuação de Claparède, no campo educacional: “para [a reforma educacional], preciso seria descobrir um

⁴⁶ No original: “Pour assurer cette constance, un appareil est nécessaire. Et nous saisissons l’un de rôle de l’appareil de laboratoire: établir ou maintenir, au cours d’une expérience, des conditions rigoureuses. Une autre utilité des instruments, en psychologie comme ailleurs, est de permettre de **mesurer**. La mesure est une des démarches le plus caractéristiques de la science, car mesurer, c’est se mettre dans la possibilité de suivre les variations d’un phénomène, et par consequence d’établir “dans quelle mesure” il est en relation avec tel autre qui varie en même temps que lui”.

⁴⁷ No original: “Assurément, en psychologie, la détermination quantitative n’est pas tout. Il y a aussi la considération de la qualité. Mais la mesure aide souvent à préciser la forme d’un phénomène”.

⁴⁸ Atente-se a outras repercussões da vinda de Claparède ao Brasil, no texto de Ruchat (2008).

sábio, ao mesmo tempo emérito, pedagogo, psicologista⁴⁹, filósofo, espírito de horizontes largos, certo da supremacia dos métodos científicos em todas as questões dependentes da experiência” (Lins, 1929, p.6). E a notícia continua: “Desejei muito vê-lo no Brasil, trabalhando pela reforma dos nossos estabelecimentos de ensino”. Em outubro de 1930, Claparède veio ao Brasil a convite da ABE e, nessa oportunidade, esteve em Belo Horizonte (ver Figura 8).

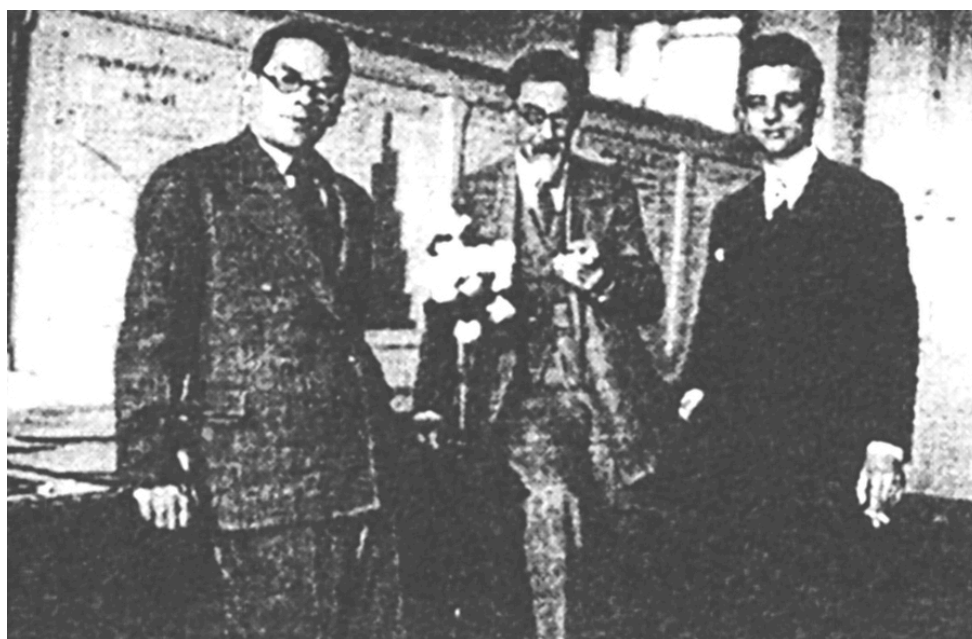


Figura 8. Édouard Claparède e Lourenço Filho em Belo Horizonte, circa 1930. Fonte: R. Campos, 2002, p.355.

Na Figura 8, vemos um representante do governo de Minas Gerais, Claparède e um representante da ABE. O primeiro era Mário Casassanta e, o último, Lourenço Filho. A presença de Claparède e sua relação com os outros dois atores foi registrada no laboratório.

⁴⁹ No Brasil, à época, a nomenclatura usual para “psicólogo” era “psicologista”. O uso corriqueiro do nome “psicólogo” parece ter se dado a partir da década de 1960, em paralelo à promulgação da Lei No. 4.119, em 27 de agosto de 1962, que regulamenta a formação e a atuação de psicólogos, no Brasil. A nomenclatura “psicólogo” x “psicologista” foi discutida quando da elaboração dessa lei. Sobre tal temática, sugerimos a leitura: Silva Baptista (2010). Uma discussão similar parece ter ocorrido nos EUA, mas ancorada em outros aspectos culturais, com os termos “*psychologist*” e “*psychic*”: ver Coon (1992).

Essa característica nos ajuda a compreender os esforços dos envolvidos com aquele espaço, em posicioná-lo em evidência na Escola de Aperfeiçoamento. A vinda de Claparède à Escola de Aperfeiçoamento também sugere o investimento do governo de Minas Gerais, nessa instituição. Mais uma vez, havia custos de passagem, hospedagem, etc. Além disso, sugere um investimento simbólico: Claparède era, naquela época, um dos mais reputados nomes da psicologia na interface com a educação.

O investimento do governo mineiro, trazendo especialistas europeus, parece ter se dado, principalmente, pela articulação de dois atores: Francisco Campos e Mário Casassanta. Dessa forma, conseguimos observar algumas das relações desses atores com a psicologia e a educação, naquele período.

Políticos Mineiros

Francisco Campos formou-se em Direito, na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Em sua vida política, esteve vinculado ao Partido Republicano Mineiro (PRM) e ficou conhecido por sua adesão a ideias autoritárias e antiliberais (Peixoto, 1983). Foi deputado por duas vezes, em 1921 e 1924, antes de assumir a Secretaria do Interior, no governo Antônio Carlos. Ficou conhecido como “Chico Ciência”, por seu interesse nas ciências e em sua influência na gestão do Estado (Prates, 1989). Como exemplo, ele afirma: “A técnica, porém, será tanto mais perfeita quanto mais claras e firmes as suas bases científicas” (Campos, F., 1930). Outro exemplo é o fato dele citar diversos autores relacionados à psicologia e à educação. Na Exposição de Motivos da Escola de Aperfeiçoamento, ele cita Claparède e John Dewey⁵⁰.

⁵⁰ John Dewey (1859-1952), autor estadunidense, relacionado a proposições filosóficas funcionalistas, no campo educacional e da psicologia. Entre 1894 e 1904, assumiu a coordenação do Departamento de Filosofia e de Pedagogia da *University of Chicago*. Posteriormente (1904-1930), exerceu o cargo de professor do *Teacher's College* da *Columbia University*. Foi um autor importante da psicologia na interface com a educação, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, principalmente por sua influência no pensamento educacional de Anísio Teixeira (Mendonça et al., 2006).

Em suas falas, também depreendemos um olhar sobre a infância e sua relação com a escola, principalmente com a figura da professora primária. Nesses aspectos, ele advogava a importância da escola e da ciência, nesse espaço. Sobre a escola e sua relação com a sociedade, afirmou:

Se a escola, porém, é um órgão da sociedade em que se acha inserida e de que exprime a fisionomia própria e inconfundível, é também um instrumento pelo qual os ideais e aspirações de cada época atuam sobre a sociedade, modelando-a, afeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendências que a solicitam para uma nova ordem intelectual e moral ... (Campos, F., 1930, p.12)

No trecho acima, percebemos que a escola deveria ser considerada um veículo de mudança social, pela instauração de uma “nova ordem intelectual e moral”. Assim, na escola pública primária, as crianças apareceriam como os sujeitos em que se inculcaria a “nova ordem”. Sobre a infância, recorrendo a aspectos da psicologia, ele afirma:

... a imaginação infantil, ao mundo em que evoluem os seus interesses e as suas fantasias, que a escola tem o dever de respeitar ... A infância tem uma função psicogenética, que é de preparar para a vida de adulto (p.19).

E sobre as professoras e seu fazer com a infância:

O primeiro princípio, portanto, a ser considerado pelo professor nos seus processos de ensino é que a criança não deve ser considerada do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela ... as lições devem ser conduzidas de forma a se manterem ao nível do desenvolvimento mental das crianças, correspondendo aos seus **interesses atuais** ... (p.19-20)

Para atingir as mudanças educacionais, no ensino primário, por meio das novas ideias sobre a infância e como abordá-las, a formação de professores surgia como indispensável:

“Est[a]s [as professoras] terão que ser educad[a]s no espírito da reforma, para que os princípios da reforma se incorporem ao seu espírito” (p.25). Assim, a psicologia encontrou terreno fértil nas concepções expostas por F. Campos, sobre a importância da formação de professores. A escola deveria contribuir na mudança da sociedade brasileira, por meio de uma “nova ordem intelectual e moral” e esse objetivo passaria, necessariamente, pela formação da professora, reformada nas bases do “mais moderno espírito pedagógico” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a).

A psicologia surgia no discurso de F. Campos como uma ferramenta para a classificação dos alunos da escola primária. Essa classificação dividiria os estudantes em grupos, de forma a aplicar “... uma verdadeira prática de ortopedia mental, destinada a corrigir, retificar e eliminar defeitos físicos, de ordem sensorial e intelectual ...” (1930, p.33). Assim, a psicologia auxiliaria no diagnóstico infantil, fornecendo ferramentas para a atuação da professora que, então, deveria cuidar dessa infância conforme seus ideais e interesses. Nesse tópico, ele afirma: “O ensino normal não é uma propedêutica intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; ele visa, **sobretudo, antes de tudo**, à aquisição de uma técnica, de uma **técnica psicológica ...**” (1930, p. 46 – grifos nossos). Ou seja, formar a professora era, “sobretudo, antes de tudo”, ensiná-la a manejar técnicas psicológicas para conhecer e lidar com as crianças. Na mesma linha de raciocínio, ele advogava o ensino de psicologia na formação de professores:

Se assim é, portanto, se os psicólogos baixaram a mão sobre as escolas, chamando à lição [a]s professor[a]s, se os métodos e as técnicas de ensino começam a prestar contas à biologia e à psicologia, como, sem erro de ofício, não ensinar [às] futur[as] professor[as] a linguagem que [elas] tem de se entender com os seus mestres ... (p.61)

Na análise do F. Campos, a psicologia se converteu em uma ciência indispensável, na formação da professora para seu exercício profissional. Ele afirma:

À biologia e à psicologia incumbe descortinar aos nossos olhos do invólucro de fantasia sob o qual nos habituamos, na nossa irresponsabilidade, a considerá-la, a natura infantil, ... mostrando-nos as forças que atuam no corpo e na alma da criança, como os seus aparentes caprichos constituem necessidade e tendências fundamentais à natureza humana ... (p.121)

Em associação com o biologia, a psicologia aparecia no horizonte de F. Campos como uma ciência que contribuía no entendimento das características físicas e mentais das crianças. Sendo assim, ela seria indispensável na formação de professores para instituir a “reforma do espírito”, proposta na Reforma Educacional mineira. Ele continua explanando sobre as responsabilidades da biologia e da psicologia, como instrumentos para explicar

... como e porque se orientam os seus [da criança] interesses e apetites; como se desenvolve a curva de suas aptidões e qual a nutrição mais conveniente a cada estado do seu crescimento corpóreo e espiritual. **Aí estão os fundamentos da ciência da educação** (grifos nossos).

Essas fontes nos sugerem que, para F. Campos, a psicologia ocupava lugar “fundamental”, na educação. Educação que deveria estabelecer uma “nova ordem intelectual e moral”, em Minas Gerais.

Mário Casassanta, outro nome vinculado às reformas educacionais do governo Antônio Carlos, também apresentava conexões com a psicologia. Ele se formou em Farmácia, em 1920 e, em 1925, em Direito. Entre 1928 e 1931, laborou como Inspetor-Geral da Instrução Pública do estado de Minas Gerais. Na esfera política, tornou-se figura importante na manutenção do ensino de psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento e na Escola Normal de Belo Horizonte (Campos, R., 2001). Os conteúdos de psicologia, ensinados

por Pimentel e por Antipoff, causavam desconforto no meio católico belo horizontino. Na opinião dos católicos, os conteúdos de psicologia poderiam comprometer a formação moral das professoras e, portanto, impactar, negativamente, a sociedade (Peixoto, 1983). Mário Casassanta foi um dos principais atores que articularam a conciliação entre escola e religião, em Minas Gerais, mantendo o ensino de psicologia na formação das professoras. Ainda no campo político, ele foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵¹. Esse documento, publicado em 1932, tinha um cunho político-ideológico de defesa da educação como vetor central para a modernização e progresso do Brasil. Em seu texto, a ciência foi defendida como ferramenta indispensável à educação, tornando-se um marco do movimento escolanovista, no país (A Reconstrução Educacional no Brasil, 1932/1960). A psicologia, por sua vez, era uma ciência de destaque nas proposições escolanovistas. Casassanta participou na promoção da educação e na articulação da psicologia para a formação de professores.

A participação de F. Campos e Casassanta, nas esferas educacionais e na promoção da psicologia, apresenta alguns aspectos. Vale ressaltar que a educação era uma temática do Estado. Havia o interesse de atores políticos na articulação da educação e, portanto, na “formação moral e intelectual” da “nova” sociedade brasileira. A participação desses dois atores ocorria na esfera política, pela promoção de leis e decretos que impactavam a educação. Ainda na esfera política, eles apareciam como articuladores do movimento educacional, no estado de Minas Gerais. Não parece ser fortuita, por exemplo, a presença de Mário Cassasanta na Figura 8, ao lado de Claparède e Lourenço Filho. Um outro exemplo é a participação de ambos, em 1928, na Conferência da ABE, em Belo Horizonte. Essa Conferência deveria ter ocorrido em Natal, mas houve a mudança da cidade. Lourenço Filho, em sua fala durante esse evento, não menciona os motivos de tal mudança. Entretanto, ele sugere um aspecto interessante sobre a participação política na educação, em Minas Gerais:

⁵¹ Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso: 26 abr. 2013.

“... cujo governo desde logo apoiou a ideia [de mudança], não tendo medido esforços para a boa realização dela [a Conferência]” (Lourenço Filho, 1928/2004, p. 22). A psicologia aparecia, então, como uma ciência na defesa da educação, que auxiliaria na compreensão da infância e na formação das professoras. Ela era, nos discursos desses políticos, um dos fundamentos da educação.

Com a mudança política no cenário mineiro após 1930, houve impactos na Escola de Aperfeiçoamento. Todavia, ela continuava sendo uma instituição de destaque, na política educacional do estado. Entre 1930 e 1933, o governo do estado ficou sob a responsabilidade de Olegário Maciel⁵². Nesse governo, Noraldino Lima⁵³ esteve à frente da Secretaria da Educação e Saúde Pública. Em um texto intitulado “O Reajustamento do Aparelho Educacional em Minas Gerais”, ele apresentou aspectos sobre a educação no estado. Nas páginas iniciais do texto, Lima (1932) afirma: “Outras modificações apresentadas – permita Deus sejam passageiras – são introduzidas agora na legislação escolar em consonância com o orçamento restrito imposto à Secretaria ao meu cargo pelas prementes circunstâncias financeiras ...” (p.5). Vamos, portanto, percebendo que, em meio às mudanças políticas em Minas Gerais e no Brasil, naquele momento, os recursos destinados à educação parecem ser reduzidos⁵⁴. Todavia, os recursos dos quais se dispunham deveriam continuar sendo investidos na Escola de Aperfeiçoamento:

Sem a exigência de **sólido preparo técnico** por parte dos diretores de estabelecimentos primários, não teremos tão cedo uma **reforma integral dos**

⁵² Olegário Dias Maciel (1855-1933) foi governador do estado de Minas Gerais, em dois mandatos: 1924 e 1930-1933. Político de destaque no cenário mineiro, esteve vinculado ao PRM. Foi um dos articuladores do nome de Getúlio Vargas, durante a Revolução de 1930.

⁵³ Noraldino Lima (1885-1951). Não foram encontradas informações adicionais sobre este ator.

⁵⁴ Lima (1932) afirma que haviam sido solicitados, ao governo do estado, 78.000:000\$000 (setenta e oito mil contos de réis, equivalentes a 78 bilhões de réis) e haviam sido liberados 36.000:000\$000 (trinta e seis mil contos de réis, equivalentes a 36 bilhões de réis). Assim, depreendemos que menos da metade do valor solicitado foi encaminhado à Secretaria de Educação. Uma explanação sobre as moedas brasileiras pode ser vista em: <<http://doc.brazilia.jor.br/HistDocs/Moedas-brasileiras-cronologia.shtml>>. Acesso: 26 abr. 2013.

métodos e processos pedagógicos que asseguram a Minas papel de destaque definitivo entre as demais unidades federativas. Coerente com este pensamento, procuro, por um lado, oferecer **os benefícios da Escola de Aperfeiçoamento ...** (p.6 – grifos nossos)

Na fala desse político, a Escola de Aperfeiçoamento continuava sendo indicada como uma instituição central na formação do corpo de profissionais das escolas do estado. Ela era responsável pelo “sólido preparo técnico” que implicava na “reforma dos métodos e processos pedagógicos”. Mesmo com a mudança de atores, continuamos notando a centralidade dos “aspectos técnicos” da formação do professorado. Conforme vimos, esse “preparo técnico” passava pela psicologia e por seu laboratório, instalado na Escola de Aperfeiçoamento.

Estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento

Além dos pesquisadores europeus e dos atores diretamente ligados ao governo de Minas Gerais, devemos considerar a participação de outros atores: as estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento (ver Figura 9). Antipoff (1930a) declara que as estudantes-professoras estavam frequentemente no laboratório de psicologia, uma vez que o ensino de psicologia era feito no laboratório: “De teoria, apenas uma introdução necessária aos trabalhos práticos e às pesquisas pessoais, em matéria de psicologia aplicada à educação” (p. 227).



Figura 9. Estudantes-Professoras da Escola de Aperfeiçoamento, circa 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Conforme o laboratório foi sendo utilizado pelas estudantes-professoras durante as aulas e os estudos de psicologia, um grupo de assistentes de laboratório foi se constituindo (ver Tabela 3). Diversas pessoas, em diferentes momentos, ocuparam o lugar de assistentes do laboratório. Em alguns casos, parece que por vários anos (e.g., Zilda Assumpção); em outros, há o indicativo de “alguns meses”, como no caso de Maria Amélia Brandão. Ser assistente de laboratório parecia uma função que poderia ser realizada depois da estudante-professora não ser mais discente da Escola. Com isso, elas poderiam manter sua vinculação institucional, por meio do laboratório.

Tabela 3

Relação de Assistentes de Laboratório

Nome	Período como assistente
Maria José de Melo Paiva	1931
Teresa Figueiredo Santos	1931
Amélia da Mata Machado	1931-1932
Helena Paladini	1931-1932
Zilda Assumpção	1931-1943
Maria Luiza de Almeida Cunha	1932-1933
Naytres Maria de Rezende	1932-1943
Maria Angélica de Castro	1933-1936
Elisa Dias Veloso	1936-1937
Maria Amélia Brandão	1938
Irene Lustosa	1939-1943
Haydée dos Reis Castro	1941-1943

Nota: Tabela baseada em informações apresentadas em - Relatório do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e de seu ensino de psicologia (s.d.).

Além disso, apenas começam a haver assistentes após os primeiros anos de curso, que poderiam coincidir com a formação da primeira turma. Na fonte “Relatório do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e do ensino de psicologia na mesma” (s.d.), podemos ver ainda outros quatro nomes: Elisabeth Chaves (1941-1943), Ezilda Jovino dos Santos (1930-1943), Ewiges Florence de Carvalho (1939) e Simone de Araújo (1939). À exceção de Ezilda, que era datilógrafa do laboratório, as demais foram estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento, e trabalhavam como professoras no Estado da Bahia. As estudantes-professoras eram atoras que participavam do laboratório, apropriando-se de seus instrumentos e de seu espaço. Nesse local, elas poderiam desenvolver os aspectos teóricos e práticos almejados nos discursos políticos mineiros, no que se referia à psicologia. Ao desenvolver os estudos de psicologia, elas aprendiam sobre o uso dos instrumentos de medida presentes no laboratório, tais como os quimógrafos e os testes de inteligência, bem como os princípios psicológicos envolvidos naquele estudo e poderiam aplicar tal conhecimento, na prática da sala de aula.

Arrematando

Diante das fontes apresentadas, iconográficas e textuais, notamos a participação de diversos atores na Escola de Aperfeiçoamento. Por lá, circularam especialistas europeus: Antipoff, Claparède, Simon e Walther. Além disso, visitaram o laboratório outros agentes vinculados à psicologia e à educação, no Brasil, naquele período, como Lourenço Filho, então professor da Escola Normal de São Paulo. Também estiveram presentes as estudantes-professoras que, eventualmente, tornavam-se assistentes de laboratório. O laboratório, inclusive, atraía estudantes-professoras de outros Estados. Por fim, tomamos conhecimento do interesse político na Escola de Aperfeiçoamento e, precisamente, na presença da psicologia, nessa Escola. Observamos as relações e os investimentos de diferentes atores, na psicologia, quando colocamos em cena os instrumentos do laboratório e os usos de tais aparatos.

O Laboratório de Psicologia e A Formação das Professoras

O Ministério da Verdade, responsável por notícias, entretenimento, educação e belas-artes. O Ministério da Paz, responsável pela guerra. O Ministério do Amor, ao qual cabia manter a lei e a ordem. E o Ministério da Pujança, responsável pelas questões econômicas.

George Orwell (1984, p.14-15).

Neste capítulo, guiamo-nos por duas perguntas: (1) Quais eram os instrumentos do laboratório? e (2) Como o laboratório contribuiu na formação das estudantes-professoras? As respostas a essas perguntas indicam a condução de estudos psicológicos, elaborados com o uso dos instrumentos do laboratório de psicologia. Isso implicava na utilização dos aparatos de bronze e vidro, bem como de testes psicológicos. As medidas fornecidas pelo primeiro grupo de aparelhos demonstravam, grosso modo, dados psicofísicos (e.g., cartões estesiométricos) e antropométricos (e.g., compasso cefalométrico). As produzidas pelos testes psicológicos tinham relação com as capacidades intelectuais (e.g., testes de inteligência) e a personalidade (e.g., Rorschach). Eram acrescentados aos dados produzidos por esses instrumentos aqueles advindos da “observação sistemática” dos sujeitos estudados. Assim, o laboratório criava condições para que as estudantes-professoras aprendessem diferentes métodos e ferramentas da psicologia. Essa aprendizagem poderia, também, gerar informações que contribuiriam para a organização e a gestão da sala de aula.

Equipando o Laboratório

A partir das fontes pesquisadas, notamos que o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento contava com cerca de 60 instrumentos, que foram importados da Europa e tomados de empréstimo de outras instituições, em Belo Horizonte. A circulação dos objetos foi mediada por diferentes atores, tais como políticos e professores da Escola. Portanto, equipar o laboratório com diferentes aparatos indica um investimento no local.

Primeiramente, um investimento financeiro, uma vez que os aparelhos apresentavam custos com variações cambiais, pois eram, em sua maioria, importados. Havia, também, os custos da importação e o investimento financeiro em trazer especialistas europeus para coordenar a instalação e o funcionamento do laboratório. Em segundo lugar, houve um investimento simbólico. Investir no laboratório poderia contribuir para demonstrar um determinado *status*, ou poder - o *status* de uma formação moderna e científica (Csikszentmihalyi, 1993).

Nós encontramos seis diferentes textos que relatam os instrumentos que compunham o laboratório de psicologia experimental, da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. São eles:

(1) Instrumentos para o laboratório de psicologia da Escola Normal Superior de Belo Horizonte⁵⁵ (s.d.);

(2) Relatório do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte e do ensino de psicologia ali ministrado (s.d.);

(3) Exposição de Trabalhos (1929);

(4) Antipoff (1930a);

(5) Aparelhos do Ginásio Mineiro emprestados pelo Dr. J. M. Alckmin (1931) e

(6) Fazzi e Lourenço (2011).

Os documentos referidos acima nos auxiliaram a compor os instrumentos que se encontravam no laboratório. Seu conteúdo foi colocado em uma planilha que permitiu as seguintes observações: (a) o que cada um descrevia, (b) os nomes que se repetiam e (c) as especificidades de cada um. Diante desse quadro, verificamos que os instrumentos listados por cada um desses textos diferia, sem considerar que um dos documentos foi escrito em francês. Por exemplo, há instrumentos que aparecem em alguns textos e não aparecem em outros (e.g., *Toise Féraud*). Encontramos grafias diferentes dos nomes e quantidade diferente

⁵⁵ No original: “*Instruments pour le Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l’École Normale Supérieure de Belo Horizonte*”.

de aparatos em cada lista, por exemplo, uma delas possui 17 itens e outras, mais de 20 instrumentos.

Dos documentos encontrados, cinco estavam em português brasileiro e um, em francês. Um dos primeiros passos foi comparar os diferentes documentos em português. Isso nos permitiu verificar: (a) a grafia que estávamos utilizando e (b) como os instrumentos estavam circulando em laboratórios de psicologia, no Brasil. Usamos duas listas que encontramos, referentes a outros dois laboratórios, a saber: (1) Gabinete de Psicologia e Antropologia da Escola Normal de São Paulo (Thompson, 1914) e (2) Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro (Guimarães, 1928). Essas listas nos auxiliaram a ter uma grafia “oficial”, em português brasileiro, para o nome dos instrumentos. Além disso, elas contribuíram no delineamento do uso prescrito de tais aparatos.

Isso foi necessário porque a grafia dos nomes não era exatamente a mesma, em cada documento encontrado. Por exemplo, as grafias Kinematometro de Heumann e Gravímetro de Quinematômetro de Meumann referem-se ao mesmo objeto. Em um segundo passo, com a finalidade de compreender o grau de similaridade entre essas listagens e compor uma descrição dos aparatos do laboratório, traduzimos os termos do francês para o português. Em alguns casos, encontramos nos documentos, em português brasileiro, a tradução utilizada, à época (e.g., *Kinématomètre* era Quinematômetro). Em outros casos, fizemos a tradução dos termos em francês, e.g., *Appareil pour fixer les courbes* se tornou “aparelho para fixar as curvas”.

No momento de compreender que tipo de medida os instrumentos permitiam, encontramos uma dificuldade que nos remeteu à questão da tradução. Não encontramos vocabulário suficiente, em português brasileiro, que nos auxiliasse a compreender os usos desses objetos. Assim, teríamos os nomes, mas não saberíamos para qual finalidade eles

seriam usados. De acordo com Maquet (1993), os aparatos podem ser compreendidos, em sua materialidade, como instrumentos que foram produzidos para um determinado modelo de uso. Em suas palavras:

... o sentido de um objeto - aquilo que ele significa – é cultural quando é reconhecido como parte da realidade construída por um grupo de pessoas. Todavia, na maioria dos casos, ele não é culturalmente específico, ele está ancorado na experiência humana ordinária⁵⁶ (p.31).

Diante disso, optamos por procurar, nos arquivos pesquisados, material que nos auxiliasse a compreender a função dos instrumentos, mesmo que isso estivesse relacionado ao uso em outros países. A maior parcela do material analisado, nessa etapa, estava em inglês e foi encontrado no *Center for the History of Psychology* (CHP), a saber: Andrews (1948); *Apparatus and Supplies ...* (1930); Danziger e Ballantyne (1997); Fredline (1915); Metfeseel e Musgrave (1933); Popplestone e McPherson (1984); Popplestone e Tweney (1997); e Titchener (1902). Ainda no CHP, encontramos dois textos, escritos em francês, que contribuíram para nossa pesquisa sobre os nomes dos objetos e seus usos: *Musée d'Histoire Naturelle de Lille* (2002) e *Catalogue 503 Appareils Jacquet* (s.d). Encontramos, ainda no CHP, vários catálogos de instrumentos, em alemão, oriundos da empresa *E. Zimmermann*, com os quais não trabalhamos⁵⁷. Então, foi, basicamente, em inglês, o material encontrado que contribuiu para a definição dos tipos de medida permitidos por essa aparelhagem.

⁵⁶ No original: “... *the meaning of an object – what it stands for – is cultural when it is recognized as part of the collective reality built by a group of people. But in the most cases it is not culture-specific; it is grounded in common human experiences*”.

⁵⁷ Nesses catálogos, em alemão, procuramos ver nomes que se assemelhassem com as grafias nos idiomas com os quais trabalhamos (francês, inglês e português), porém foram encontrados poucos itens que se assemelhavam. Tentamos, por fim, para compreender essa documentação, utilizar recursos de informática (*Google Drive*, *Google Docs* e *Google Translate*) que nos auxiliassem a ter uma vaga ideia dos nomes. Todavia, a tradução possibilitada por esses recursos não era precisa. Assim, poderíamos incorrer em uma análise com muitas “suposições”. Esses foram os critérios de que nos valemos para não trabalhar com os catálogos em alemão.

Todavia, voltamos a encontrar a questão da tradução, agora em três idiomas: francês, inglês e português (ver Apêndice B). Em alguns casos, conseguimos uma tradução equivalente em todos eles (e.g., *Chronoscope*, *Chronoscope*, Cronoscópio). Em outros, conseguimos uma similaridade entre o português e um dos dois idiomas (e.g., Chave Morse e *Morse Key*). Por fim, houve nomes em que não conseguimos encontrar uma similaridade entre os idiomas. À essa altura, deparamo-nos com duas situações: (1) havia nomes para os quais não conseguimos tradução ou que não eram passíveis de tradução (e.g., *Prince-croix*, *Toise Féraud*) e (2) havia nomes que não se assemelhavam. Comparando a definição de uso do instrumento em inglês com o significado que alguns nomes sugeriam, em português e francês, pudemos ver algumas similaridades. Por exemplo, o Pressiômetro (*Pressiomètre*) parecia guardar relação com os *Points* (*Pain points* e *Pressure Points*). Dessa maneira, esses objetos serão mencionados como constituintes do laboratório e seu uso será descrito quando uma das fontes utilizadas mencionar tal aspecto.

Os primeiros aspectos que podem ser observados são: (a) o nome de nove diferentes companhias que fabricavam instrumentos de laboratório de psicologia são mencionados (ver Tabela 4), (b) o país de cada uma dessas empresas e (c) o valor unitário de cada um dos instrumentos listados⁵⁸.

⁵⁸ Não nos atentamos em analisar os valores dos instrumentos. A análise desses valores criaria um conjunto de hipóteses, para as quais não encontramos material suficiente para análise. Os valores estão indicados como *Fra. Suisse* e *Mk*. Isso nos sugeriu tratar-se, respectivamente, de francos suíços e marcos. Nós não encontramos valores de conversão dessas moedas em réis, moeda brasileira da época. Também não encontramos um documento que nos apresentasse o orçamento de que o laboratório dispunha.

Tabela 4

Lista de Companhias

País	Companhia
Áustria	<i>L. Castagna</i>
Alemanha	<i>E. Zimmermann</i>
Estados Unidos da América	<i>C.H. Stoelting</i>
França	<i>G. Boullitte</i>
Suíça	<i>Bâle. et Borel</i>
	<i>Kerne & Cie</i>
	<i>Lambercier</i>
	<i>Maison Jacquet</i>
	<i>Schaerer</i>

Nota: Baseado em *Instruments pour le laboratoire de psychologie* (s.d.)

Podemos notar que os aparatos foram orçados (ou comprados) em seis dessas nove empresas, a saber: 33, com a *E. Zimmermann*; 2, com a *Kerne & Cie.*; 2, com *Lambercier*; 1, com *L. Castagna*; 1, com *Schaerer* e 1, com a *Maison Jacquet, Bâle. et Borel (Instrument ..., s.d.)*. Esses aspectos nos sugerem que diferentes países – em grande medida, europeus - estavam envolvidos com a produção de instrumentos de laboratório de psicologia, nas primeiras décadas do século XX.

A prevalência de instrumentos vinculados à *E. Zimmermann* pode se dever ao fato de que ela foi uma das primeiras companhias a produzir instrumentos industrializados, para os laboratórios de psicologia. Inclusive, ela se destacava, na Europa, naquele período (Gundlach, 1996). O fato da Suíça ser o país com mais empresas listadas pode ser entendido pela forte presença dos especialistas do IJJR, na Escola de Aperfeiçoamento. Esse conjunto de elementos fornece indícios do investimento aplicado pelas pessoas envolvidas com a Escola de Aperfeiçoamento, no intuito de equipar o laboratório de psicologia. Investimento tanto de esforços, quanto de dinheiro, e tempo, para articular a estruturação física do laboratório. Além disso, auxilia-nos a compreender o investimento simbólico nesses objetos. Caso contrário, não haveria uma lista com cerca de 60 diferentes objetos a serem orçados, ou

comprados, pelo governo de Minas Gerais. Inclusive, o incômodo ocasionado pela compra dos instrumentos e sua ausência, porque não chegavam, também contribui na leitura de sua importância (ver Antipoff, D., 1975).

Reproduzimos, mais uma vez, a fala de Antipoff, reportada por seu filho, pois ela nos sugere o incômodo da atora:

Na minha escola, **os aparelhos do laboratório ainda não chegaram** ... A viagem entre as duas cidades é de um dia apenas, mas há quatro meses que os aparelhos estão no Rio. **Isso é que é terrível aqui.** É a característica brasileira: tudo vai extremamente devagar. O que se ouve é sempre: “para amanhã”, sempre adiado (Antipoff, D., 1975, p. 118 – grifos nossos).

A ausência dos instrumentos do laboratório poderia comprometer seu trabalho, como outrora ocorrera com Simon (ver Simon, 1930). Duas correspondências entre Antipoff e o IJJR, em 1929, também nos auxiliam a compor esse quadro (Delay, 1929a; 1929b). Nas correspondências, vemos que ela havia feito a compra de um cronoscópio, junto a Marc Lambercier⁵⁹, via IJJR, em novembro de 1929. O valor referente ao aparato, 200 francos suíços, já havia sido pago e, em dezembro, data das duas correspondências, o instrumento ainda não chegara ao Brasil. A irritação de Antipoff pode ser compreendida, não apenas pela burocracia brasileira que atrasava a entrega do material, como também pelo fato de que outros instrumentos, comprados fora do país, também não chegaram. Considerando o conteúdo de tais documentos, concluímos que, possivelmente, os instrumentos listados foram adquiridos na Europa. Esse conjunto de documentos também nos auxilia a observar o investimento no laboratório de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento. Empresas foram contatadas, materiais foram importados, entregas em atraso foram cobradas,

⁵⁹ Marc Lambercier (1890-1972) possuía formação em engenharia mecânica e química. Estudou no IJJR, entre 1924 e 1925. Em 1927, iniciou seu trabalho junto ao laboratório de psicologia experimental desse Instituto, colaborando com Claparède, Jean Piaget e Andrés Rey (Ruchat, 2007).

etc. Com isso, notamos que equipar o laboratório, com instrumentos, foi uma das primeiras atividades, ali realizadas, e que contou com esforços tanto do governo mineiro, quanto da coordenação do laboratório.

Um outro documento, assinado por Antipoff, ajuda-nos a tatear o investimento inicial da estruturação física do laboratório. Seu título é sugestivo: “Aparelhos do Ginásio Mineiro⁶⁰ Emprestados pelo Dr. J. M. Alckmin⁶¹ ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento” (1931). Há instrumentos listados em “Aparelhos do Ginásio Mineiro” que são similares aos nomes listados em “*Instruments pour le laboratoire*”. Porém, a data do primeiro é 1931, enquanto o segundo não tem datação. Supomos que o documento em francês refira-se aos anos iniciais do laboratório, devido ao idioma em que está escrito. Os especialistas em psicologia, convidados a participar do laboratório, falavam francês e, não, português (Antipoff, D., 1975; Simon, 1930). Por um lado, o documento pode ter sido escrito por um deles ou por todos eles. Por outro, o documento pode ter sido produzido para facilitar a comunicação com eles. Há, ainda, a possibilidade do documento estar escrito em francês para facilitar a comunicação com as empresas francesas e suíças contatadas. A existência desses nomes, em ambos os documentos, pode nos sugerir que não necessariamente os aparatos listados no documento em francês foram comprados. Conforme vimos, por meio de outras fontes, as empresas foram contatadas e os aparatos foram, se não comprados, ao menos orçados. Outros instrumentos, todavia, parece que foram tomados de empréstimo de

⁶⁰ O Ginásio Mineiro foi fundado em 1854, na então capital do Estado, Ouro Preto, sob o nome de Liceu Mineiro de Ouro Preto. Com a transferência da capital para Belo Horizonte, em 1897, a escola também foi transferida. Ela era uma escola secundária, pública e laica, que foi influenciada pela constituição da cidade de Belo Horizonte e seu ideal republicano. Outro aspecto da psicologia pode ser observado no Ginásio Mineiro e possui relação com os movimentos de modernização pedagógica, no Brasil: a presença de Fernando Azevedo (1894-1974). Ele foi professor substituto de Latim e Psicologia, no Ginásio Mineiro, entre 1915 e 1916. Posteriormente, tornou-se um dos principais “educadores profissionais” vinculados ao movimento da Escola Nova, no Brasil. Foi, inclusive, o redator do Manifesto dos Pioneiros.

⁶¹ José Maria Alckmin (1901-1974) formou-se em Direito, em 1929. Não encontramos informações sobre sua relação com o Ginásio Mineiro, ou mesmo com a educação, em Minas Gerais. As informações que obtivemos relatam sua atuação como político, na esfera estadual e federal, principalmente ligado à trajetória do presidente Juscelino Kubitschek.

instituições educacionais, em Belo Horizonte, nas quais a psicologia já circulava. Então, se o governo do Estado não poderia investir, financeiramente, em tudo aquilo que foi listado, parecia fazê-lo, simbolicamente, na psicologia e na formação de professoras primárias, uma vez que os aparatos foram movidos de uma instituição educacional para outra.

Os instrumentos listados nas fontes pesquisadas podem ser agrupados em duas grandes categorias. Em um grupo, vemos aparatos de bronze e vidro⁶², que são aqueles mais facilmente identificáveis como “... os aparelhos clássicos de psicologia experimental” (Antipoff, 1930a, p.227). No outro, vemos menção a doze testes psicológicos diferentes. Atentamos, nessa fonte, para a presença dos testes psicológicos como aparatos componentes do laboratório de psicologia. Com isso, compreendemos que os instrumentos de um laboratório de psicologia experimental, os “aparatos de bronze”, compunham uma categoria composta por aparatos de bronze e vidro, bem como por testes psicológicos. No laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, ao lado de ergógrafos e cronoscópios, eram encontrados testes de inteligência e personalidade. Esse elemento nos deixa entrever que a utilização do laboratório de psicologia, da Escola de Aperfeiçoamento, poderia ser semelhante a que encontrávamos em outros países.

Temos conhecimento desse tipo de composição, desde o fim do século XIX, com Titchener (1898). Como ele afirma:

É por meio da psicologia individual que a psicologia experimental se associa com a antropometria. Os testes psicológicos estão começando a aparecer em larga escala da

⁶² Essa é uma tradução para o termo “*brass apparatus*”. Tal expressão é recorrentemente citada na literatura sobre o laboratório de psicologia e seus instrumentos. Ela não se refere, necessariamente, aos objetos de metal, mas é uma expressão geral que contempla os instrumentos de laboratório de psicologia.

literatura psicológica e cada teste requer seu próprio instrumental. Esses instrumentos devem ser duráveis, baratos e de simples construção (s.p.)⁶³.

Ainda nos EUA, vemos mescla similar na relação entre psicologia e educação. Fredline (1915), relatando uma pesquisa que objetivava o estudo da aprendizagem e sua relação com as habilidades mentais em superdotados, diz:

Aquelas crianças cujos resultados foram os mais altos de acordo com a escala de Binet foram levadas ao laboratório para testes especiais ... O propósito desses testes era suplementar o teste de Binet ou para estabelecer seu grau escolar e para outros exercícios específicos compreendendo controle motor, julgamento e sugestibilidade⁶⁴ (p. 39)

Inclusive, ele menciona o uso de instrumentos do mesmo tipo que vimos na lista *Instruments pour le laboratoire* (s.d.): “os materiais utilizados na condução da testagem foram, a saber: 1 – Contador de toques e contador elétrico; 2 – Cronoscópio de Hipp ...⁶⁵” (Fredline, 1915, p.40). Esses aspectos, em conjunto, compõem um quadro: nas primeiras décadas do século XX, os laboratórios de psicologia experimental pareciam ser compostos por aparatos de bronze e vidro, bem como por testes psicológicos, junção esta que parece estar vinculada ao contexto da psicologia na educação. Dessa maneira, diferentes tipos de instrumento constituíam a materialidade de uma psicologia considerada científica.

Os instrumentos de laboratório permitiam a mensuração de diferentes aspectos. Segundo Tavares (1996), esses aparatos poderiam ser chamados de psico-fisio-antropológicos. Isso porque eles permitiam o acesso a aspectos fisiológicos, psicológicos e

⁶³ No original: “*It is through individual psychology that experimental psychology joins hands with anthropometry. 'Mental tests' are beginning to loom large in psychological literature, and every test requires its own apparatus. The instruments must be strong, cheap, and of simple construction*”.

⁶⁴ No original: “*Those children who tested highest according to the Binet scale were taken to the laboratory for special tests ... The purpose of these tests was to supplement the Binet tests or by his school grade and certain other exercises involving motor control, judgment and suggestibility*”.

⁶⁵ No original: “*the material used in conducting the tests were following: 1 – Tapping board and electric counter, 2 – a Hipp chronoscope ...*”

antropológicos dos examinandos. Ao observarmos manuais de laboratório e catálogos de instrumentos do período, percebemos que essa nomenclatura nos induz a compreender os aparatos (e.g., Metfeseel & Musgrave, 1933; Titchener, 1902). De maneira geral, eles mensuram aspectos nessas três grandes áreas. Todavia, há dificuldades de delimitar até que ponto uma medida era psicológica ou antropológica. Talvez por isso Centofanti (2006) afirme que, se usassem os termos “físio” e “antropológicos”, o uso da aparelhagem, no diálogo entre psicologia e educação, seria indicado para a medida psicológica. De acordo com o autor, o que havia eram aparelhos e instrumentos de laboratórios de antropologia e psicologia. Esses instrumentos eram utilizados para isolar e quantificar fenômenos, com vistas a interesses educacionais.

Na primeira metade do século XX, foram produzidas várias listas de instrumentos e de tópicos mensuráveis por esses aparatos. De acordo com Andrews (1948, p.1): “A busca e as descrições dos aparatos psicológicos são atividades comuns entre os psicólogos experimentais⁶⁶”. Inclusive, podemos encontrar, no Brasil, a circulação e a produção de categorizações de instrumentos e de tópicos de interesse em psicologia experimental (e.g., Guimarães, 1928). O texto em questão se refere à descrição de objetos presentes em um laboratório de psicologia, instalado em um hospital psiquiátrico: a Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro (Rio de Janeiro)⁶⁷. A partir da articulação de diferentes fontes, é que propomos a apresentação dos instrumentos do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, a partir do tipo de medida que eles permitiam (ver Apêndice C). Vale lembrar que não encontramos fontes específicas que indicassem a distribuição dos instrumentos do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento em categorias. Essa proposição é nossa, baseando-nos em: Andrews (1948), Claparède (1926/1956 citado por Tavares, 1996),

⁶⁶ No original: “*The search and description of psychological apparatus is a common activity among experimental psychologists*”.

⁶⁷ Sobre a Colônia e seu laboratório de psicologia, sugerimos a leitura de: Centofanti (1982; 2003) e Centofanti e Jacó-Vilela (2006).

Guimarães (1928), Metfessel e Musgrave (1933) e Titchener (1902). Como textos auxiliares, recorremos a: *Apparatus and Supplies ...* (1930), *Musée D'Histoire Naturelle de Lille* (2002), Popplestone e Tweney (1997) e Warren (1934). As referências auxiliares contribuíram, principalmente, na descrição de uso dos aparatos. Assim, distribuímos os aparatos em cinco categorias gerais: (1) Sensibilidade, (2) Registro, Medida e Controle de Tempo, (3) Fisiológico e Antropométrico, (4) Testes Psicológicos e (5) Outros.

Tomando os trabalhos de Andrews (1948) e de Tavares (1996) como referências, na elaboração de listas de instrumentos, optamos por estabelecer dois critérios de apresentação das nossas Tabelas. O primeiro é um nome geral de uma categoria de instrumento. Categorizamos cerca de 60 instrumentos a partir de seus nomes gerais. Assim, não nos prendemos ao nome dos criadores dos instrumentos, aspecto apresentado, via de regra, após o nome do aparato. Por exemplo: “cronoscópio”. O segundo é o indicativo no nome específico, listado pela fonte, caracterizando o tipo de instrumento. Continuando o exemplo, em “cronoscópio” vimos “cronoscópio D'Arsonval” e “cronoscópio Degallier”. Um outro exemplo: na categoria de instrumento “Taquitoscópio”, temos os itens “Taquitoscópio”, “Taquitoscópio à mão”, “Taquitoscópio de Guilhotina” e “Taquitoscópio Obturador”. Esse conjunto de critérios nos auxiliou a cumprir um de nossos objetivos: fazer uma descrição dos aparatos de laboratório de psicologia. Além disso, permitiu que indicássemos os vários nomes apresentados nas diferentes listagens encontradas. Baseando-nos nesses critérios, empreendemos a análise do material.

Sensibilidade

No primeiro grupo, encontramos a maior parte dos instrumentos listados (ver Tabela 5). Esses aparatos permitiam estudos em diferentes sensações musculares e perceptuais e seu conjunto, assim como os que compreendem o segundo grupo, é aquele que mais parece se encaixar na descrição de Antipoff (1930a): “... um laboratório com os aparelhos clássicos de

psicologia experimental ...” (p.227). Tais aspectos, também, são os mais destacados nas categorizações de instrumentos do período (e.g. Metfessel & Musgrave, 1933; Titchener, 1902).

No grupo em questão, havia aparatos que permitiam a mensuração de diferentes aspectos da sensibilidade humana: visão, tato, audição, etc. Eles eram comuns em laboratórios de psicologia e em suas práticas, bastante vinculadas às medidas psicofísicas (ver Andrews, 1948).

Tabela 5

Instrumentos para Mensuração de Sensibilidades

O que mensura	Nome do Aparato (Geral)	Nome do Aparato (Específico)
Sensações Táteis		Pressiômetro
	Estesiômetro	Estesiômetro de Frey Estesiômetro Duplo – de cabeça – do Dr. Frey
Sensações musculares e cinestésicas		Registrador de Precisão de Movimentos
	Quinematômetro	Quinematômetro de Meumann Gravímetro Quinematômetro
	Dinamômetro	Dinamômetro de Collin Barestesiômetro
	Ergógrafo	Ergógrafo à Mão Ergógrafo de Mosso
	Pesos	Pesos para Ilusão Pesos para Ergógrafo Pesos para Discriminação de Meumann
Audição	Tonômetro	Tonômetro de Hornbostel Tonvariador de Hornbostel
	Diapasão	Diapasão Elétrico 100 vibr Diapasão Elétrico
Visão		Aparelho para a Medida de Visão Estereoscópica de Kirschmann
		Aparelho para Discriminação das Distâncias de Radoslawow
	Aparelho para Fusão das Cores	Aparelho para a Fusão das Cores – à mão - de Kirschmann
	Outros	Cartões Estesiométricos de Binet Discos Rotativos <i>Epidiascope</i> (Projetor) Lãs de Holmgreen Papéis Coloridos <i>Platyscope</i>

Registro, Medida e Controle de Tempo

Nesse grupo, encontramos relógios, cronoscópios, cronógrafos, etc. (ver Tabela 6). Eram, no geral, registradores de tempo associados a outros instrumentos. Sua função consistia, via de regra, em estabelecer o tempo de reação a um estímulo. Os aparatos permitiam a precisão e a acurácia dos dados produzidos no laboratório, ou seja, impactavam o controle das condições experimentais (Gundlach, 1996).

Tabela 6

Instrumentos para Registro, Medida e Controle de Tempo

Nome do Aparato (Geral)	Nome do Aparato (Específico)
Cronoscópio	Cronoscópio D'Arsonval
	Cronoscópio Degallier
Cronômetro	Cronômetro Zenith
Cronógrafo	Cronógrafo Jacquet
Quimógrafo	Quimógrafo de Ludwig
	Quimógrafo Simples
	Lâmpadas para Queimar
Metrônomos	Metrônomos com Contatos Elétricos
	Tambor de Marey
Taquitoscópio	Taquitoscópio à Mão
	Taquitoscópio de Guilhotina
	Taquitoscópio Obturador
Teclas Telegráficas	Chave Morse
	Contadores de Toque
	Sinal Deprez

De acordo com Gundlach (1996), o registro do tempo e, mormente, do tempo de reação a estímulos era um elemento importante, nas primeiras décadas do século XX. Portanto, diferentes aparatos foram construídos para permitir um controle adequado do tempo, durante a realização de experimentos em psicologia. Isso implicou, inclusive, na formação de pessoas capazes de operar e compreender esses diferentes aparelhos. Ou seja, eles contribuíram para a formação de comunidades com objetos e saberes próprios. No caso

dos aparelhos registradores de tempo, o laboratório da Escola de Aperfeiçoamento possuía cronógrafos, cronômetros, cronoscópios e metrônomos.

Medidas Fisiológicas e Antropométricas

No terceiro grupo, incluímos os equipamentos que permitiam medidas fisiológicas e antropométricas (ver Tabela 7). Esses aparatos registravam aspectos fortemente vinculados a características antropométricas e foram divididos em duas grandes categorias: (a) medidas antropométricas, que aferiam aspectos como altura, peso e diâmetro do crânio e (b) funções corpóreas, que mediam capacidade pulmonar, ritmo cardíaco, etc.

Tabela 7

Aparatos para Medidas Fisiológicas e Antropométricas

Categoria	Nome do Aparato (Geral)	Nome do Aparato (Específico)
Antropométricos	Compasso Cefalométrico	Compasso de Spearman Compasso de Weber
	Kit Antropométrico	Carteira Antropométrica Bertillion Fita Métrica <i>Toise Féraud</i>
Funções Corpóreas	Espirômetro	Espirômetro Barnes
	Outros	Pneumógrafo
		Pletismógrafo Esfigmomanômetro

Encontramos instrumentos que permitiam desde a mensuração do diâmetro do crânio (e.g., compassos), até equipamentos para medida de capacidade pulmonar (e.g., pneumógrafos). Assim, o laboratório detinha equipamentos que auxiliariam a composição de um perfil antropométrico dos sujeitos estudados. A maior parte dos instrumentos aparecem listados no documento que indica o empréstimo dos aparatos pelo Ginásio Mineiro (*Aparelhos do Ginásio Mineiro ...*, 1931).

Testes Psicológicos

Nas fontes pesquisadas, existe uma menção a 12 testes psicológicos, cujos autores são de diferentes países, tais como: Bélgica (e.g., Buyse-Decroly) e EUA (e.g., Terman) (ver Tabela 8). Isso pode sugerir uma pluralidade de perspectivas teóricas sobre o mesmo objeto. Podemos ver, ainda, testes para diferentes aspectos: inteligência (e.g., Alfa, P.V., Terman) e personalidade (e.g. Rorschach). Esse aspecto pode indicar que havia uma diversidade de objetos a serem observados, na relação entre psicologia e educação.

Tabela 8

Testes Psicológicos do Laboratório de Psicologia

O que Mensura	Nome do Teste
Inteligência	Teste de Inteligência Alfa
	Teste de Inteligência Alice Decœdres
	Teste de Inteligência Ballard
	Teste de Inteligência Barcelona
	Teste de Inteligência Buyse-Decroly
	Teste de Inteligência Cyril Burt
	Teste de Inteligência Dearborn
	Teste de Inteligência Goodenough
	Teste de Inteligência P.V. (Binet-Simon)
	Teste de Inteligência Terman
Personalidade	Teste de Personalidade Rorschach
Não-categorizado	Provas combinadas de Foucault

De acordo com as fontes pesquisadas, os testes psicológicos haviam sido “.... trazidos e adaptados às nossas crianças ...” (Exposição de Trabalhos, 1929, p. 15), como o P.V., uma tradução da escala Binet-Simon desenvolvida pelo laboratório. Baseando-nos nessa descrição, vemos que a apropriação dos testes psicológicos, com prevalência dos testes de inteligência, ocorria de forma reflexiva. Isso significava estudar e adaptar o teste à realidade brasileira, fazendo uma leitura contextual dos resultados encontrados.

Fica clara a prevalência dos testes de inteligência, pois dos 12 itens listados, dez mensuravam esse aspecto. Além dos instrumentos, encontramos as Provas Combinadas de Foucault e o teste de Rorschach. Sobre o primeiro, não encontramos maiores informações. Quanto ao Rorschach⁶⁸, ele mensurava aspectos da personalidade em uma perspectiva psicodinâmica. Na Escola de Aperfeiçoamento, parece ter sido aplicado às estudantes-professoras como forma de testar o instrumento: “O Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, desde alguns anos, procura estudar o método de Rorschach aplicando-o a um No. suficiente de alunas ...” (Relatório do Laboratório de Psicologia ..., s.d., p.3). Ele era apropriado para conjugar características biotipológicas, mensuradas pelos demais aparatos, com a análise das características da personalidade, acessadas com o Rorschach. Isso nos sugere que um laboratório de psicologia experimental poderia ser composto, àquela época: (a) por instrumentos de medida de bronze e vidro, bem como de testes psicológicos e (b) por instrumentos vinculados a diferentes perspectivas teóricas.

Outros

Nesse grupo, incluímos os aparatos cujo uso não estava vinculado a um dos elementos anteriormente citados. Também incluímos, nessa categoria, aqueles equipamentos para os quais não conseguimos uma tradução para o português-brasileiro, nem informações sobre seu uso (ver Tabela 9).

⁶⁸ Teste projetivo desenvolvido por Hermann Rorschach (1884-1922). O teste é um instrumento de avaliação psicológica baseado em figuras: manchas de tinta simétricas presentes em dez diferentes pranchas. A resposta ao teste consiste em dar respostas sobre o que parecem ser, para o sujeito, as figuras representadas pelas manchas. Ele é um instrumento para o estudo da personalidade, baseado em uma perspectiva psicodinâmica.

Tabela 9

Aparatos Não-categorizados

Nome do Aparato (Específico)
Aparelho para Fixar as Curvas <i>Pince-croix</i>

Não encontramos qualquer informação e não conseguimos formular uma hipótese sobre o que era um Aparelho para Fixar as Curvas. *Pince-croix*, em uma tradução literal, é uma braçadeira em cruz. Por esse nome, ela poderia ser utilizada em associação com um ergógrafo, mantendo o braço do sujeito imobilizado, para a realização do experimento. Poderia ser, também, uma espécie de tripé para sustentar cartazes. Assim, ficaram mais dúvidas e perguntas em aberto sobre as possibilidades de uso para os instrumentos apresentados na Tabela 9, do que efetivamente respostas para tais questões.

Na articulação das fontes pesquisadas, percebemos aparatos que permitiam a mensuração das faculdades mentais (e.g., testes de inteligência), características de personalidade (e.g., Rorschach), aspectos tipológicos (e.g., Compasso de Weber), elementos psicofisiológicos (e.g., Cartões estesiométricos de Binet), etc. Essa pluralidade de medidas e de aparatos podiam ser encontradas em outras localidades, no Brasil e no mundo. Desde o fim do século XIX, diversos autores descrevem a presença de instrumentos desta natureza, nos laboratórios de psicologia (Baldwin; 1892a, 1892b; Cattell, 1888; Titchener, 1898). Alguns dos aparatos, inclusive, eram os mesmos que aqueles encontrados na Alemanha – Universidade de Leipzig (Cattell, 1888), Canadá – *University of Toronto* (Baldwin, 1892a) e EUA - *Yale University* (Baldwin, 1892b) e *Cornell University* (Titchener, 1898).

Outro exemplo, referente aos EUA, é apresentado por Popplestone e McPherson (1984), quando descrevem as atividades realizadas no laboratório da escola Vineland, por

Henry Goddard⁶⁹, indicando a presença de vários instrumentos, tais como: cronoscópios, dinamômetros, ergógrafos, espirômetro, pletismógrafos, etc. Na Europa, Ratcliff e Ruchat (2007) descrevem o mesmo para diferentes laboratórios de psicologia, em Genebra, incluindo o laboratório de psicologia do IJJR. No Brasil, também havia laboratórios de psicologia que possuíam esses aparatos. Um exemplo é o Gabinete de Psicologia da Escola Normal de São Paulo (Thompson, 1914). Assim, compreendemos o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento como um local que comungava as características de seu tempo, pela presença desse tipo de instrumentos no local. Essa relação vinculava-o à materialidade de uma psicologia científica e, portanto, aos “aparatos de bronze e vidro” e aos testes psicológicos.

O Laboratório em Uso

No Decreto no. 9653, de 30 de Agosto de 1930, que aprovou o regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, notamos alguns itens. No seu artigo quinto, na seção de “Orientação Pedagógica”, lemos um longo trecho que nos auxilia a compor a ideia dos estudos psicológicos:

Art. 5º. Propondo-se dar aos professores primários uma **técnica de ensino**, a Escola de Aperfeiçoamento **nem se limitará a uma exclusiva preparação científica, nem somente à prática profissional, mas combinará uma e outra**, por forma que as suas alunas pratiquem consciente e não mecanicamente os modos e os processos didáticos.

§ 1º. Para esse fim, os programas devem ser formulados no sentido de **excluir teses de ordem puramente científica** e remotamente úteis à técnica de ensino.

§ 2º. Nos programas devem preponderar os processos e formas didáticas já experimentados e assentes pelos tratadistas da educação, e não pesquisas destinadas a

⁶⁹ Henry H. Goddard (1866-1957), psicólogo estadunidense. Foi um defensor do uso de testes psicológicos em diferentes espaços, tais como escolas e hospitais. Entre 1906-1918, trabalhou como Diretor de Pesquisas do laboratório de psicologia do *Vineland Training School for Feeble-Minded Girls and Boys* (Escola Vineland para Garotas e Rapazes débeis-mentais), em Vineland, Nova Jérsei, EUA.

fixar este ou aquele processo, porque **a Escola tem por fim transmitir e não elaborar ciência.**

§ 3º. Entretanto, poderão os professores, depois de bem discutida a proposta em reunião de professores e submetida pelo diretor às autoridades superiores, pôr em prática esta ou aquela investigação, se indispensável para o bom ensino e para iniciar as alunas nos métodos experimentais de investigação e bons hábitos de trabalho, não devendo iniciar-se ou, se iniciada, devendo ser suspensa, se trazer prejuízos à execução do programa elaborado e aprovado. (Secretaria do Interior, 1930, s.p. – grifos nossos)

Diante do Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, observamos que era prescrita a sua apropriação como um espaço para a formação das professoras, a qual indicava a necessidade de formação prática juntamente com a aprendizagem de técnicas pedagógicas. A aprendizagem ocorreria pelo desenvolvimento de estudos científicos que aproximassem as estudantes-professoras da escola. Esses elementos deveriam contribuir para o futuro exercício profissional das estudantes-professoras. Pelo teor da fonte, ficava vetada a realização de pesquisas, pela Escola de Aperfeiçoamento, que não tivessem ligação direta com os imperativos escolares, tais como as crianças, as escolas, os professores, etc.

Francisco Campos, que estava à frente dos assuntos educacionais do estado e foi quem assinou tal Decreto, possuía uma concepção particular sobre as técnicas pedagógicas. Segundo ele: “O ensino normal não é uma propedêutica intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; ele visa, sobretudo, antes de tudo, à aquisição de uma técnica, de uma técnica psicológica ...” (Campos, F., 1930, p. 46). Consequentemente, podemos interpretar que formar as professoras de maneira prática e científica significava, em alguma medida, desenvolver técnicas práticas e científicas da psicologia. Essas técnicas deveriam ter relação com a escola e os estudantes. Compreende-se o uso dos artefatos de laboratório,

nesse contexto, principalmente em se tratando dos testes psicológicos. Antipoff (1930b) também nos esclarece com a seguinte interpretação: “As pesquisas escolalológicas que as alunas da Escola de Aperfeiçoamento efetuaram esse ano [1930] ... **tinham por fim**, sobretudo sua **formação profissional**” (p.151 – grifos nossos). Dessa maneira, os estudos psicológicos, inicialmente realizados, tinham por função primordial a formação das estudantes-professoras. Nessa formação prática, o uso do laboratório poderia ser justificado em três instâncias. De um ponto de vista teórico, a manipulação dos testes permitiria a apreensão de conceitos psicológicos, tais como inteligência e personalidade. De uma perspectiva pragmática, os resultados dos testes poderiam ser utilizados em discussões em sala de aula e, também, para informar às escolas sobre o desenvolvimento dos estudantes. Por fim, metodologicamente, manusear os testes contribuía na formação técnica das estudantes-professoras. Esse conjunto de aspectos compunha a constituição da nova professora, alardeada para a “moderna educação”, uma professora com o “espírito do pesquisador” (Antipoff, 1932, p. 4).

O laboratório formaria o “espírito de pesquisador” das estudantes-professoras, a partir da realização de seus estudos psicológicos. Ele contribuía com o ensino teórico, prático e metodológico da psicologia. Permitia, ainda, o contato com vários tipos de medida, tais como os testes objetivos e projetivos, além de estabelecer uma condição para o trabalho de coleta e tratamento de dados provenientes de variados instrumentos de medida. Por exemplo, a resposta a uma lâmina de Rorschach é analisada diferentemente do clique a uma chave Morse, em um experimento de tempo de reação. O laboratório habilitava, também, o contato com diferentes conceitos e autores da psicologia e permitia que as estudantes-professoras observassem as características das crianças de Minas Gerais. Por outro lado, criava condições para que elas conhecessem o aparelho escolar do estado, pelo contato com diferentes professoras e variadas escolas. Dessa maneira, o laboratório contribuía para a formação de

um grupo de pessoas especializadas em conhecimento psicológico relacionado à criança e ao seu desenvolvimento, formando a professora almejada pelas reformas educacionais do período (ver Braga, 1931).

Ciência e Método

A descrição e a interpretação de trabalhos produzidos pelos envolvidos com o laboratório de psicologia favorece-nos a observação de diferentes aspectos. Os trabalhos desenvolvidos, naquele espaço, estavam ancorados em uma valorização do conhecimento científico e de seus métodos. Por exemplo, Antipoff (1930b), em um texto propondo a “Escolologia”, citou Augusto Comte⁷⁰ e Francis Bacon⁷¹ para discutir o valor e a importância do conhecimento científico. Ela afirma: “conhecer é prever e prever é poder” (p. 150). Associada a essa ideia de previsão e controle, ela diz, ainda na década de 1930:

Em ciência aliás, não é permitido emitir juízos de valor, isto quer dizer que a ciência nunca tem em sua linguagem palavras de elogio ou de depreciação. A única apreciação que ela pode estabelecer é se as observações que ela coleta são suficientemente ricas, completas ... (Antipoff, 1930/1992a, p.60).

Em 1932, a autora, mais uma vez, fornece uma leitura do que era ciência. Citando Napoleão Bonaparte, ela diz: “A previsão é indispensável à vida: é o alvo final de toda ciência, é também o de toda empresa, quando esta estabeleceu o seu orçamento” (Antipoff, 1932/1992a, p.134). A partir das passagens citadas, vamos tateando uma concepção de ciência que provinha do laboratório de psicologia. Ciência era, então, uma forma de prever e controlar um fenômeno, sem o juízo, ou a valoração, do cientista. O conhecimento produzido por essa ferramenta implicava em coletas “ricas, completas” para auxiliar no controle do real. O cientista deveria estar atento aos dados coletados devido ao imperativo das coletas “ricas,

⁷⁰ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857) foi um filósofo francês vinculado à proposição e ao desenvolvimento do Positivismo.

⁷¹ Francis Bacon (1561-1626) foi um ensaísta e filósofo inglês considerado como um dos principais expoentes na conformação dos pressupostos da ciência moderna.

completas”. Esses aspectos nos auxiliam a compreender a criação de um laboratório de psicologia, pois ele poderia contribuir no controle e, portanto, na previsão dos dados produzidos nos estudos de psicologia.

Antipoff (1931/1992b), descrevendo o desenvolvimento intelectual infantil como objeto de interesse da psicologia, apresenta alguns testes psicológicos. O teste psicológico foi apresentado, nesse texto, como uma ferramenta que permitia o contato de traços exteriores que eram produzidos por instâncias interiores. Assim, na apresentação do teste de inteligência de Goodenough, ela afirma: “Esse desenvolvimento interior, exteriorizado em sinais materiais, tem a vantagem de poder ser estudado e analisado pelos métodos das ciências naturais, que são: observação, comparação, interpretação, e poder ser submetido a uma investigação numérica, estatística” (p.82). Essa psicologia, como ciência que dispunha de ferramentas da ciência natural, poderia contribuir com a educação. Ao lado de outras ciências, tais como a estatística e a biologia, a psicologia contribuiria com o “... diagnóstico das capacidades das crianças bem como o controle do desenvolvimento mental e dos progressos escolares ...” (Antipoff, 1932/1992a). Assim, aquela concepção de ciência com previsão e controle moldava a psicologia que circulava no laboratório e que deveria produzir observações e coletas “ricas, completas” das crianças, na escola, para poder “prever” e “controlar” seu desenvolvimento intelectual.

Recursos Metodológicos e Instrumentos de Psicologia

Coincidente com os conteúdos de valorização da ciência, a observação foi uma das primeiras ferramentas científicas advogada. Segundo Antipoff (1930/1992a, p.61): “A observação é o método mais fértil em psicologia”. Ao lado da observação, encontramos a estatística e a utilização de testes psicológicos como métodos e instrumentos que circulavam no laboratório. Esses elementos, em conjunto, contribuíam para um ideário positivado de uma psicologia experimental: “... é o único caminho ou, pelo menos, o caminho mais eficaz e

o que garante o progresso: o método experimental” (Antipoff, 1935/1992a, p.262). A observação, caracterizada como “observação sistemática”, era alardeada como ferramenta indispensável para qualquer estudo psicológico (Antipoff, 1930/1992a; Antipoff, Ottoni & Duarte, 1937/2002). Ela aparecia como um elemento que amparava uma leitura crítica do método experimental e do laboratório. Por exemplo, em 1937:

Os defeitos do método experimental (dos laboratórios e dos testes) assim como os defeitos da observação comum de um lado; do outro, as vantagens do primeiro (possibilidades de provocar e precisão da avaliação) e do segundo (naturalidade da situação e continuidade da observação) devem ser tomadas em conta na elaboração de um método apropriado ... (Antipoff, Ottoni & Duarte, 1937/2002, p.302).

Dessa forma, a observação aparecia como aliada do laboratório e do vigor científico. Ela permitia que, ao lado da precisão contingente ao laboratório, houvesse a naturalidade e a continuidade da observação sistemática para a composição “rica, completa” da situação estudada. Essa leitura crítica do laboratório era condizente com a proposta de Claparède de que, na psicologia, o laboratório era importante, pois contribuía fortemente para a produção de dados quantitativos, embora houvesse a necessidade de uma análise qualitativa (ver Claparède, 1934). A observação sistemática poderia surgir como uma ferramenta para qualificar os dados quantitativos provenientes dos aparatos do laboratório.

Os testes psicológicos foram utilizados e positivamente adjetivados pelos envolvidos com o laboratório. Em 1931, Antipoff asseverou:

Entre as descobertas do século XX, em que o pensamento criador se distinguiu nos mais vários domínios, a Escala Métrica para a medida do desenvolvimento mental, de Binet-Simon, publicada em 1908, representa, sem dúvida, um golpe de gênio no terreno da psicologia aplicada (Antipof, 1931/1992b, p.73).

Uma parcela da credibilidade dos testes psicológicos parecia estar relacionada com seu diálogo com a estatística. Esse aspecto contribuía no controle dos estudos psicológicos e, dessa maneira, nas possibilidades de intervenção advindas dos resultados. Naquele mesmo texto, a autora disse: “... os fenômenos psíquicos podiam ser estudados, pelos métodos da **ciência exata**: que esses métodos podiam fornecer aqui, como alhures, **dados numéricos constantes**, que podiam ser obtidos semelhantemente iguais em condições iguais” (p.73 – grifos nossos). Outra parcela da importância dada aos testes psicológicos parece ter relação com o ideário da psicologia como ciência exata, ou ciência natural. Dessa maneira, os testes poderiam ser considerados “... instrumentos de medida psíquica objetiva ...” (p.80) que, associados à observação e à interpretação estatística, forneceriam as informações necessárias para compreender o mundo interior do sujeito. As fontes pesquisadas indicam, claramente, a utilização da escala de inteligência Alfa (Antipoff, 1931/1992a) e do Teste de Rorschach (Antipoff, 1934/2002). A aplicação dos testes psicológicos ocorreu concomitantemente à adaptação e à produção de escalas brasileiras de medida psicológica, especialmente a partir da adaptação da escala de inteligência Binet-Simon (Antipoff, 1932/1992a; Antipoff & Cunha, 1932; Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, 1937).

A adaptação da escala Binet-Simon se iniciou em 1929, quando da visita de Simon a Belo Horizonte (Laboratório de Psicologia ..., 1937). Ela foi continuada pelos envolvidos com o laboratório de psicologia, nos anos seguintes, sendo denominada, primeiramente, como Teste Prime (1932) e Teste Limiar (1934). No Relatório do Laboratório de Psicologia (s.d.), também houve uma adaptação denominada P.V. A recepção da escala Binet-Simon e suas adaptações à população de Belo Horizonte pode ser considerada um exemplo claro da circulação do conhecimento científico (Pickren, 2012; Raj, 2007). O instrumento de medida foi alvo de uma recepção ativa em que, uma vez adaptado às contingências locais, poderia

contribuir na organização e na gestão do sistema escolar. Esse processo também sugere a importância dos testes psicológicos, no laboratório de psicologia, uma vez que um ergógrafo, ou um quimógrafo, não foram adaptados para sua utilização no Brasil, mas, sim, um teste psicológico. Tais instrumentos de medida poderiam ter sido reconstruídos no Brasil, inclusive de forma a produzir aparatos mais baratos do que aqueles importados da Europa. Por fim, sugere a “inteligência” como um conceito importante nos diálogos entre psicologia e educação, naquele período. Os testes de inteligência geral eram maioria no grupo dos testes psicológicos do laboratório e um deles foi adaptado.

Os testes psicológicos, assim como o laboratório de psicologia experimental, também foram uma ferramenta científica lida criticamente. Talvez por isso a indicação da importância da observação, concomitante ao uso dos instrumentos de medida objetiva. Antipoff, Ottoni e Duarte (1937/2002) asseveraram: “... a psicologia ainda se acha mal aparelhada no que diz respeito ao estudo do comportamento individual” (p.301). Nesse mesmo ano, os envolvidos com o laboratório afirmaram:

... o teste psicológico deveria ser aperfeiçoado, para se tornar, um instrumento de diagnóstico mais sutil, capaz de melhor orientar o mestre sobre as particularidades psíquicas das crianças. Ao invés de apenas informar sobre o nível de desenvolvimento intelectual podia ele revelar a estrutura mental, indicando aptidões especiais da criança (Laboratório de Psicologia ..., 1937, p. 584)

Os resultados dos testes psicológicos eram lidos como indicadores de um nível de desenvolvimento intelectual que, por sua vez, contribuía para com a leitura da estrutura mental infantil (ver Antipof, 1931/1992b). Porém, a essa medida deveriam ser acrescentados elementos provenientes de outros instrumentos. Isso porque o teste psicológico precisava ser refinado, a fim de permitir medidas mais sutis das características psicológicas dos sujeitos.

Sua vantagem residia no fato de possibilitar regularidade e controle na avaliação dessas estruturas psicológicas infantis.

Além dos testes psicológicos, notamos a utilização dos instrumentos de bronze e vidro. Os documentos analisados indicam a utilização clara de alguns aparatos: cronômetro, para registro de tempo de reação (Antipoff, 1932/1992b), dinamômetro, para estudo de fadiga e esforço (Antipoff, 1930a; 1932/1992b), espirômetro, para medidas antropométricas (Antipoff, 1930a) e o ergógrafo, para o estudo do trabalho muscular, o que implicou na utilização dos pesos e do metrônomo, para o registro de tempo (Antipoff & Assunção, 1937/1992). O Tambor de Marey foi mencionado para descrever um estudo psicológico sobre o sono (Antipoff, 1932/2002) e a experiência do “tapping”, para o estabelecimento de características das salas especiais (Antipoff, 1932/1992b). Houve avaliação positivada dos aparatos de bronze e vidro, pois eles permitiam variadas possibilidades de experiências: “... a ergografia deu origem a pesquisas psicológicas das mais interessantes ...” (Antipoff & Assunção, 1937/1992, p. 245). A utilização, tanto dos testes psicológicos, quanto dos instrumentos de bronze e vidro, parecia estar amparada por alguns fatores. Num primeiro momento, pela crença na ciência e nas suas possibilidades de previsão e controle do real. Na sequência, pelos resultados que eles poderiam produzir para os problemas educacionais encontrados em Belo Horizonte.

Os artefatos do laboratório eram utilizados com regularidade, conforme Antipoff reporta:

... os aparelhos são constantemente utilizados pelas alunas, já em exercícios práticos, já em modestas tentativas de verificação de tal ou qual lei, de tal ou qual resultado de investigação, ventilado durante as aulas ... Os cronômetros, quimógrafos, ergógrafos, compassos e outros aparelhos raramente são encontrados quietos dentro dos armários;

muito ao contrário, estão sempre sendo armados e manejados (Antipoff, 1930a, p. 227).

D. Antipoff (1975) também nos esclarece sobre o uso do laboratório. De acordo com o autor:

Helena Antipoff dá aula em francês, embora falando bem devagar. Utiliza o quadro negro com fartas explicações – palavras em destaque, esquemas, ... Todas as alunas tomam notas e há sempre pequenos desenhos ou esquemas que tiram a monotonia do registro gráfico. Na segunda aula é outro grupo de alunas que se instala na mesma sala. Por um período de 70 minutos. No terceiro período há trabalho prático, em função de uma pesquisa aplicada em escola pública. Um grupo pequeno de alunas corrige os testes, faz a revisão dos resultados encontrados e inicia a tabulação das notas num quadro de intervalos prefixados. Algumas [alunas] ensinam às outras a maneira de achar os principais dados estatísticos, tendo em vista uma pesquisa educacional, e outras, mais treinadas, fazem os cálculos de correlação, entre os resultados colhidos com dois ou mais testes (p.116).

Articulando as duas fontes, notamos que uma aula de psicologia, no laboratório, seria composta por explanações da professora. As explanações pareciam estar associadas a esquemas e desenhos, bem como ao uso dos instrumentos de laboratório. Pelos relatos, diferentes aparatos eram colocados em funcionamento durante as aulas. Além disso, havia a correção e a análise do material coletado sobre as escolas e as crianças por elas atendidas. As estudantes aprendiam sobre os aparatos, utilizando-os durante as aulas e por meio da aplicação de provas psicológicas aos alunos das escolas primárias.

Essa descrição dialoga com algumas figuras do laboratório (ver Figuras 10 a 13). Na Figura 10, vemos as estudantes-professoras em frente a diferentes aparatos do laboratório.



Figura 10. Uma Seção do Laboratório de Psicologia, circa 1929. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Pelo forma com estão dispostas as mesas e as cadeiras, podemos interpretar que o trabalho no laboratório era organizado em pequenos grupos. Ao fundo, vemos um gráfico e, ao seu lado, um armário. O primeiro, possivelmente proveniente dos estudos sobre o desenvolvimento físico e mental dos escolares. O segundo, para guardar alguns dos equipamentos, conforme mencionado por Antipoff (1930a).

As Figuras 11 e 12 nos auxiliam a visualizar a descrição de D. Antipoff (1975). Na Figura 11, temos Antipoff, à direita, junto a algumas estudantes-professoras, manipulando um instrumento. Os grupos de estudantes estão distribuídos nas diferentes mesas, manipulando os aparatos. Na mesa à esquerda, vemos o que parece ser uma simulação de estudo. Uma estudante-professora como sujeito para outra estudante. A da esquerda pressiona uma espécie de chave, enquanto a da direita registra aquilo que ocorre. Ainda temos uma estudante-

professora que, aparentemente, apresenta um estímulo visual para aquela que utiliza a chave. Ao fundo, notamos esquemas, desenhos e gráficos.



Figura 11. Aspectos de uma Aula de Psicologia Experimental, circa 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Na Figura 12, podemos ver as estudantes-professoras lendo e tomando notas. A forma como as pessoas estão dispostas, na foto, parece com a descrição de D. Antipoff (1975) sobre a correção dos testes psicológicos aplicados pela equipe do laboratório. Nessa Figura, fica proeminente a exposição dos “Relatórios de Psicologia”, sugerindo a exibição desses documentos como mais um recurso que atestava a apropriação do laboratório. O espaço físico apresentado, na Figura 12, parece ser diferente daquele visto nas Figuras 10 e 11. Assim, podemos notar outro local como componente do espaço do laboratório, conforme afirmado por Fazzi, Oliveira e Cirino (2011), sobre as relações com o Museu da Criança e a sala de arquivo psicométrico. Mesmo sendo um local diferente, vemos, ao fundo, gráficos e tabelas

nas paredes, o que pode nos sugerir a importância de estudos com recursos estatísticos e matemáticos.



Figura 12. Estudantes-Professoras no Laboratório de Psicologia, circa 1930. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Cental da UFMG.

Por fim, a Figura 13 nos mostra uma mulher fazendo a medida de altura de duas crianças. A identificação dessa fonte, no arquivo em que foi encontrada, informa que ela apresenta um trabalho realizado no laboratório da Escola de Aperfeiçoamento, mas sem apresentar a datação. A mulher, em pé, utiliza duas fitas métricas. Na parede, à esquerda, vemos diferentes gráficos e, ao seu lado, alguns pôsteres com os dizeres: altura, peso, dinamometria e espirometria. Esses aspectos nos sugerem que houve uso dos dinamômetros e espirômetros, que compunham os artefatos do laboratório, para o estudo da tipologia de diferentes sujeitos. Caso contrário, não haveria resultados para serem dispostos. Os gráficos,

por sua vez, podem estar relacionados com o estabelecimento e o reconhecimento dos padrões de desenvolvimento físico das crianças mineiras.



Figura 13. Medidas Antropométricas, s.d. Fonte: Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central da UFMG.

Ainda podemos ver, na foto, à esquerda, dois compassos cefalométricos, que eram utilizados para a mensuração do crânio e forneciam informações tanto sobre o desenvolvimento físico, quanto mental, das crianças. Esse tipo de medida, com fitas métricas e compassos cefalométricos, também era comum em outros estados brasileiros, como São Paulo (Thompson, 1914) e Rio de Janeiro (Guimarães, 1928). A utilização de tais artefatos contribuía para o reconhecimento e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento da população atendida pelas escolas públicas.

Diante desse conjunto de registros textuais e iconográficos, podemos interpretar que o uso do laboratório produzia condições para a formação de professoras que ocupariam

cargos importantes da administração escolar. As professoras eram “... uma luzidia falange ... , seguramente orientad[a]s na moderna técnica pedagógica ...” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.11). Elas eram treinadas nas “modernas técnicas pedagógicas” que eram, também, técnicas psicológicas para o atendimento à “moderna educação” (Antipoff, 1930a). Junto a isso, acontecia a produção de informações sobre as crianças de Minas Gerais o que, por sua vez, auxiliaria o governo e as escolas do Estado na gestão escolar.

Formação de Professores

Um ponto de destaque, para modificar o quadro da educação de Minas Gerais, bem como promover o desenvolvimento intelectual infantil nas escolas do Estado, era a formação do professorado. As atividades e as propostas do laboratório de psicologia, a este respeito, estavam articuladas com concepções políticas do Estado (e.g., Campos, F., 1930). O laboratório era um local para o ensino de psicologia. Relatos indicam ser esta uma atividade eminentemente prática (e.g., Antipoff, 1930a) e que implicava na utilização corriqueira dos aparatos de bronze e vidro, bem como dos diversos testes psicológicos disponíveis no laboratório. Esses testes foram utilizados na realização de estudos psicológicos sobre as escolas de Minas Gerais, especialmente Belo Horizonte. Segundo Antipoff (1930b): “Iniciamos pesquisas **escolalológicas** em nosso curso de psicologia educacional da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte com as alunas-professoras do segundo ano” (p.147). Isso indica, novamente, que havia necessidade de uma formação inicial para um trabalho avançado com o instrumental do laboratório de psicologia. As estudantes-professoras do segundo ano já haviam tido contato com a psicologia no primeiro ano de curso, por meio do estudo de psicologia geral, psicologia individual, desenvolvimento mental infantil, técnicas psicológicas e elementos de estatística (Secretaria do Interior, 1930). Com tal bagagem, elas já poderiam iniciar os trabalhos práticos sobre as escolas do Estado (ver Apêndice D). Os primeiros estudos tinham por objetivo “... sobretudo, a formação profissional [das estudantes-

professoras], no sentido de treiná-las em considerar os fatos pedagógicos sob o ponto de vista da ciência ...” (Antipoff, 1930b, p. 151). A formação prática se justificava por algumas crenças relacionadas à formação de professores (e.g. Antipoff, 1932; Campos, F., 1930).

Dos 19 trabalhos apresentados no Apêndice D, dois foram assinados por Simon como um produto de seu trabalho inicial no laboratório em 1929. Podemos observar que 11 trabalhos tinha autoria única de Antipoff e outros seis eram assinados pelas estudantes-professoras da Escola. Esses últimos seis textos podem sugerir que as estudantes-professoras começavam a aplicar aquilo que aprendiam nas disciplinas de Psicologia. A maior parte dos trabalhos desse Apêndice foi publicada na Revista do Ensino, periódico vinculado ao governo de Minas Gerais. Todavia, há textos veiculados em periódicos internacionais, tais como os *Archives de Psychologie*. Essa revista, em específico, era um importante periódico do período e estava vinculada ao IJRR. Os textos veiculados pelo laboratório de psicologia eram fortemente conectados a questões aplicadas de psicologia e da educação, tais como o desenvolvimento infantil e a organização de classes escolares. Por meio dessas publicações podemos ver saberes psicológicos produzidos no laboratório e sua ligação com a organização escolar e o conhecimento da infância de Minas Gerais. Essa ligação parecia ser mediada pelos instrumentos do laboratório, especialmente os testes psicológicos.

A professora primária deveria ser formada com o “espírito de pesquisador”, uma vez que: “o espírito teórico e investigador não tem somente um fim prático – o de fornecer ao educador os conhecimentos necessários – mas auxiliá-lo na formação da personalidade, desembaraçando-o do dogmatismo obtuso, da rotina desesperante, da falsa onipotência” (Antipoff, 1932, p.4). A professora primária, nessa perspectiva, precisaria manejar “... o método experimental, sem o qual o trabalho pedagógico não passa de rotina” (Antipoff, 1932/1992b, p.160). Isso parecia significar, na sala de aula, que a professora deveria saber

... a técnica [de ensino], prever todas as condições, para não ser entravad[a], justamente no meio da execução, por alguma coisa imprevista, a falta de material ou de lugar, por exemplo que fará fracassar o exercício ou o alongar inutilmente, com procura de meios que deveriam ter sido preparados de antemão (Antipoff, 1932/1992b, p.167).

Vemos, novamente, uma concepção de ciência na qual a previsão e o controle eram indispensáveis para a execução da técnica, de forma a produzir o melhor resultado possível, no campo do ensino. Ressalte-se, inclusive, que a crença na criação de condições práticas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à psicologia era promulgada por Antipoff. Ao apresentar um plano de aula de Psicologia Educacional, ela indica sobre “o perigo da aula expositiva” e vai à defesa dos exercícios práticos: “Os exercícios práticos ... visam a concretização dos termos áridos, uma vez que, praticados, observados, experimentados, se tornam familiares ao aluno” (Antipoff, s.d./1992, p. 287). Esses elementos iam ao encontro das falas do governo mineiro sobre a formação de professores: “O ensino normal não é uma propedêutica intelectual, um simples instrumento de iniciação e de cultura geral; ele visa, sobretudo, antes de tudo, à aquisição de uma técnica, de uma técnica psicológica ...” (Campos, F., 1930, p. 46). Os exercícios práticos com os aparatos de bronze e vidro, bem como a aplicação e correção dos testes psicológicos, contribuiria para a formação do “espírito de pesquisador” e para o manejo do “método experimental”. Eles permitiriam a aprendizagem dos conceitos psicológicos envolvidos; possibilitariam discussões em sala de aula; informariam às escolas sobre o desenvolvimento dos estudantes e, por fim, desenvolveriam rigor metodológico e técnicas psicológicas.

Esse rigor compunha a formação das professoras, na Escola de Aperfeiçoamento: “A Escola foi iniciada com 150 professoras-alunas ... No fim do 1º ano de trabalho, somente 70, as que mais aproveitaram, foram readmitidas para o 2º ano” (Antipoff, 1930a). Assim, o

laboratório auxiliava na formação de professoras com “espírito de pesquisador” e contribuía para a formação exigente da “... luzidia falange de professores, seguramente orientados na moderna técnica pedagógica ...” (Escola de Aperfeiçoamento, 1929a, p.11). Esse rigor e a forma como era o ensino do “espírito de pesquisador” das estudantes-professoras podem ser observados na descrição da coleta dos dados, nas escolas.

Embora sejam citações longas, apresentaremos duas descrições de estudos que nos ajudarão a observar como eles eram realizados e, portanto, contribuirão para que percebamos como aconteciam as atividades práticas de psicologia:

Como as observações feitas pelos nossos alunos são orientadas pela cadeira de psicologia e não pela cadeira de metodologia, o ensino, os processos didáticos, em si, não nos interessam e não entram em nosso trabalho, como acontece com os fatores pedagógicos. O que nos interessa, em compensação é a conduta da criança, seus modos diferentes de reagir, durante o trabalho escolar, ou mesmo durante o recreio. Como o comportamento das crianças em sala de aula não é espontâneo, mas determinado pelos diferentes exercícios escolares que a gente mandar fazer, os nossos alunos são também obrigados a anotar o comportamento de vocês [professoras primárias], que estão dirigindo a classe. Nossas observações são semelhantes a aquelas dos naturalistas que, desejosos de conhecer a vida de uma planta ou de um animal, são obrigados a anotar todas as condições e todos os estímulos do meio ambiente, para poder julgar em consequência e colocar em relação a causa e o efeito. Observando como psicólogos, nossos alunos não têm a preocupação em críticas a sua aula (Antipoff, 1930/1992a, p. 60).

Agrupadas duas a duas, ou três a três, se a classe é numerosa, passam a tarde, uma vez por semana, em 31 classes de 6 grupos escolares, nos diversos bairros da cidade ...

Cada grupo trabalha numa mesma classe um semestre inteiro. Esse prazo permite detido estudo das condições físicas da classe (construção do prédio escolar, ambiente da sala, asseio, mobiliário, carteiras em particular, material didático, etc.), do regime escolar (horário, duração e sucessão das aulas, recreio, instituições auxiliares: clubes, bibliotecas, ligas de bondade⁷², pelotões de saúde⁷³, caixas escolares⁷⁴, etc.), da personalidade do mestre, dos métodos do ensino, de todo o trabalho pedagógico feito na classe durante o semestre (Antipoff, 1930a, p. 230)

Conforme os relatos, existiam diferentes aspectos da realização dos estudos de psicologia.

Os estudos eram parte das disciplinas de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Eles ocorriam semestralmente e parte das atividades práticas era a visita para coleta de dados, nas escolas de Belo Horizonte. Isso permitia o contato das estudantes-professoras com as condições reais do ensino público primário, na cidade, bem como atendia a parcela de formação prática, com evitação de aulas expositivas. As visitas ocorriam semanalmente e as estudantes-professoras eram divididas em grupos para cobrir diferentes salas, em escolas variadas. Com essa distribuição, o laboratório conseguia coletar mais material, tendo um quadro analítico ampliado sobre as condições do ensino primário, na cidade. Diversos eram os objetos observados: administração escolar, arquitetura do prédio, higiene, material didático, regime das aulas, organização das classes, característica do ensino, métodos didáticos, etc. Porém, no primeiro relato, ficou claro o enfoque da observação no desenvolvimento infantil. Antipoff (1930b) também fez uma listagem daquilo que deveria ser observado na criança: “... seu meio econômico e social; seu estado físico (saúde e

⁷² Instituição auxiliar à escola, que contribuía para a formação moral dos estudantes que participavam do grupo e para a constituição do sentimento de solidariedade entre eles. Para maiores informações, sugerimos Otto (2012).

⁷³ Pelotões de saúde foram uma estratégia desenvolvida para auxiliar a escola na dispersão de práticas sanitárias e higiênicas. Mais informações podem ser obtidas em: Câmara (2013).

⁷⁴ Caixa escolar se refere a um conjunto de recursos geridos para fomentar e impulsionar a frequência nas escolas, principalmente das camadas populares. Eram recursos que poderiam ser utilizados, por exemplo, para a compra de material escolar, uniformes, etc.

desenvolvimento corporal); seu nível de desenvolvimento mental; seus interesses e aspirações; suas diversas aptidões físicas; e, enfim, seus conhecimentos e sua formação escolar” (p. 146).

No desenvolvimento desses estudos, havia um protocolo de coleta para as estudantes-professoras:

Os testes foram aplicados pelas professoras-alunas da Escola de Aperfeiçoamento, no fim do 1º ano de estudos e no começo do 2º ano. Cada experimentadora foi acompanhada de uma colega que devia ajudá-la na distribuição do material às crianças, velar pela disciplina da classe e observar se a técnica era rigorosamente aplicada; ... Se bem que a técnica tivesse de ser estudada por meio de exercícios prévios; se bem que as experimentadoras estivessem munidas, cada uma, de uma instrução policopiada, de que usavam para maior segurança, durante a experiência; ... (Antipoff, 1931/1992b, p. 94-95).

Havia estudos, por exemplo, em que existia uma seção “Instruções para Aplicação do Teste” (e.g., Antipoff & Cunha, 1932/1992). Assim, o padrão rígido de formação aparecia em um protocolo do “como fazer”, no momento das atividades práticas. O “como fazer” parecia cumprir dois requisitos: por um lado, a formação das estudantes-professoras; por outro, as exigências para uma coleta “rica, completa”. Essa formação “rígida” permitia que, após sair da Escola de Aperfeiçoamento, a então professora pudesse continuar contribuindo com a coleta de material sobre as escolas do Estado. Por exemplo, no desenvolvimento do Teste Prime, houve envio de material coletado em 24 cidades diferentes de Minas Gerais, tais como São João Del-Rei, Três Corações, Viçosa, Juiz de Fora, etc. (Antipoff & Cunha, 1932/1992). O material coletado dessa forma auxiliaria em diferentes instâncias, como na adaptação do teste e na coleta de informações sobre a escola primária do Estado. Foi assim que pudemos

notar maneiras com as quais o laboratório formava as estudantes-professoras e auxiliava na gestão do aparelho escolar, em Minas Gerais.

Arrematando

O ensino prático, no laboratório de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento, atendia à necessidade de formação das professoras primárias, para que sua atividade, em sala de aula, fosse baseada em evidências e métodos científicos. No laboratório, circulava uma concepção de ciência, na qual havia ênfase na previsão e controle do objeto de estudo. Esses elementos modelavam a psicologia ali produzida, com o objetivo de observações e coletas “ricas, completas” para poder “prever” e “controlar” os aspectos escolares pesquisados. O ensino para tais coletas era eminentemente prático, com a utilização dos instrumentos de laboratório, tanto os de bronze e vidro, quanto os testes psicológicos. O modelo de ensino, no qual se criavam condições de “aprender fazendo”, dialogava diretamente com as concepções de formação de professores, expressas por F. Campos. Para ele, a professora primária deveria aprender técnicas pedagógicas e, especialmente, técnicas psicológicas, para lidar com a criança. Ao lado disso, podemos compreender a influência das propostas de “educação funcional” do IJJR e de Claparède, sobre as práticas de Antipoff (Campos, R., 2010b; Ruchat, 2008). Essa influência poderia ser sentida pela prevalência de aulas práticas, em detrimento daquelas expositivas: “Os exercícios práticos ... visam a concretização dos termos áridos, uma vez que, praticados, observados, experimentados, se tornam familiares ao aluno” (Antipoff, s.d./1992, p. 287).

Considerações e Perspectivas

Laboratories have been established in most of the principal universities of Germany and in all the principal universities of the United States, while there is, I think, no country now contributing to the general stock of scientific knowledge that does not possess at least one such foundation.

Edward B. Titchener (A Psychological Laboratory)

A tese que apresentamos, neste trabalho, foi a de que o laboratório de psicologia experimental contribuiu para a organização e a circulação da psicologia, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil. A tese foi apresentada a partir da descrição e análise do laboratório de psicologia experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, durante seu funcionamento, entre 1929 e 1946. Esse laboratório foi um local que pesquisou e ensinou psicologia, congregando investimentos materiais e simbólicos de diferentes sujeitos, entre políticos, especialistas estrangeiros, professoras primárias, dentre outros. Optamos por focar na sua função de recurso didático no ensino de psicologia, uma vez que isso permitiria observar a circulação de saberes científicos que impactavam a formação de estudantes e discípulos de teorias psicológicas. Dessa maneira, nosso trabalho foi primariamente documental, descrevendo e analisando o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte em seu uso didático.

O laboratório foi um instrumento importante no ensino de psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento, criando condições para o ensino prático com o desenvolvimento de estudos de psicologia. Observar esse exemplo nos permitiu apreender características de uma psicologia científica, em Minas Gerais, que se comunicava com parcelas da psicologia, em outros lugares do país e do mundo. Além disso, fez com que percebêssemos aspectos locais dessa psicologia e de como ela foi produzida no contato com demandas locais que, no caso estudado, foram, notadamente, da educação. Essas demandas locais parecem ter sido

atendidas por meio da combinação entre aparatos de bronze e vidro, testes psicológicos e observação sistemática nas escolas primárias de Minas Gerais.

O caso estudado nos permitiu ver o laboratório materializando a psicologia como uma ciência amparada por um local próprio e que tinha determinados instrumentos de medida. Havia, ali, cerca de 60 artefatos, dentre os aparatos de bronze e vidro e testes psicológicos. Esses artefatos permitiam a mensuração de características psicológicas e antropométricas, bem como traços cognitivos e de personalidade. Os que parecem ter ficado em destaque foram os testes psicológicos, principalmente os testes de inteligência geral. Os aparatos do laboratório foram importados da Europa - especialmente da Alemanha e da Suíça - e, também, tomados de empréstimo de outras instituições educacionais de Belo Horizonte, o que nos sugeriu a importância do laboratório de psicologia e seus instrumentos para a configuração de uma psicologia científica, naquele período. A importação dos aparatos foi especialmente sugestiva quanto ao investimento material feito no laboratório de psicologia. Por exemplo, haviam custos de importação, transportes e taxas a serem pagas. Nessa mesma direção situou-se a presença de especialistas estrangeiros para organizar e desenvolver atividades do laboratório. Uma vez mais, haviam custos, tais como pagamentos, acomodação, transporte, etc. Esses investimentos materiais, por meio de empréstimos e importações, bem como convite a especialistas, parecem ter sido similares aos realizados em outros estados brasileiros (e.g., Rio de Janeiro e São Paulo). Esse modelo de investimento também esteve presente em outros países. A presença de tais objetos ainda indicou que o Brasil se conectava com o desenvolvimento que ocorria, na psicologia, ao redor do mundo, já que tais aparatos estavam presentes também em outras localidades. Ao mesmo tempo, a forma como eles foram utilizados e adaptados nos indicou um processo de transformação do conhecimento face às condições locais.

A compra e, especialmente, a utilização do laboratório estava amparada na crença da ciência como ferramenta de intervenção sobre o mundo. A concepção de ciência que circulava no laboratório indicava a importância da previsão e do controle para poder operar mudanças, nas condições estudadas. Além disso, essa ciência era isenta de juízos de valor, apresentando-se como uma prática neutra de acesso aos objetos científicos. O laboratório era visto como uma ferramenta importante para o controle das condições de estudo, mas que possuía limitações, como a ausência de naturalidade nas condições de estudo. Esse mesmo modelo de crítica também incidia sobre os aparatos, mas, da mesma forma, não impedia seus usos. Ao contrário, junto com a utilização do laboratório e de seus aparatos, era indicada a necessidade do uso de outros métodos. Um deles foi a observação sistemática, que cooperava com a produção de dados qualitativos, junto com aqueles quantitativos, oriundos dos instrumentos. A junção desses dois modelos estava condizente com as propostas do IJRR e de Claparède para uma psicologia científica: um casamento entre os dados quantitativos produzidos pelos instrumentos de laboratório com a leitura qualitativa para a produção de informações psicológicas. Assim, o laboratório estudado conformava usos sociais e simbólicos da psicologia, bem como suas aplicações.

Baseado nesses investimentos materiais e simbólicos, nós observamos o laboratório como um local para diferentes relações entre pessoas. Notamos a presença de políticos com interesses específicos na psicologia e na educação, tais como Francisco Campos e Mários Casassanta, que apoiaram o ensino e a produção da psicologia no laboratório. O laboratório criou condições para o estabelecimento de relações entre professores (e.g., Antipoff, Claparède, Simon, Walther) e as estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento, em torno de temáticas eminentemente psicológicas. Nesse ponto, pudemos observar que as estudantes-professoras da Escola de Aperfeiçoamento poderiam aprender: (a) sobre psicologia experimental e suas técnicas, (b) como operar com essas técnicas e com os

instrumentos de laboratório, (c) princípios psicológicos básicos e leis associadas à atividade humana, (d) sobre o desenvolvimento físico e mental infantil e (e) conceitos e teorias psicológicas, bem como, diferentes autores na psicologia e na pedagogia. Os estudos psicológicos realizados permitiam, também, conhecer as características do sistema escolar de Minas Gerais, futuro local de trabalho das estudantes-professoras da Escola. Os dados produzidos por esses estudos pareciam ter função primária de formar a “elite do professorado mineiro” e, indiretamente, eles informavam ao governo do Estado sobre as condições escolares em vigor.

Esse modelo de ensino de “aprender fazendo” promovido pelo laboratório estava articulado com as crenças de importantes intelectuais e políticos mineiros, à época (e.g., Francisco Campos, Iago Pimentel e Mário Casassanta). Esse modelo também estava ligado com as práticas desenvolvidas no IJJR, instituição com a qual a Escola possuía fortes vínculos. O laboratório permitia ensinar as técnicas psicológicas necessárias ao trabalho da professora pública primária, como auxiliar na formação de uma professora com “espírito de pesquisador”. Assim, o laboratório nos permitiu ver caminhos de disciplinarização da psicologia, observando formas do ensino de psicologia, aspecto influente na organização e circulação de disciplinas científicas.

Ao final, salientamos alguns aspectos e perspectivas futuras. Primeiramente, consideramos que toda história é parcial, pois só foram encontrados alguns registros do passado, produzidos por algumas pessoas, com determinadas intenções e expectativas, conscientes e inconscientes. A partir desses registros enviados, nós fizemos escolhas de temáticas, fontes, arquivos, etc. Por exemplo, nós não focamos nas tensões e discontinuidades possivelmente presentes na Escola de Aperfeiçoamento e no laboratório de psicologia. Poderíamos ter trilhado outros caminhos, como ter observado as relações das diferentes perspectivas de psicologia trazida pelo laboratório e pelo grupo que estudou na

Columbia University ou que estudos e autores não estavam presentes pois não estavam vinculados a um modelo de laboratório. Essa limitação metodológica indicou que futuras pesquisas devem ser realizadas para que os resultados encontrados possam ser extrapolados para outros laboratórios de psicologia no Brasil naquele período. Todavia, nós identificamos aspectos de uma psicologia experimental que influenciaram a organização e a circulação da psicologia no país. Isso delimitou a história aqui produzida e apontou para perspectivas de pesquisas e análises futuras.

Por exemplo, os estudos psicológicos foram basicamente produzidos pelo par coordenadora-estudantes, i.e., a maior parte dessas atividades foi realizada por mulheres. Nas primeiras década do século XX haviam profissões que não eram consideradas adequadas para mulheres e, dentre elas, a do cientista. Entretanto, diversos discursos desse período promoviam a função de professora primária ao gênero feminino. Dessa maneira, analisar os estudos psicológicos nos permitiria observar: (i) como a Escola de Aperfeiçoamento, enquanto preparava professoras, poderia promover um treinamento científico rigoroso das mulheres a (ii) qual era o papel da psicologia e do laboratório nessa formação. Há outros exemplos de pesquisas futuras vinculadas à Escola de Aperfeiçoamento de Professores e seu laboratório de psicologia experimental. A análise dos textos publicados pelo laboratório também poderia nos auxiliar a compreender os métodos mais frequentes, os instrumentos mais utilizados, os autores mais citados, como também as parcelas globais e locais da circulação dos saberes psicológicos. Além disso, poderíamos avaliar como pesquisas psicológicas foram produzidas, bem como, quais conceitos foram ali delineados. Baseando-nos na lista de aparatos do laboratório e na lista de assistentes de laboratório, poderíamos procurar textos publicados em diferentes periódicos do período, e.g., a *Revista do Ensino*. Isso complementaria parcelas não observadas nesta tese, como o estudo da formação de uma comunidade de pessoas em torno de temáticas e objetos da psicologia. Poderíamos, também,

observar similaridades e diferenças entre o ensino de psicologia realizado na Escola Normal Modelo e a Escola de Aperfeiçoamento. Isso nos auxiliaria a ver, mais amplamente, como a psicologia circulava em Belo Horizonte; o que nos forneceria informações sobre a circulação da psicologia no Brasil.

Os exemplos de novos estudos apontam para o laboratório de psicologia experimental, no geral, e o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, em particular, como objetos para próximas investigações. Estimamos que nossa pesquisa possa contribuir como fonte de estudo em história da psicologia e história da educação, no Brasil e, especialmente, em Minas Gerais. Esforços dessa natureza concorrem para uma melhor compreensão da história da psicologia e da educação, no Brasil.

Referências

Fontes

- Anjos, C. (1949). O Amanuense Belmiro, 3ed. São Paulo, SP: Editora Saraiva. Originalmente publicado em 1937.
- Andrews, T. G. (1948). Some Psychological Apparatus: A classified bibliography. *Psychological Monographs: General and applied*, 62(2), 1-38.
- Antipoff, D. (1975). *Helena Antipoff: Sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ: Livaria José Olympio Editora.
- Antipoff, H. (1927). Contribution a l'Étude de la Constance des Sujets. *Archives de Psychologie*, 79, 177-190.
- Antipoff, H. (1930a). A Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, 3(7), 226-234.
- Antipoff, H. (1930b). Escolologia – Ensaio de pedagogia experimental. *Revista do Ensino*, 5(50,51,52), 146-152.
- Antipoff, H. (1932). *Discurso de Helena Antipoff – Parainfa da turma de 1932, da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais*. 7f. Artigos e Recortes de Jornal, Caixa A1-4, Pasta 09, Documento 01. Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Antipoff, H. (1992). O Ensino da Psicologia Educacional (Plano de Aula). In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 286-289). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Sem datação de publicação original.
- Antipoff, H. (1992). O Nível Mental das Crianças Russas nas Escolas Infantis. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de*

Helena Antipoff, 1: psicologia experimental (pp. 9-10). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1924.

Antipoff, H. (1992). A Experimentação Natural – Método psicológico de A. Lazursky. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 29-41). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1927.

Antipoff, H. (1992). O Trabalho Psicológico. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 59-63). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1930a.

Antipoff, H. (1992). Interesses e Ideais das Crianças Brasileiras – Conclusões. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 65 - 69). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1930b.

Antipoff, H. (1992). O Exame Alpha e “Match” Intelectual. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 151-155). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1931a.

Antipoff, H. (1992). O Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 73-129). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1931b.

Antipoff, H. (1992). Organização das Classes nos Grupos Escolares de Belo Horizonte. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras*

- Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 131-150). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1932a.
- Antipoff, H. (1992). A Pedagogia nas Classes Especiais (C.D.). In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 157-185). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1932b.
- Antipoff, H. (1992). Das classes homogêneas. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 261-264). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1935.
- Antipoff, H. (2002). Estudo da Personalidade pelo Método de Lazursky. In R. H. F. Campos (Ed.), *Helena Antipoff: Textos escolhidos*, (pp. 295-300). São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo. Originalmente publicado em 1926.
- Antipoff, H. (2002). O Sono da Criança. In R. H. F. Campos (Ed.), *Helena Antipoff: Textos escolhidos*, (pp. 161-167). São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo. Originalmente publicado em 1932.
- Antipoff, H. (2002). A Personalidade e o Caráter da Criança – Necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança no asilo. In R. H. F. Campos (Ed.), *Helena Antipoff: Textos escolhidos*, (pp. 169 - 175). São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo. Originalmente publicado em 1934.
- Antipoff, H. & Assunção, Z. (1992). Contribuição Tipológica para o Estudo de Ergografia. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 245-257). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1937.

- Antipoff, H. & Cunha, M. L. A. (1992). Teste Prime. In Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Ed.), *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1: psicologia experimental* (pp. 187-234). Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial. Originalmente publicado em 1932.
- Antipoff, H.; Ottoni, F. & Duarte, C. (2002). Experimentação Natural como Método para Estudo da Personalidade e da Educação do Caráter. In R. H. F. Campos (Ed.), *Helena Antipoff: Textos escolhidos*, (pp. 301-318). São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo. Originalmente publicado em 1937.
- Apparatus and Supplies: Second edition manual (1930). *Catalogue of the C. H. Stoelting Co.; which is a list of apparatus for experimental psychology with prices of each one*. Coleção de Interesses Especiais, Pasta “Tests Catalogs Ads. Dolls Papers”, Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron, Ohio, Estados Unidos da América.
- Aparelhos Emprestados pelo Dr. J. M. Alkmin ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (1930, September 21). *Lista de Aparatos tomados de empréstimo pelo laboratório de psicologia em que se lê o nome e a quantidade de aparelhos, assinado por Antipoff*. Aparelhos para Testes, Caixa A1-6D, Pasta 08, Documento 02. Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Appareils Jacquet (s.d). *Catalogue 503*. Coleção de Interesses Especiais, *Apparatus and Supplies Catalogues*, Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron, Ohio, Estados Unidos da América.
- Armond, F. & Silva, R. (2011). *A Garra Cinzenta*. São Paulo, SP: Conrad Editora

- Baldwin, J. M. (1892a). The Psychological Laboratory at the University of Toronto. *Science*, *XIX*(475), 143-144.
- Baldwin, J. M. (1892b). The Psychological Laboratory at Yale. *Science*, *XX*(514), 324-325.
- Braga, E. (1931). Os Elementos Psicossociológicos nos Programas de Ensino. *Arquivos Brasileiros de Higiene Mental*, *4*(1), 3-16.
- Campos, F. (1930). *Pela civilização mineira: documentos de governo 1926/1930*. Belo Horizonte. MG: Imprensa Oficial.
- Cattell, J. M. (1888). The Psychological Laboratory at Leipsic. *Mind*, *13*(49), 37-51.
- C. H. Stoelting (s.d.). *Catalogue – Apparatus and Supplies*. Coleção Ad Dolls, Caixa Tests and Catalogues, Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron, Ohio, Estados Unidos da América.
- Claparède, E. (1934, Junho 1). Jubilé Universitaire – Laboratoires de psychologie. *Journal de Genève*, s.p. *Archives Jean-Piaget, Université de Genève, Genebra, Suíça*.
- Comissão de Educação e Cultura (1959). *Parecer de Educação e Cultura Substitutivo ao Projeto nº 3.825-58 que "dispõe sôbre cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicologista"*. Brasília, DC. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1959-parecerdeeducacaoocultura.pdf>>.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929a, Março 2). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 7. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929b, Março 4-5). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 8,9. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929c, Março 11-12). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 11. Imprensa Oficial de Minas Gerais.

- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929d, Março 18-19). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 8. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929e, Março 22). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 9. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929f, Maio 1). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 7. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental (1929g, Maio 3). *Curso de Psicologia e Pedagogia Experimental*. Minas Geraes, pp. 6. Imprensa Oficial de Minas Gerais.
- Delay, J. P. L (1929a, Dezembro 10). *Cartão Postal para Antipoff*. Correspondências Antipoff, Caixa A1-2, Pasta 02, Documento 27-1, Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Delay, J. P. L. (1929b, Dezembro 20). *Carta para Antipoff*. Correspondências Antipoff, Caixa A1-2, Pasta 02, Documento 27-2, Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1933). O Ensino Primário em Minas Gerais. *Revista do Ensino*, 7(89), 31-36.
- Escola de Aperfeiçoamento (1929a, Março 14). Inauguração. *Minas Geraes*, pp.10-11.
- Escola de Aperfeiçoamento (1929b), Março 15). Sua Inauguração Ontem no Edifício da Escola Maternal – Os discursos pronunciados. *Minas Geraes*, pp.9-10.
- Escola de Aperfeiçoamento (1929c, Agosto 21). Chegada de Antipoff, *Minas Geraes*, pp.11).
- Exposição de Trabalhos da Escola de Aperfeiçoamento (1929, Dezembro 14). Exposição de Trabalhos. *Minas Geraes*, pp.15).
- Guimarães, O. N. S. (1928). O laboratório de psicologia. In Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro (Ed.), *Trabalhos de Psicologia do Laboratório de Psicologia da*

Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro (pp. 387-415). Rio de Janeiro, RJ. Cópia em posse de Rogério Centofanti.

Friedline, C. (1915). *A Study of Precocious Children in the Lincoln Schools*. Dissertação submetida (Master of Arts), Univeristy of Nebraska. Coleção Cora Friedline, Caixa M46, Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron, Ohio, Estados Unidos da América.

Instruments pour le Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'École Normale Supérieure de Bello Horizonte (s.d.). *Lista de Instrumentos para o Laboratório de Psicologia Experimental em que se vê quais aparatos, quantas unidades, preços e locais de compra*. 2f. Aparelhos e Testes Psicométricos, Caixa B1-3B, Pasta 03, Documento 05, Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

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.

Lima, N. (1932). O Reajustamento do Aparelho Educacional em Minas Gerais. *Revista do Ensino*, 6(76), 4-9.

Lins, F. (1929, Julho 1-2). O Professor Edouard Claparède. *Minas Geraes*, pp. 6. Imprensa Oficial de Minas Gerais.

Lourenço Filho, M. B. (2004). Depoimento. In: A. P. Oliveira e Silva (Ed.), *Páginas da História: Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE – Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928* (pp. 22-27). Brasília, DF: INEP e Ministério da Educação. Originalmente publicado em 1928.

- Lourenço Filho, M. B. (2004). A psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Ed.), *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 71-108). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ. Originalmente publicado em 1955.
- Lourenço Filho, M. B. (2004). A Psicologia no Brasil nos Últimos 25 anos. In M. A. M. Antunes (Ed.), *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 109-119). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ. Originalmente publicado em 1969.
- Mattos, A. (1929, Agosto 11). A Evolução Pedagógica em Minas Gerais. *Minas Geraes*, pp. 5.
- Metfessel, M. & Musgrave, Jr., H. (1933). *Instructor's Guide for Demonstrations of Psychological Experiments*. Nova Iorque, NY: McGraw-Hill Book Co., Inc.
- Murchinson, C. (Ed.) (1929). *The Psychological Register*. Worcester, MA: Clark University Press.
- Olinto, P. (2004). A Psicologia Experimental no Brasil. In M. A. M. Antunes (Ed.), *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 25-31). Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ. Originalmente em 1944.
- Pimentel, I. (1932). *Noções de Psicologia Aplicadas à Educação*, 3ed. São Paulo, SP: Melhoramentos. Originalmente publicado em 1930.
- Pires, W. F. (2004). Psicanálise e Educação – Saudação. In: A. P. Oliveira e Silva (Ed.), *Páginas da História: Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE – Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928* (pp.109-113). Brasília, DF: INEP e Ministério da Educação. Originalmente publicado em 1928.
- Porto-Carrero, J. P. (2004). O Novo Conceito de Pena Segundo a Psicanálise. In: A. P. Oliveira e Silva (Ed.), *Páginas da História: Notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE – Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928* (pp. 113-117). Brasília, DF: INEP e Ministério da Educação. Originalmente publicado em 1928.

Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao governo (1960). Manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 34(79), 108-127. Originalmente publicado em 1932.

Relatório do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e do Ensino de Psicologia da Mesma (s.d.). *Relatório descrevendo as atividades realizadas no laboratório, sem assinatura e sem datação*. 30f. Relação Instrumentos e Produções do Laboratório da Escola. Caixa sem numeração, sem pasta. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibitiré, Minas Gerais, Brasil.

Santos, L. J. (1929). Algumas Informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Revista do Ensino*, 4(37), 61-66.

Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de Minas Gerais (1932). *Contrato Celebrado entre o Governo do Estado de Minas Gerais e Madame Antipoff*. 4f. Certificado de Assistente do Laboratório. Caixa A1-5, Pasta 06, Documento 02. Sala Helena Antipoff, Biblioteca Central, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Secretaria do Interior (1930). Decreto No. 9.653 de 30 de Agosto, Aprova o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. In M. H. O. Prates (1989). *A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento* (Anexo 3). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Simon, T. (1930, Abril 5). Dois Meses em Belo Horizonte. *Minas Geraes*, pp. 7,9. Imprensa Oficial de Minas Gerais.

Thompson, O. (1914). O Futuro da Pedagogia é Científico. In Escola Normal Secundária de São Paulo (Ed.), *O Laboratório de Pedagogia Experimental* (pp. 3-23). São Paulo, SP: Tipografia Siqueira, Nagel & Comp.

Titchener, E. B. (1898). A Psychological Laboratory. *Mind*, 7, 311-331. Disponível em: <http://psychclassics.yorku.ca/Titchener/lab.htm>.

Titchener, E. B. (1902). *Experimental Psychology: A manual of laboratory practice*, vol.1. Nova Iorque, NY: The Macmillan Company, Ltd. Coleção Cora Friedline, Caixa M46, Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron, Ohio, Estados Unidos da América.

Walther, L. (1932). *Tecno-Psicologia do Trabalho Industrial*. São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos.

Bibliografia

Antonini, I. G. (2001a). Walther, Léon. In R. H. F. Campos (Ed.), *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros* (pp. 392-393). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia e Imago.

Antonini, I. G. (2001b). Simon, Theodore. In R. H. F. Campos (Ed.), *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros* (pp. 358-359). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia e Imago.

Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*, 5ed. São Paulo, SP: Marco Editora e EDUC. Originalmente publicado em 1998.

Bandeira-Melo, C. (2010). *Ensino de Psicologia na Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933-1962)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Benjamin Jr., L. T. (2000). The psychology laboratory at the turn of the 20th century. *American Psychologist*, 55(3), 318-321. DOI: 10.1037//0003-066X.55.3.318.

Benjamin Jr., L. T. & Baker, D. B. (2004). *From Séance to Science: A history of the profession of psychology in America*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- Baker, D. B. (1988). The Psychology of Lightner Witmer. *Professional School Psychology*, 3(2), 109-121.
- Baker, D. B. (Ed.) (2012). *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global perspectives*. Nova Iorque, NY: Oxford University Press.
- Batur, S. (2013). Peripheralization and History of Psychology: An example from Turkey. In A. Marvakis, J. Motzkau, D. Painter, R. Ruto-Korir, G. Sullivan, S. Triliva & M. Wieser (Eds.), *Doing Psychology Under New Conditions* (pp. 131-138). Concord, ON: Captus Press.
- Borges, M. E. L. (2003). *História e Fotografia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Boschi, M. F. L. (2000). *A Psicologia na Formação do Professor dos Cursos Normais em Belo Horizonte (1930-1940)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Brock, A. (2006). Introduction. In *Autor* (Ed.), *Internationalizing the History of Psychology* (pp. 1-15). Nova Iorque, NY: New York University Press.
- Brown, D. (2004). *O Código Da Vinci* [Da Vinci Code]. Rio de Janeiro: Sextante.
- Câmara, S. O. R. (2013, Maio). A Escola Revisitada: educação higiênica e práticas educativas na Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal de 1927 a 1930. In *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Disponível em <[sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-ESTADO E POLITICAS EDUCACIONAIS NA HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA/A ESCOLA REVISITADA EDUCACAO HIGIENICA.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-ESTADO_E_POLITICAS_EDUCACIONAIS_NA_HISTORIA_DA_EDUCACAO_BRASILEIRA/A_ESCOLA_REVISITADA_EDUCACAO_HIGIENICA.pdf)>.
- Campos, R. H. F. (2001). Helena Antipoff (1892-1974): A synthesis of Swiss and Soviet psychology in the context of Brazilian education. *History of Psychology*, 4(2), 133-158. DOI: 10.1037//1093-4510.4.2.B3

- Campos, R. H. F. (2002). *Helena Antipoff: Textos escolhidos*. São Paulo, Brasil: CFP e Casa do Psicólogo.
- Campos, R. H. F. (2006). Scientific Psychology in Brazil in the 20th Century: The dialogue with European researchers, a look at the Brazilian culture and a successful process of professionalization. *Physis—Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, XLIII, 301-317.
- Campos, R. H. F. (2007). Laboratórios e Produção de Conhecimento em Psicologia: Lições de história. *I Colóquio Interinstitucional de Laboratórios de Psicologia*, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Campos, R. H. F. (2008). História da Psicologia e História da Educação – conexões. In: C. G. Vieira & T. N. L. Fonseca (Eds.), *História e Historiografia da Educação no Brasil*, 1ed 1ª reimp. (pp. 129-158). Belo Horizonte, MG: Autêntica. Originalmente publicado em 2003.
- Campos, R. H. F. (2010a). *Helena Antipoff*. Recife, PE: Editora Massangana.
- Campos, R. H. F. (2010b). *Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação*. Tese de Professor Titular, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Carvalho, D. B. (2010). *Histórias da Psicologia no Brasil: A cidade e a alma reinventadas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, M. M. C. (1997). Educação e Política nos Anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo com a educação. In H. C. Lorenzo & W. P. Costa (Eds.), *A década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno* (pp. 115-132). São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Carvalho, M. M. C. (2005). School and Modernity Representations as Pedagogical Models: A study on their circulation and usages in Brazil (1889-1940). *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 259-273.

- Carvalho, M. M. C. (2006). Quando a História da Educação é a História da Disciplina e da Higienização das Pessoas. In M. C. Freitas (Ed.), *História Social da Infância no Brasil*, 6ed (pp. 291-309). São Paulo, SP: Cortez. Originalmente publicado em 1997.
- Carvalho, M. V. C. (2012). Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e Pregnâncias. In N. Gil; M. C. Zica & Faria Filho, L. M. (Orgs.), *Moderno, Modernidade e Modernização: A educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*, vol.1 (pp. 13-33). Belo Horizonte, Brasil: Mazza Edições.
- Carvalho, D. B.; Seixas, P. S. & Yamamoto, O. H. (2002). Modernização Urbana e a Consolidação da Psicologia em Natal – Rio Grande do Norte. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 131-141.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(1), 2-50.
- Centofanti, R. (2003). O Discriminacionismo Afetivo de Radecki. *Memorandum*, 5, 94-104.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, 22, 31-52.
- Centofanti, R. & Jacó-Vilela, A. M. (2006). O Laboratório de Psicologia na Colônia de Psicopatas em Engenho de Dentro. In R. H. F. Campos & R. C. Vieira (Eds.), *Instituições e Psicologia no Brasil*, 1ed. (pp. 150-162). Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.
- Cimino, G. (2006). Introduction. *Physis—Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, 18, 1-30.
- Cirino, S. D., Miranda, R. L. & Cruz, R. N. (2011). The Beginnings of Behavior Analysis in Brazil: A pedagogical view. *History of Psychology*, 15(3), 263-272. DOI: 10.1037/a0026306.

- Cirino, S. D., Miranda, R. L. & Souza Jr., E. J. (2012). The Laboratory of Experimental Psychology: Establishing a psychological community at a Brazilian university. *Revista Interamericana de Psicología*, 46(1), 135-142.
- Coon, D. J. (1992). Testing the Limits of Sense and Science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. *American Psychologist*, 47(2), 143-151.
- Coon, D. J. (1993). Standardizing the subject: experimental psychologists, introspection, and the quest for a technoscientific ideal. *Technology and culture*, 34(4), 757-783.
- Correa, M. (1988). A Revolução dos Normalistas. *Cad. Pesq. São Paulo*, 66, 13-24.
- Czikszentmihalyi, M. (1993). Why We Need Things. In S. Lubar & W. D. Kingery (Eds.), *History from Things: Essays on material history* (pp. 20-29). Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Dagfal, A. (2004). Para Una “Estética de la Recepción” de las Ideas Psicológicas. *Frenia*, IV(2), 7-16.
- Danziger, K. (1994). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Nova Iorque, NY: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (2006). Universalism and indigenization in the history of modern psychology. In A. C. Brock (Ed.), *Internationalizing the history of psychology* (pp. 208-225). Nova Iorque, NY: New York University Press.
- Danziger, K., & Ballantyne, P. (1997). Psychological Experiments. In W. G. Bringmann; H. E. Lück; R. Miller; & E. Early (Eds.), *A Pictorial History of Psychology* (pp. 233-239). Carol Stream, IL: Quintessence Publishing Co, Inc.
- Depaepe, M. & D’hulst, L. (2011). (Eds.) *An Educational Pilgrimage to the United States: Travel diary by Raymond Buyse, 1922*. Leuven: Leuven University Press.
- Evans, R. B. (2000). Psychological Instruments at the Turn of the Century. *American Psychologist*, 55(3), 322-325. DOI: 10.1037//0003-066X.55.3.322.

- Fagan, T. K. (1992). Compulsory Schooling, Child Study, Clinical Psychology, and Special Education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Fagan, T. K. (2003). School Psychology. In D. K. Freedheim & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology: History of psychology* (pp. 413-429). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Fausto, B. (2003). *História do Brasil*, 11ed. São Paulo, USP: EDUSP. Originalmente publicado em 1994.
- 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, Minas Gerais, Brasil.
- Fazzi, E. H. & Lourenço, E. (2011). Escola de Aperfeiçoamento – 1929-1946. In A. M. Jacó-Vilela (Ed.), *Dicionário Histórico de Instituições no Brasil* (pp. 185-187). Rio de Janeiro, RJ: Imago e Conselho Federal de Psicologia.
- Fazzi, E. H.; Oliveira, B. J. & Cirino, S. D. (2011). Notas sobre o laboratório de psicologia da escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Memorandum*, 20, 58-69.
- Fuchs, A. H. & Milar, K. S. (2003). Psychology as science. Em: D. K. Freedheim; & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology: History of psychology* (pp. 1-26). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gieryn, T. F. (2002). Three Truth-spots. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 38(2), 113 – 132. DOI: 10.1002/jhbs.10036.
- Gonçalves, I. A. (2006). A Reinvenção da Escola: A reforma que criou os grupos escolares. In Autor, *Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)* (pp. 61-99). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Gonçalves, G. & Warde, M. (2002). Oscar Thompson. In M. L. A. Fávero & J. M. Britto (Eds.), *Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais*, 2ed. (pp. 867-872). Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ/MEC.
- Goodwin, C. J. (2011). *A History of Modern Psychology*. Nova Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Gundlach, H. (1996). The Hipp Chronoscope as Totem Pole and The Formation of a New Tribe-Applied Psychology, Psychotechnics and Rationality. *Teorie & Modelli: Nuova serie*, 1(1), 65-85.
- Ippolito, M. F. & Tweney, R. D. (1997). On Telling Left from Right: The apparatus of handedness in early American psychology. In W. G. Bringmann; H. E. Lück; R. Miller & E. Early (Eds.), *A Pictorial History of Psychology* (pp. 490-500). Carol Stream, IL: Quintessence Publishing Co., Inc.
- Julião, L. (1996). Belo Horizonte – Itinerários da cidade moderna (1891-1920). In E. F. Dutra (Ed.), *BH: horizontes históricos* (pp. 49-118). Belo Horizonte, MG: Ed. Com Arte.
- Klein, U. (2008). The laboratory challenge: some revisions of the standard view of early modern experimentation. *Isis*, 99, 769-782. DOI: 10.1086/595771.
- Knorr-Cetina, K. (1995). Laboratory Studies: The cultural approach to the study of science. In S. Jasanoff; G. E. Markle; J. C. Petersen & T. Pinch (Eds.), *Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 140-167). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kohler, R. (2008). Lab History: Reflections. *Isis*, 99, 761-768. DOI: 10.1086/595769.
- Lahuerta, M. (2006). Os Intelectuais e os Anos 20: Moderno, modernista, modernização. In H. C. Lorenzo & W. P. Costa (Eds.), *A Década de 1920 e as Origens do Brasil Moderno* (pp. 93-114). São Paulo, SP: UNESP. Originalmente publicado em 1997.
- Latour, B. (1984/1996). *Petite réflexion sur le culte moderne des dieux faitiches*. Paris: Synthélabo. Originalmente publicado em 1984.

- Latour, B. (2006). Como Terminar uma Tese de Sociologia: Pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). *Cadernos de Campo*, 14/15, 339-352. Originalmente publicado em 2004.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1997). *A Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará. Originalmente publicado em 1979.
- Le Goff, J. (1997). Antigo/Moderno. In *Enciclopeia Einaudi, volume 1* (pp. 370-391). Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Oficial – Casa da Moeda. Originalmente publicado em 1984.
- Loizos, P. (2004). Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 3ed. (pp. 137-155). Petrópolis, RJ: Vozes. Originalmente publicado em 1992.
- Lourenço, E. (2001). Helena Antipoff: Um marco na história da psicologia de Minas Gerais. *Temas em Psicologia*, 9(3), 239-246.
- Lourenço, E. & Tinoco, B. A. (2001). Pimentel, Iago Victoriano (1890-1962). In R. H. F. Campos (Ed.), *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil* (pp. 296-298). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Lovett, B. J. (2006). The New History of Psychology: A review and critique. *History of Psychology*, 9(1), 17-37. DOI: 10.1037/1093-4510.9.1.17.
- Maquet, J. (1993). Objects as Instruments, Objects as Signs. In S. Lubar & W. D. Kingery (Eds.), *History from Things: Essays on material history* (pp. 30-40). Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Mello, C. F. B. A (1996). A Noiva do Trabalho – uma capital para a República. In E. F. Dutra (Ed.), *BH: horizontes históricos* (pp. 11-47). Belo Horizonte, MG: Ed. Com Arte.
- Mendonça, A. W. P. C., Xavier, L. N., Breglia, V. L. A., Chaves, M. W., Oliveira, M. T. C., Lima, C. N., & Santos, P. S. M. B. (2006). Pragmatismo e Desenvolvimentismo no

- Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 96-113.
- Mihaela, P. L. (2008). Teaching Language in Pre-School Children – Psychological premises. *НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ* (Scientific Works of the University), 47(5.2), 69-71.
- Miranda, R. L. & Cirino, S. D. (2010). Os Primeiros Anos dos Laboratórios de Análise do Comportamento no Brasil. *Psychologia Latina*, 1(1), 79–87.
- Monarcha, C. (1992). As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia. *Didática*, 28, 41-49.
- Monarcha, C. (2009). *Brasil Arcaico, Escola Nova: Ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Monarcha, C. (2010). *Lourenço Filho*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana.
- Musée d'Histoire Naturelle de Lille (2002). *La Mesure de L'Homme: Instruments et test du musée d'Histoire Naturelle de Lille*. Paris: Somogy Éditions d'Art.
- Nagle, J. (2009). *Educação e Sociedade na Primeira República*, 3ed. São Paulo, SP: EDUSP. Originalmente publicado em 1974.
- Nicolas, S. & Sanitioso, R. B. (2012). Alfred Binet and Experimental Psychology at the Sorbonne Laboratory. *History of Psychology*, 15(4), 328-363. DOI: 10.1037/a0028060.
- Nunes, C. (1994). A Escola Reinventa a Cidade. In M. M. Herchamann & C. A. M. Pereira (Eds.), *A Invenção do Brasil Moderno: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30* (pp. 180-201). Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Nunes, C. (2000). *Anísio Teixeira: A poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- O'Donnel, J. M. (1979). The Crisis of Experimentalism in the 1920s: E. G. Boring and his uses of history. *American Psychologist*, 34(4), 289-295.
- Orwell, G. (2009). *1984*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Otto, F. (2012). *As Associações Auxiliares da Escola e a Forma de Transmissão das Dimensões Valorativa e Moral da Sociedade Catarinense: O caso das “Ligas de Bondade” (1935-1950)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Peixoto, A. C. (1983). *Educação no Brasil – Anos vinte*. São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Peixoto, A. C. (2003). Uma Nova Era da Escola Mineira: A reforma Francisco Campos e Mário Casassanta (1927-1928). In M. C. Leal & M. A. L. Pimentel (Eds.), *História e Memória da Escola Nova* (pp. 75-115). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Pickren, W. (2012). Waters of March (Águas de Março): Circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In E. Lourenço; R. M. Assis & R. H. F. Campos (Eds.), *História da Psicologia e Contexto Sociocultural: Pesquisas Contemporâneas, Novas Abordagens* (pp. 17-53). Belo Horizonte, MG: Ed. PUC-MG.
- Pickren, W. & Rutherford, A. (2010). Introduction. In: *Autor, A History of Modern Psychology in Context* (pp. xvii-xxv). Nova Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Pickren, W. & Rutherford, A. (2012). Rumo a uma História Global da Psicologia. In: S. F. Araujo (Org.), *História e Filosofia da Psicologia: Perspectivas contemporâneas* (pp. 67-86). Juiz de Fora, Brasil: Editora da UFJF.
- Popplestone, J. A. & McPherson, M. W. (1971). Prolegomenon to the Study of Apparatus in Early Psychological Laboratories Circa 1875-1915. *American Psychologist*, 26(7), 656-657.
- Popplestone, J. A. & McPherson, M. W. (1984). Pioneer Psychology Laboratories in Clinical Settings. In J. Brožek (Ed.), *Explorations in the History of Psychology in America* (pp. 196-272). Cranbury, NJ: Associated University Press.

- Popplestone, J. A. & Tweney, R. D. (1997). Introduction. In C. H. Stoelting Co., *The Great Catalogue of the C. H. Stoelting Company 1930-1937*. Delmar, NY: Scholars Facsimilies and Reprints.
- Prates, M. H. O. (1989). *A Introdução Oficial do Movimento de Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: A Escola de Aperfeiçoamento*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Prates, M. H. O. (1990). Uma Nova Pedagogia para o Professor Primário Mineiro: A Escola de Aperfeiçoamento. *Revista do Ensino*, 11, 12-29.
- Prates, M. H. O. (2000). A Escola de Aperfeiçoamento: Teoria e prática na formação de professores. In Secretaria da Educação de Minas Gerais (Ed.), *Lições de Minas: 70 anos da secretaria da educação* (pp. 66-83). Belo Horizonte, MG: Secretaria da Educação de Minas Gerais.
- Prown, J. D. (1993). The Truth of Material Culture: History or fiction? In S. Lubar & W. D. Kingery (Eds.), *History from Things: Essays on material history* (pp. 1-19). Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Raj, K. (2007). *Relocating Modern Science – Circulation and the construction of knowledge in South Asia and Europe, 1650-1900*. Londres: Palgrave Macmillan Edition.
- Ratcliff, M. J. & Ruchat, M. (Eds.) (2007). *Les Laboratoires de l'Esprit: Une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965*. Lausanne, VD: Lep/MHS.
- Ricci, C. S. (2007). *Pesquisa como ensino: textos de apoio, propostas de trabalho*. Belo Horizonte, MG: Autêntica e Instituto Cultiva.
- Ruchat, M. (2007). Mais que Fait Lambercier dans son Laboratoire? 1892-1940. In M. J. Ratcliff & M. Ruchat (Eds.), *Les Laboratoires de l'Esprit: Une histoire de la psychologie à Genève, 1892-1965* (pp. 35-45). Lausanne, VD: Lep/MHS.

- Ruchat, M. (2008). A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte: Um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). *Revista Brasileira de História da Educação*, 17, 181-205.
- Schueler, A. F. M. & Magaldi, A. M. B. M. (2009). Educação Escolar na Primeira República: Memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 13(26), 32-55.
- Schwartzman, S. (2001). A Revolução de 1930 e as Primeiras Universidades. In *Autor, Um Espaço para a Ciência: A formação da comunidade científica no Brasil* (pp. 1-31). Brasília, DC: Ministério da Ciência e Tecnologia.. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>>.
- Silva Baptista, M. T. D. (2010). A Regulamentação da Profissão Psicologia: Documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 170-191
- Sirotnika, I. & Smith, R. (2012). Russian Federation. In D. B. Baker (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Psychology: Global perspectives* (pp. 412-441). Nova Iorque, Nova Iorque: Oxford University Press.
- Slater, R. (1980). The Organizational Origins of Public School Psychology. *Educational Studies*, 2, 1-11.
- Souza, R. F. (1998). Os Pilares da República. In *Autor, Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)* (pp. 26-87). São Paulo, SP: UNESP.
- Sturm, T. & Ash, M. G. (2005). Roles of instruments in psychological research. *History of Psychology*, 8(1), 3-34. DOI: 10.1037/1093-4510.8.1.3.
- Tavares, F. A. R. (1996). *A Ordem e a Medida: Escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Veiga, C. G. (2002). *Cidadania e Educação na Trama da Cidade: A construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Veiga, C. G. (2011). A Escola e a República: O estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, 11(1), 143-178.
- Warde, M. J. (2006). Para uma História Disciplinar: Psicologia, criança e pedagogia. In M. C. Freitas (Ed.), *História Social da Infância no Brasil*, 6ed (pp. 311-332). São Paulo, SP: Cortez. Originalmente publicado em 1997.
- Warren, H. C. (Ed.). (1934). *Dictionary of Psychology*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin.

Apêndice

Apêndice A - Trabalhos de Antipoff Listados no *The Psychological Register*

Ano	Título do Trabalho*	Idioma	Local de Publicação
1924	Plano e Técnica do Exame Psicológico da Criança	Russo	<i>J. Trodovaia Schkola</i>
	O Nível Mental das Crianças em Idade Pré-escolar	Russo	<i>J. Pedol.</i>
	As Crianças Abandonadas	Francês	<i>Semaine Litteraire</i>
1926	Estudo da Personalidade pelo Método Lazursky	Francês	<i>Interméd. des Éducateurs</i>
1927	Em Caso de Imagens Eidéticas**	Francês	<i>Archives de Psychologie</i>
	Contribuição ao Estudo da Constância entre Sujeitos	Francês	<i>Archives de Psychologie</i>
	Sobre a Experimentação Natural	Francês	<i>Nouvelle Education</i>
	O Estudo das Ações Motoras	Francês	<i>Interméd. des Éducateurs</i>
1928	A Evolução e a Variação das Funções Motoras	Francês	<i>Archives de Psychologie</i>
	O Interesse e o Uso dos Testes Escolares	Francês	<i>Interméd. des Éducateurs</i>
	Testes Coletivos de Inteligência Global	Francês	<i>Interméd. des Éducateurs</i>
	Observações sobre a Comparação e o Sentimento de Justiça na Infância	Francês	<i>Archives de Psychologie</i>

Nota: Baseado em Murchinson (1929).

* Todos os títulos das publicações foram traduzidos para o português-brasileiro por nós.

** Imagens eidéticas são imagens visuais cuja nitidez pode induzir respostas alucinatórias, em crianças.

Apêndice B – Nomes dos Aparatos nos Diferentes Idiomas Pesquisados

Português	Inglês	Francês
Aparelho para a medida de visão estereoscópica de Kirschmann	Stereoscope	-
Aparelho para discriminação das distâncias de Radoslawow	-	-
Aparelho para Fixar as Curvas	-	Appareil pour fixer les courbes
Aparelho para Fusão das Cores	Color Wheels	-
Barestesiômetro	-	Baresthésiomètre
Cartões estesiométricos de Binet	Binet Aesthesiometer Cards	Cartons esthésiométriques de Binet
Compasso Cefalométrico	Caliper	Compas
Contadores de Toque	Morse Key	Clés télégraphiques
Cronógrafo	Chronograph	Chronographe
Cronômetro	Stopwatch	Stoppeur
Cronoscópio	Chronoscope	Chronoscope
Diapasão	Tuning Fork	Diapason
Dinamômetro	Dynamometer	Dynamomètre
Discos Rotativos	Color Disks	Disque colorés avec electromoteur
<i>Epidiascope</i>	Epidiascope	Epidiascope
Ergógrafo	Ergograph	Ergographe
Esfigmomanômetro	Sphygmomanometer	Manchette ephygmomanométrique
Espirômetro	Spirometer	Spiromètre
Estesiômetro	Aesthesiometer	Esthésiomètre
Fita Métrica	Measuring Tape	Ruban métrique en acier
Gravímetro	-	Gravimètre
Quinematômetro	-	Kinématomètre
Kit Antropométrico	Anthropometric Kit	Trousse Anthropométrique
Lâmpadas para Queimar	-	Lampe pour fumer
Lãs de Holmgren	Holmgren Worsteds Test	Laines de Holmgren
Metrônomos	Metronome	Métronome
Papéis Coloridos	Colored Papers	Papiers colorés assorties
Pesos	Weights	Poids
<i>Pince-croix</i>	-	Pince-croix
<i>Platyscope</i>	-	Platyscope

Apêndice B – Nomes dos Aparatos nos Diferentes Idiomas Pesquisados (cont.)

Português	Inglês	Francês
Pletismógrafo	Plethysmograph	-
Pneumógrafo	Pneumograph	-
Pressiômetro	Pressure Points	Pressiomètre
Provas combinadas de Foucault	-	-
Quimógrafo	Kymograph	Kymographe
Registrador da Precisão de Movimentos	Tracing Board	Enrégistreur de la pression d'écriture
Sinal	Response Key	Signal simple
Tambor de Marey	Marey's Tambour	Tambour Marey
Taquitoscópico	Tachitoscope	Tachitoscope
Teste de Linguagem Alice Decœdres	Alice Decœdres Language Test	-
Teste de Inteligência Alfa	Alpha Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Ballard	Ballard Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Barcelona	Barcelona Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Buyse-Decroly (B.D.)	Buyse-Decroly Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Cyril Burt	Cyril Burt Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Goodenough	Goodenough Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Terman	Terman Intelligence Test	-
Teste de Inteligência Dearborn	Dearborn Intelligence Test	-
Teste de Personalidade Rorschach	Rorschach Personality Test	-
Teste P.V. (Binet-Simon)	P.V. Test (Binet-Simon)	-
Tonômetro	Tonvariator	Tonomètre
<i>Toise Féraud</i>	-	<i>Toise Féraud</i>

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos

Aparelho para a Medida de Visão Estereoscópica de Kirschmann



Um instrumento que combina duas imagens planas, uma vista pelo olho direito e, outra, pelo esquerdo. A imagem dá uma impressão de um objeto sólido em relevo. Utilizado em estudos de percepção visual (Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Aparelho para Discriminação das Distâncias de Radoslawow

Imagem não encontrada.

Percepção visual, avaliação de percepção de distância.

Aparelho para Fusão das Cores



Aparatos para a combinação de dois ou mais estímulos visuais cromaticamente diferentes sobre a mesma área da retina. Utilizado para estudos de percepção visual, para observar como as cores eram percebidas (Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Barestesiômetro



Instrumento utilizado para a mensuração de sensibilidade ao peso e à pressão (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

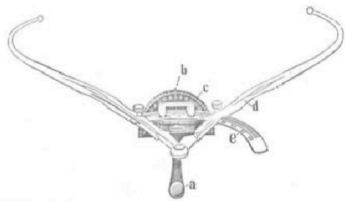
Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Cartões Estesiométricos de Binet

Imagem não encontrada.

Utilizado para a mensuração de sensibilidade tátil (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011).

Compasso Cefalométrico



Era utilizado em estudos médicos e psicológicos, com medidas antropométricas. Poderia servir para medidas do crânio, tórax e espessura de membros superiores e inferiores (Tavares, 1996).

Fonte: *Appareils Jacquet* (s.d)

Contadores de Toque



Empregado para o estudo da execução de movimentos repetitivos (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002).

Fonte: Center for the History of Psychology

Cronógrafo



Usado para mensurar o intervalo de tempo entre dois eventos, produzindo um registro contínuo de tempo. Ele registra o início e o fim de um período, em uma ficha. (Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Cronômetro



Utilizado na mensuração do tempo. É um aparelho que corria a contagem de tempo continuamente. Poderia conter um ou mais mostradores e ponteiros (Tavares, 1996; Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Cronoscópio



Consistia de um arco graduado sobre o qual se movimenta um ponteiro. Associado a isso, havia um dispositivo para iniciar e parar o ponteiro, produzindo um registro de intervalo entre o início e o fim de um evento. Assim, fazia um registro de duração de tempo. Era comum em estudos de atenção, tempo de reação e taxa de contrações musculares (Musée de l'Historire Naturelle de Lille, 2002; Tavares, 1996; Thompson, 1914; Warren, 1934)

Fonte: Center for the History of Psychology

Diapasão



Utilizado para produzir ondas sonoras em uma frequência constante. Pode ser aproximado do crânio para mensurar audição. Além disso, pode amplificar ondas sonoras (Warren, 1934)

Fonte: Center for the History of Psychology

Dinamômetro



Utilizado para a mensuração do esforço muscular em estudos de força ou fadiga. Poderia ser usado para diferentes músculos, tais como ombros, braços, pernas e mãos (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011; Musée de l'Historire Naturelle de Lille, 2002; Warren, 1934).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Discos Rotativos

Imagem não encontrada.

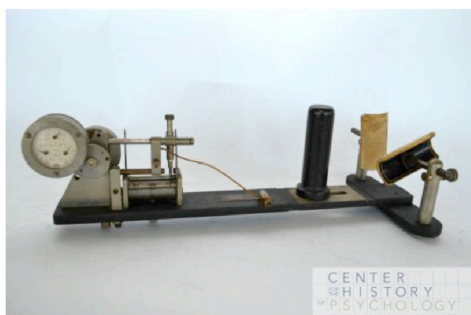
Utilizado para estudos visuais, principalmente para diagnóstico de daltonismo. Era composto por diferentes objetos para apresentar uma sequência gráfica, a fim de que o participante fornecesse a resposta esperada ao estímulo (e.g. apertar um interruptor) (Tavares, 1996).

Epidiascope (Projetor)

Imagem não encontrada.

Espécie de projetor utilizado para projeção de imagens opacas. Havia modelos que poderiam projetar imagens translúcidas. Era utilizado como ferramenta de ensino, no início do século XX.

Ergógrafo



Fonte: Center for the History of Psychology

Empregado para o estudo da fadiga e do esforço muscular. O participante senta-se diante do aparato e seu braço é preso a ele. O movimento realizado com a mão ou dedos faz com que um peso se movimente. A medida do seu esforço será a medida da sua fadiga muscular, a partir da repetição do movimento (Tavares, 1996; Warren, 1934).

Esfigmomanômetro

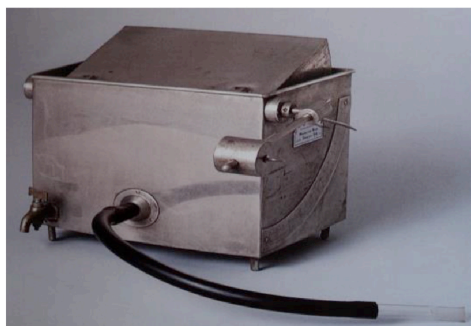


Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Usado para a mensuração da pressão arterial. Poderia ser utilizado em estudos médicos e psicológicos, com medidas antropométricas.

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Espirômetro



Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Utilizado em estudos médicos e psicológicos, com medidas antropométricas. Empregado na avaliação da capacidade respiratória. Mensura a quantidade de ar expirado pelo participante (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Tavares, 1996; Thompson, 1914; Warren, 1934)

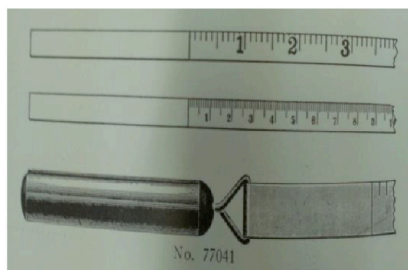
Estesiômetro



Fonte: Center for the History of Psychology

Empregado na mensuração da sensibilidade cutânea e tátil, a partir da pressão exercida por dois pontos distintos, nas extremidades do aparato (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Tavares, 1996; Warren, 1934).

Fita Métrica



Fonte: C. H. Stoelting Catalogue (s.d.)

Fita métrica, usualmente de aço, utilizada em estudos médicos e psicológicos, com medidas antropométricas.

Kit Antropométrico



Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Identificado como “Carteira antropométrica de Bertillon”. Possivelmente, aparatos com referência ao criminólogo francês Alphonse Bertillon. Instrumentos para a mensuração de aspectos antropométricos, tais como tamanho do crânio, altura, etc. Utilizado para o delineamento de perfis biotipológicos (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002).

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Lâmpadas para Queimar

Imagem não encontrada.

Possivelmente relacionada ao Quimógrafo e ao registro gráfico por ele produzido.

Lãs de Holmgreen



Emprego no estudo de percepção de cores, principalmente para o diagnóstico de daltonismo (Exposição de Trabalhos, 1929; Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011; Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002).

Fonte: Center for the History of Psychology

Metrônomos



Utilizado para mensuração de tempo, principalmente em estudos de percepção musical. O aparato faz registro de curtos intervalos de tempo, por meio da produção de um som. A velocidade do pêndulo invertido varia de acordo com a regulagem feita (Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Papéis Coloridos



Possivelmente relacionados aos estudos de percepção e acuidade visual, bem como para os estudos de pós-imagem. O "kit" usual era composto por uma série de papéis pretos, brancos, cinzas e coloridos (C. H. Stoelting, s.d.).

Fonte: Center for the History of Psychology

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Pesos



Fonte: Center for the History of Psychology

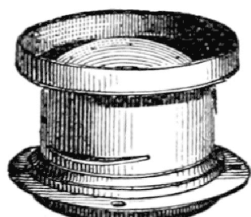
Empregados em estudos de fadiga e força muscular, associados aos ergógrafos. Eles também eram utilizados em estudos de percepção e ilusão. Por exemplo, apresentação de objetos com tamanhos diferentes, mas com a mesma massa. Assim, verificavam-se os efeitos sobre a percepção do peso (Warren, 1934).

Pince-Croix

Imagem não encontrada.

Uso não encontrado.

Platyscope



ANTHONY

Fonte: <

<http://www.gutenberg.org/files/42982/42982-h/42982-h.htm>>

Lentes. Possivelmente utilizadas em aparatos de percepção, tal como o estereoscópio.

Pletismógrafo



Fonte: Center for the History of Psychology

O aparato era empregado na mensuração do tamanho de partes do corpo. O exemplar encontrado é possivelmente de período posterior ao que estudamos. Ele media a variação de tamanho de mãos, dedos e outras partes do corpo, pela oscilação da pressão do sangue, naquele membro (Warren, 1934).

 Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

 Pneumógrafo



Utilizado para a medida de ritmo e capacidade pulmonar, por meio da movimentação do tórax (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Warren, 1934).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

 Pressiômetro

Imagem não encontrada.

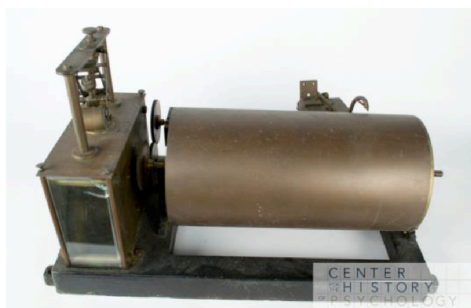
Mensuração de sensibilidade cinestésica (Exposição de Trabalhos, 1929).

 Provas Combinadas de Foucault

Imagem não encontrada.

Uso não encontrado.

 Quimógrafo

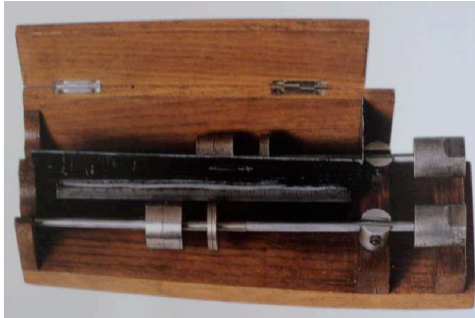


Empregado no registro de variações temporais de processos fisiológicos ou musculares. (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Warren, 1934).

Fonte: Center for the History of Psychology

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

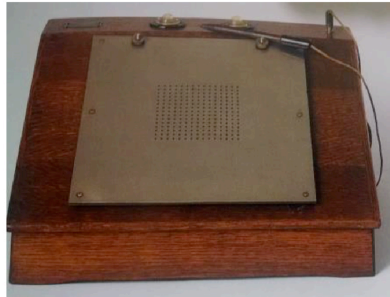
Quinematômetro (Gravímetro)



Empregado na mensuração de sensibilidade tátil, pela pressão de diferentes pesos (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011; Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Registrador de Precisão de Movimentos



Usado em estudos de pressão e precisão de movimentos. O participante, utilizando uma caneta de metal, realizava movimentos sobre um caminho “pontilhado” por circuitos elétricos. O fechamento do circuito indicava a precisão do movimento. Aparentemente vinculado ao “teste de pontilhagem” (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Warren, 1934).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

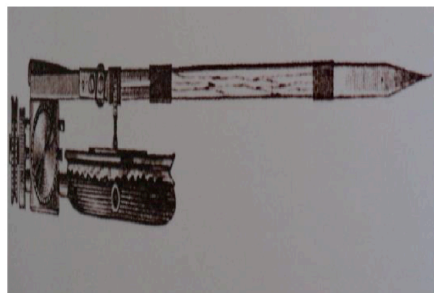
Sinal



Interruptor utilizado para o registro de respostas, em diferentes experimentos. Por exemplo, em estudos de tempo de reação.

Fonte: Center for the History of Psychology

Tambor de Marey



Utilizado na mensuração do tempo e de diferentes níveis de respostas fisiológicas. Ele poderia ser utilizado com o quimógrafo, em que registraria os traços, na ficha que envolvia o cilindro do aparato (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Warren, 1934).

Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Taquitoscópico



Fonte: Center for the History of Psychology

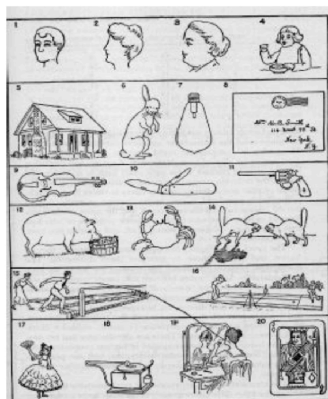
Empregado na mensuração da velocidade da percepção visual e da atenção. Nele, uma imagem é apresentada por um período curto de tempo e registra a resposta do participante ao estímulo visual (Musée de l'Histoire Naturelle de Lille, 2002; Tavares, 1996; Warren, 1934).

Teste de Inteligência Alice Decœdres

Imagem não encontrada.

Teste linguístico, proposto por Alice Decœdres e dividido em sete subtestes. Ele permite a observação do desenvolvimento linguístico infantil, comparado ao desempenho esperado em sua idade cronológica (Mihaela, 2008).

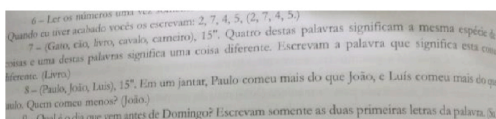
Teste de Inteligência Alfa



Fonte: < <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-6/yerkes-army-intelligence-tests>>

Desenvolvido por Robert Yerkes, em conjunto com o teste Beta, para aplicação nas Forças Armadas dos EUA. O teste Alfa era destinado aos sujeitos que conseguiam ler e seguir instruções escritas, sendo composto por uma bateria de oito testes. A figura ao lado apresenta o teste Beta, utilizado com sujeitos não letrados (Goodwin, 2011).


Teste de Inteligência Ballard



Fonte: Antipoff (1931/1992b).

Ele também era chamado de “100 Questões de Ballard”. Teste de inteligência, para aplicação em grupos, desenvolvido por Philip Ballard. A figura mostra algumas questões do teste adaptado para o português brasileiro. (Antipoff, 1931/1992b).

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Teste de Inteligência Barcelona	
Imagem não encontrada.	Segundo Antipoff (1928/2002): "... teste coletivo, ... [com] 70 questões ..." (p.75) para mensuração da inteligência.
Teste de Inteligência Buyse-Decroly	
Imagem não encontrada.	Também chamado de teste B.D. Seus proponentes foram Raymond Buyse e Ovide Decroly, estudando crianças francesas e belgas (Depaepe & D'hulst, 2011).
Teste de Inteligência Cyril Burt	
Imagem não encontrada.	Teste de inteligência, desenvolvido por Cyril Burt. Era utilizado com crianças que apresentavam dificuldades de leitura silenciosa (Relatório do Laboratório de Psicologia, s.d.).
Teste de Inteligência Goodenough	
	<p>Teste projetivo desenvolvido por Florence Goodenough. Contemporaneamente conhecido como Teste da Figura Humana. Mensura aspectos cognitivos e de personalidade. A figura apresenta uma resposta dada por uma criança testada por Antipoff (1931/1992b).</p>
<p>Fonte: Antipoff (1931/1992b)</p>	

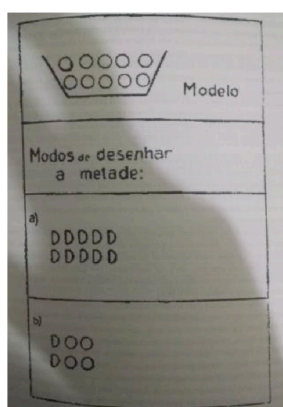
Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Teste de Inteligência Terman

Imagem não encontrada.

Parece se referir à escala de inteligência Stanford-Binet, adaptação da escala Binet-Simon, à população dos EUA.

Teste de Inteligência Dearborn



Fonte: Antipoff (1931/1992b)

Teste desenvolvido por Walter Dearborn. O instrumento para aplicação coletiva é composto por 17 exercícios. A figura apresenta um dos exercícios do teste (Antipoff, 1931/1992b).

Teste de Inteligência P.V. (Binet-Simon)



Fonte: Musée de l'Histoire Naturelle de Lille (2002)

Adaptação da Escala de Inteligência Binet-Simon (Relatório do Laboratório de Psicologia, s.d.).

Teste de Personalidade Rorschach



Fonte: <<http://www.openculture.com>>

Teste projetivo desenvolvido por Hermann Rorschach. O teste consiste em dar respostas sobre o que parecem ser, para o sujeito, as manchas de tinta simétricas, presentes em dez diferentes pranchas.

Apêndice C - Lista de Instrumentos e Usos Prescritos (cont.)

Tonômetro



Empregado no estudo de acuidade auditiva, principalmente vinculada à música (Fazzi, Oliveira & Cirino, 2011).

Fonte: <<http://www.psych.utoronto.ca>>

Toise Féraud

Imagem não encontrada.

Espécie de fita métrica de madeira utilizada para medidas de características antropológicas.

Apêndice D – Publicações do Laboratório em seus Primeiros Anos

Ano	Autor(es)	Título	Local de Publicação
1930	Helena Antipoff	Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento	Arquivos Brasileiros de Higiene Mental
	Helena Antipoff	Ecologia – ensaios de pedagogia experimental	Revista do Ensino
	Helena Antipoff e Amélia da Mata Machado	Organização das Classes Homogêneas	
	Théodore Simon	Teste Coletivo	
	Helena Antipoff	O Exame Alfa e “Match Intelectual”	
	Helena Antipoff	A Pedagogia nas Classes Especiais	
	Helena Paladini	Teste de Vocabulário e Inteligência	
1931	Théodore Simon	Resultados dos Testes Coletivos	Revista do Ensino
	Helena Antipoff	As Mentiras nas Crianças e os Meios para Educar nelas a Verdade	
	Maria Luiza de Almeida Cunha	O Problema da Inspeção e a Educação Nova	
	Helena Antipoff	Homogeneização das Classes Escolares	
	Helena Antipoff	Reuniões dos Grupos Escolares em 07/12/1931 no Laboratório de Psicologia	
	Edouard Claparède, Diumira Campos e Helena de Castro	<i>Le Test du Chef de Gare</i>	<i>Archives de Psychologie</i>
1932	Helena Antipoff	Homogeneização das Classes de Juiz de Fora	
	Helena Antipoff	Arquivo Pedológico Escolar – Ficha-envelope individual para escolas primárias	
	Maria Luiza de Almeida Cunha	Comentário Geral sobre Organização de Classes	Revista do Ensino
	Helena Antipoff e Maria Luiza de Almeida Cunha	Teste Prime	
	Helena Antipoff	Educação de Crianças Retardadas	
Helena Antipoff	Discurso de Paraninfo às Diplomadas da Escola de Aperfeiçoamento		