

A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DÉCADAS DE 1910 E 1920:
PARTICULARIDADES HISTÓRICAS E CAMPOS DE DIÁLOGO* .

PSYCHOLOGY AND TEACHER TRAINING IN THE FIRST DECADES OF THE 20TH CENTURY:
HISTORICAL PECULIARITIES AND FIELDS OF DIALOGUE

Rosane Barbosa Marendino, da Universidade Federal Fluminense.

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a psicologia e a formação de professores entre os anos de 1910 a 1930, momento em que o movimento escolanovista ganhava corpo na conjuntura histórica brasileira. Pontos de interesse viriam a identificar vários intelectuais formando uma rede que, dentre várias questões, também discutia a introdução da psicologia na educação e na formação de professores. Partindo do conceito de *sociabilidade* segundo Simmel e Sirinelli, observa-se que uma estrutura social se formava, influenciada pelos pensamentos desses intelectuais. Mais do que examinar um período estanque, o que o trabalho buscou foi compreender uma época marcada pelo surgimento da psicologia no cenário educacional, traçando subjetividades, acordos, desacordos, afinidades e complexidades importantes de serem desveladas.

Palavras-chave: Psicologia. Escolanovismo. Formação de professores. Sociabilidade.

O nosso conhecimento adquiriu necessariamente a forma de um processo infinito que, aperfeiçoando o saber sobre diversos aspectos da realidade, analisada sob diferentes prismas e acumulando verdades parciais, não produz uma simples soma de conhecimentos, nem modificações puramente quantitativas do saber, mas transformações qualitativas da nossa visão da história”

Adam Schaff, 1983.

AS REDES DE SOCIABILIDADE E OS INTELECTUAIS

Segundo Gontijo (2005), os intelectuais são “atores do político” engajados na vida da cidadania e nos locais de produção e divulgação de conhecimentos. Uma comunicação social forma-se entre eles e a existência de redes irá secretar microcosmos e comportamentos com traços específicos, formando o que Sirinelli (1996) chama de “sociabilidade”.

Ao longo deste trabalho, sobretudo no tratamento que se pretende dar às questões aqui suscitadas, o conceito de “redes de sociabilidade” é visto como uma chave de compreensão fundamental para a proposta de análise trazida. Assim, para esclarecer melhor o conceito, reforço a idéia do quanto é significativo perceber tal poder de comunicação social formado entre intelectuais engajados a certos locais de produção de conhecimentos. Complemento a questão sugerindo, juntamente com Gontijo (2005), que todo grupo de

intelectuais organiza-se a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum que vai alimentando o desejo e o gosto por essa convivência.

Existe uma identidade coletiva do intelectual, fundada na maneira pela qual esse grupo percebe sua inscrição no mundo e que, segundo Simmel (1983, p.168), existe como forma autônoma ou lúdica de associação, caracterizando-se pelo “*estar com um outro, para um outro, contra um outro*”. Sirinelli (1996) afirma que essas redes de intelectuais formam um mundo estreito de laços que se atam em particularidades. O espaço de sociabilidade, segundo o autor, é ao mesmo tempo geográfico e afetivo e percebe as relações de adesão ou de rejeição, criando, assim, uma sensibilidade ideológica. Portanto, no subterrâneo e na profundidade dos sistemas sociais não se pode descartar que ali são formadas estruturas de sociabilidade que influenciam comportamentos e movimentos.

A proposta que nesse artigo se mostra é, portanto, a de tratarmos não só dos itinerários traçados pelos intelectuais que se apresentam durante o percurso do texto, mas também da geração que os constituiu - e que por eles foi constituída - através das redes de sociabilidade, mantendo-se como crucial a idéia de “herança”, Dessa, os intelectuais se vêem como legatários, o que repercute, sobretudo, nas escolas e nos estilos de pensar ou de atuar politicamente (FONTES; STELZIG, 2008).

Levando em consideração as noções apresentadas até então, pode-se compreender que a psicologia educacional no Brasil, fortemente introduzida no clima da Escola Nova, parte da iniciativa de intelectuais que, naquele momento, participavam do movimento que pensava a educação como sinônimo de “desenvolvimento”, baseando-se, sobremaneira, no modelo funcionalista americano difundido por alguns pensadores, sendo John Dewey um nome de grande expressão nesse contexto.

Pontos de interesse viriam a identificar Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Noemy da Silveira Rudolfer, Helena Antipoff, Antonio de Sampaio Dória, Ulisses Pernambuco, Isaías Alves de Almeida, Henry Pierón, dentre outros que foram afiliando-se ao grupo, formando uma rede que, dentre várias questões, também discutia a introdução da psicologia na educação e na formação de professores. O que percebemos, sobretudo pelas noções de sociabilidade, é que uma estrutura social se formava, marcada e influenciada pelos pensamentos desses intelectuais.

Embora esses pensamentos não significassem uma homogeneidade pura - já que marcas individuais podem ser percebidas -, havia lugares comuns, conexões interpessoais, laços de ligação e de afetividade e, até mesmo, momentos de cisões e de debates. É fato que, no movimento escolanovista, havia a amplificação de um pensamento primordial que, a princípio, não era vislumbrado, mas que, aos poucos, foi se tornando influente e definidor de um estilo. Se nas escolas religiosas - que antecederam o movimento escolanovista - o modelo era o da educação missionária, cuja função seria lutar contra o “mal” - mal este visto como um sentimento próprio da natureza humana - aí não havia muito espaço para a psicologia. Porém, é com a perspectiva trazida pela Escola Nova, baseada na concepção da valorização da infância somada à necessidade de conhecer como o desenvolvimento infantil se dava que a psicologia teria sido conclamada para ocupar o lócus da ciência que traria tais respostas e ensinamentos aos espaços pedagógicos.

Trebistch (*apud* GONTIJO, 2005 p.260) diz que são três os aspectos fundamentais para nortear os estudos sobre as sociabilidades intelectuais: a relação com o político; a definição de valores próprios e o papel das representações. Levando em consideração esses

aspectos levantados pelo autor, o que pudemos perceber, entre as décadas de 1910 e 1920, é que o intelectual passa a assumir um ar romântico que, de certa forma, o desestabiliza e faz com que perca o seu lugar confortável, deixando de ser “o intelectual” para tornar-se “o especialista”¹. Justamente naquele momento, uma produção de saber e a intencionalidade da construção da nação eram objetivos fortes a serem formados no povo, cabendo à psicologia adentrar o campo da educação para reforçar essa idéia no âmbito escolar. O ideário era o de transformar a escola para que ela pudesse acompanhar o avanço material da civilização e preparar as mentalidades de forma moral e espiritual a fim de ajustar-se à ordem presente das coisas. Havia uma perspectiva de que a psicologia pudesse promover essas transformações coletivas através de seus saberes. O imaginário da reorganização, da reforma e do novo tinha uma concepção subjetiva (e também objetiva) de configuração das políticas públicas na educação.

Se isso tudo pode ser percebido - conforme Trebistch (*apud* GONTIJO, 2005 p.260) nos convida a analisar - torna-se necessário que não tomemos esse fato apenas através de uma linha de análise imediata e simplista, já que tal atitude poderia levar-nos a entender as relações da psicologia e educação somente pelo viés do “psicologismo”, ou seja, das explicações reducionistas acerca das questões próprias da psicologia. É importante refletir sobre o discurso mútuo que é estabelecido entre as questões técnicas que vão juntar-se ao debate das necessidades políticas daquele momento. Ou seja, na relação com o político e com as representações, os intelectuais - que naquele momento pensavam um “novo” projeto de nação - definem seus valores. É nesse âmbito que a psicologia passa a ser requisitada, como ciência que possibilitaria colaborar com aquele projeto que se criava, através de hábitos e regras compartilhadas em um ideário que se identificava com a peregrinação feita naquele momento. Essa peregrinação era traduzida pelo trânsito até uma escola cujo objetivo seria o de avançar em direção a uma nova concepção de sociedade, de homem e de nação.

Os educadores escolanovistas foram intelectuais que “fizeram uma escolha existencial pela tarefa educativa” (NUNES, 1998). Trabalharam incansavelmente para operar a passagem da escola enquanto extensão do campo familiar, privado e religioso para o espaço público da cidade. Criaram outro tipo de educador e de escola, cujo objetivo era o de valorização da ciência, da indústria, da criança, do futuro. Por intermédio deles funda-se o Instituto de Educação, fato que significou, naquele momento, um novo local de formação profissional. Saía-se do “ensaísmo” para os laboratórios e para as atividades de pesquisa. Propondo que o sistema educacional devesse ser público, laico e gratuito, as escolas se transformaram em laboratórios para formação de cidadãos. Segundo Durmeval Trigueiro Mendes (1987), a parte positiva do movimento escolanovista consiste, exatamente, na diferença que o mesmo estabelece como categoria do saber, considerando o outro, o projeto, a interrogação, a criatividade, a experiência, a problematização. Relações de luta e de alianças eram formadas nesse contexto e é assim que a psicologia adentra o cenário educacional como uma das disciplinas de cursos.

Convém, portanto, compreendermos que, ao longo do tempo, nem sempre a psicologia manteve as mesmas questões, as mesmas características ou as mesmas referências que naquele momento específico formaram seu entorno. Por isso, esse estudo busca perceber, dentro de um período marcado historicamente, as redes que se construíram e que só devem ser compreendidas através de sua “complexidade” (MORIN, 2006), ou seja,

a partir daquilo que foi “tecido junto”, assim como, na pluralidade dos dispositivos científicos, políticos, religiosos, históricos, culturais e sociais que constituíram tal momento.

DAS RELAÇÕES INICIAIS ENTRE PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart, por volta de 1833, que a pedagogia passou a ser instituída como uma disciplina. Segundo Warde (1997), coube a Herbart o compromisso e a necessidade de assentar a pedagogia sobre bases científicas e, mediante essa questão, ele teria indicado a psicologia como a ciência que apontaria caminhos, meios e obstáculos para livrar, de vez, a pedagogia das improvisações e do senso comum a que estaria submetida naquele momento. Herbart passa, então, a adotar a psicologia aplicada como o eixo central do processo educativo, difundindo-a no pensamento pedagógico.

Nos EUA, John Dewey irá admitir “a grande importância da crítica herbartiana para o campo educacional” (WARDE, 1997 p.316), assumindo que o grande mérito de Herbart estaria no fato de ter retirado a tarefa do ensino do puro acaso, trazendo-o para o campo do consciente. Porém, estava implícito que, embora convencido da importância da psicologia, Herbart só pensaria nela a partir da filosofia, desconfiando, de certa forma, da importância da aprendizagem alcançada através de métodos capazes de formar hábitos e condutas.

Por outro lado, a psicologia funcionalista de Claparède, em Genebra, traria a concepção de que o ensino devia deslocar-se para a aprendizagem, ou seja, os aspectos primordiais passariam a situar-se não mais nos conteúdos, e sim na criança e nos aspectos de seu desenvolvimento. Na obra “A Educação Funcional”, escrita por volta de 1905, Claparède afirmaria que

exatamente como a ciência médica, a educação é uma técnica, só podendo ser fundada sobre conhecimentos que unicamente a observação e a experiência podem fornecer. Mas o psicólogo está mal colocado para edificar, sozinho, esta ciência da criança, tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças que precisaria. Os educadores deveriam ser preparados, portanto, para recolher os dados necessários à psicologia genética” (CLAPARÈDE, 1958, p.42)

Em 1906, Claparède elabora um seminário em Genebra, que teria, por objetivo, iniciar futuros educadores nos métodos experimentais e na psicologia da criança. No ano de 1912, empenha-se na criação da escola de ciências da educação, a qual denominou de Instituto Jean Jacques Rousseau, também orientado para a formação de professores e para a realização de pesquisas. Claparède acreditava, sobretudo, que seria o rigor científico e psicológico que poderia levar a pedagogia à autoridade que lhe deveria ser creditada. Seu grande incentivo estaria baseado nas reformas educativas cultivadas pelo movimento da Escola Nova (Éducation Nouvelle)², tendo sido, ele mesmo, o fundador da Liga Internacional pela Educação Nova, em Genebra (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2005).

Segundo Warde (1997), de Herbart a Claparède, o grande diferencial entre os dois estaria no fato de o primeiro apoiar-se mais na “psicologia geral” como a base necessária à pedagogia, e não propriamente na psicologia da criança. Por outro lado, Claparède deixa

clara a necessidade de estabelecer-se a distinção entre o espírito da criança e o do adulto: essa questão seria o ponto de interesse para a educação. A criança seria o termo articulador entre a psicologia e a pedagogia. Além disso, a idéia de uma psicologia voltada para a experimentação é pouco clara em Herbart, ao contrário de Claparède, que valoriza o método, a dedução e a experiência. Tal influência funcionalista reforça, na relação mantida entre a pedagogia e a psicologia, as questões referentes aos hábitos, condutas, desenvolvimento cognitivo, medidas da inteligência, processos de adaptação do organismo ao ambiente, dentre outras categorias.

Embora cientes de certas distinções entre os pensadores citados, é importante a compreensão de que, nas origens da pedagogia moderna enquanto disciplina, havia tanto a necessidade “da alimentação de estudos pedagógicos por disciplinas auxiliares” quanto “a crença no atrelamento da prática pedagógica à psicologia” (ROCHA, 2000) para aprender com ela “os procedimentos experimentais, bem como seu objeto e destinatário privilegiado: a criança” (WARDE, 1997, p.330).

Se, até aqui, tratamos do funcionalismo originário da Europa, é necessário reconhecer que o movimento funcionalista na história da psicologia também se caracteriza como um movimento bastante ligado aos norte-americanos, justamente por ser uma derivação do pragmatismo: corrente defensora de que o conhecimento e a ação são equivalentes e a experiência humana é verificável. Portanto, nas diferenças mantidas pelo movimento europeu e pelo movimento norte-americano, o que se pode observar é que, neste último, o privilégio dado aos processos adaptativos em termos de comportamentos observáveis é bem mais amplo e valorizado. Já a corrente genebrina busca privilegiar, muito mais, os estudos da cognição, ou seja, do próprio pensamento.

Para compreender melhor o movimento funcionalista norte-americano, é necessário perceber que, dentre certas condições postas na América do Norte do século XIX, as necessidades políticas e administrativas decorrentes de um processo de modernização avançado e as características do sistema universitário daquele país, são dois aspectos fundamentais a serem vistos (FERREIRA; GUTMAN, 2005). O galopante processo de urbanização e o avanço industrial acelerado demandaram um volume de modificações necessárias no sistema escolar, principalmente no que tange à sua expansão. A adoção de novos modelos fazia-se urgente e, por causa disso, passaram a circular - de forma também nova - conceitos do tipo “adaptação” e “função”.

Algumas escolas³ de pensadores se formariam nas universidades, dentre elas, a escola funcionalista de Chicago, através de seu principal representante, John Dewey. O cerne do modelo funcionalista de Dewey está no fato de que a consciência sempre é ativada diante dos novos problemas, buscando, primeiramente, selecionar respostas e, posteriormente, adaptar os organismos na produção de novos hábitos. É esse modelo que Dewey utilizará fartamente na sua linha pedagógica da Escola Nova, propondo, assim, a metodologia da aprendizagem inteligente. Segundo Canguilhem (1973), nessa visão, o homem deixa de ser aquele que julga para se tornar o meio de promoção de uma utilidade social. Tal aspecto utilitarista coloca a psicologia na posição de “engenheiro social da utilidade, buscando promover (...) o maior bem possível” (FERREIRA; GUTMAN, 2005, p.138). Pressupõe-se, ainda, que alguns indivíduos, mais adaptativos que outros, possam ser selecionados de acordo com o que se pretende. Assim, entram em cena os testes mentais,

elaborados nos laboratórios de psicologia, que muito servirão aos propósitos da Escola Nova e à pedagogia, diante da missão de disciplinar, adaptar e ajustar alunos.

Porém, mesmo diante de uma visão pragmática, funcional e utilitária, há que se reconhecer em Dewey e seus interlocutores a intenção de que, naquele momento, se pensasse nas transformações coletivas que uma nova experiência e perspectiva poderiam trazer de contribuição ao sistema educacional.

No Brasil, foi a reforma Benjamin Constant, em 1890, que introduziu noções de psicologia junto à disciplina Pedagogia, no currículo das escolas normais (PESSOTTI, 2004). Até por volta de 1910, existia o ensino de Psicologia e Lógica em colégios e seminários, mas é com a criação do Laboratório de Psicologia Pedagógica junto ao Pedagogium, no Rio de Janeiro, que se constituem os primeiros impulsos que ligariam a psicologia - mais especificamente, na sua vertente experimental - aos cursos de formação de professores e ao cenário educacional.

O CONTEXTO DAS DÉCADAS DE 1910 E 1920 NO BRASIL E A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO.

De 1920 a 1930, na República recém-instaurada, o Brasil atravessaria um período cuja tarefa primordial seria a de construção da nação. Tal tema passou a ser o alvo principal dos grupos intelectuais de vários segmentos, tendo estes tomado para si a responsabilidade de conduzir tal processo. A modernidade e sua ordem faziam parte do conclave geral tornando-se necessário instituí-las com urgência. Sem dúvidas, um dos mais expressivos caminhos, julgado como de fundamental importância para atingir a ordem moderna, foi a educação.

O modernismo - movimento de idéias renovadoras e de grande heterogeneidade - já circulava desde a segunda metade dos anos 10, através das idéias portadas por homens que “faziam parte de grupos sociais organizados” (GOMES, 1993) e é, através dessa ambiência, que seria implementado o projeto nacional de modernização. Tanto a escola quanto a cidade passaram a representar espaços de aprendizado, de fermentação e de circulação de idéias, percebidas, sobretudo, como “arenas sociais” de variados sentidos, inclusive os contraditórios, convivendo lado-a-lado.

O Rio de Janeiro - que naquele momento configurava-se como Distrito Federal do Brasil - tornava-se “importante pólo irradiador dos valores exaltados por esse mesmo projeto de modernização nacional” (CHAVES, 2005), apesar das desqualificações que os modernistas paulistas vinham delegando à Capital, ao julgá-la atrasada quanto ao processo que já vinha se dando rumo à modernização. Por conta da pressão - vivida por tal cobrança nos avanços -, as reformas e projetos passam a ser implementados mais rapidamente, fato esse que favoreceu o papel de destaque à Capital Federal. Em tais projetos, novas atitudes e comportamentos são requisitados e, nesse aspecto, são os intelectuais envolvidos com a educação que irão propor a luta contra o analfabetismo e o atraso, colaborando de forma efetiva e intensa com a instauração da ordem moderna.

Portanto, é no Rio de Janeiro, através de sucessivas administrações, que o modelo de cidade passa a adquirir respeito e valorização, trazendo, em seu bojo, os projetos e reformas educacionais que culminariam no movimento que ficou conhecido como “Escola Nova”.

Vidal e Paulilo expressam, de forma clara, o que representou o movimento escolanovista no Brasil: “[ele] designou um movimento de renovação dos processos educacionais, apoiado no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade.” (2003, p.375)

Um grupo de intelectuais liberais - dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho - empenhava-se na reforma educacional que, por sua vez, era acompanhada diretamente por uma reforma social, traduzida pelo sentimento de velocidade nas transformações e na “interiorização de normas e comportamentos otimizados” (VIDAL, 2000, p.498). A rejeição a tudo que inspirasse o “tradicional” foi substituída pelas inovações e pela possibilidade de se construir uma escola que um número cada vez maior de crianças pudesse freqüentar. A cientificidade como método de compreensão do humano foi conclamada e, nesse ínterim, as observações de Claparède, Dewey, e outros pensadores envolvidos com a questão dos processos psicológicos presentes na aprendizagem, ganham força no projeto de uma nova escola para o Brasil. Segundo Carvalho (2002, p.52), “à psicologia, com suas técnicas inovadoras, era atribuído o papel de disciplina coadjuvante na construção de um novo homem, especialmente por sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, o *como ensinar*”.

Embora seja vasta e rica a história deste momento no país, para os limites desse texto, iremos focalizar-nos mais especificamente no que representou a psicologia diante dessa reviravolta teórica e das novas propostas e reformas educacionais estabelecidas no início desse movimento. E é por conta dessa questão que importa explicitar a convicção dos intelectuais sobre a intensificação da figura da criança e no preparo das mesmas para a construção do projeto de modernização, assim como, na importância dada às metodologias científicas que pudessem iluminar os estudos sobre a infância. Inegavelmente, a referência dos estudos psicológicos recaía sobre os fatos humanos e as leis da natureza, prevalecendo o método e a objetividade como procedimentos primordiais na investigação destes dados.

OS PRIMEIROS LABORATÓRIOS EXPERIMENTAIS BRASILEIROS LIGADOS À PSICOLOGIA E À PEDAGOGIA

Dentre alguns movimentos ligados à psicologia no Brasil, um traduz grande importância e ligação com as questões postas pela educação e na educação. Tal movimento seria o da criação dos primeiros laboratórios experimentais.

Os laboratórios de Psicologia Experimental - ligados à educação - já vinham sendo implementados desde 1903 no Brasil, tendo, na figura de Manoel de Bomfim, um dos pioneiros nessa atividade. Depois de concluir seus estudos em Medicina (1890) e de ter assumido vários cargos políticos ligados ao ensino, Bomfim seguiu para a Europa no ano de 1902, em missão pedagógica, com o intuito de estudar com o professor Alfred Binet - pioneiro nos estudos de mensuração da inteligência -, retornando no ano seguinte ao Brasil para montar e administrar o já citado laboratório (CIAVATTA; GONTIJO, 2002) que funcionou por mais de quinze anos, produzindo pesquisas e publicações, várias delas na revista Educação e Pediatria. Sempre se portando como defensor da instrução pública no país, Bomfim retorna à Europa em 1910, comissionado pelo Governo Municipal, com a finalidade de estudar a organização do ensino profissional europeu. Em 1911, Bomfim teve

a colaboração de Plínio Olinto na cátedra da Escola Normal do Rio de Janeiro. Tanto a exaltação à ciência quanto as afirmações de que a educação seria o meio capaz de levar a sociedade ao progresso eram questões presentes na produção de Manoel Bomfim, idéias essas que, sem dúvidas, já previam o que a década de 1920 viria, então, a efetivar.

Outras experiências referentes ao método experimental ligado aos laboratórios de psicologia também ocorriam em outros locais e, dentre as observações a serem feitas, vale lembrar que tais laboratórios, em grande número, foram construídos como anexos às escolas. É o caso do gabinete de Psicologia Experimental, criado em 1909 e dirigido por Clemente Quaglio. O gabinete funcionava junto à Escola Rangel Pestana, na cidade de Amparo, São Paulo.

Outro exemplo de experiência a ser citado é o Laboratório de Psicologia Experimental, organizado em 1912 e inaugurado em 1914, pelo médico e pedagogo italiano Ugo Pizzoli, anexo à Escola Normal de São Paulo (MASSIMI, 1990). Pizzoli teria sido diretor da Escola Normal em Módena, na Itália, sendo considerado profundo conhecedor da Psicologia Experimental (CAMPOS, 2001). Criou, ainda, um teste denominado “Aparelho Pizzoli” que visava a examinar o processo lógico nos indivíduos. Também foi o responsável pela elaboração da *Carteira biographica escolar*, a ser adotada pelas escolas do Estado. Em 1924, ao retornar para a Itália, Ugo Pizzoli deixa o laboratório sob a responsabilidade de Antonio Sampaio Dória.

Em 1928, o primeiro laboratório de psicologia de Minas Gerais é inaugurado por Francisco Campos, junto à Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte, contando, para tal, com a presença de Théodore Simon, psiquiatra francês e colaborador de Alfred Binet, na sua implantação.

Plínio Olinto, que trabalhou como voluntário no laboratório Pedagogium, escreve, em 1944, um artigo histórico denominado *A Psicologia Experimental no Brasil*. Nele, Olinto relata os caminhos percorridos pela psicologia desde o início do século e declara que, em 1916, ele e Manoel Bomfim iniciaram uma série de cursos de psicologia experimental nas Escolas Normais, cursos que duraram até 1930 (ANTUNES, 2004), demonstrando, assim, a forte presença do viés experimental nas relações da psicologia com a educação.

Reforçamos, como sendo de fundamental importância, o fato de atentarmos para o surgimento da psicologia no cenário educacional através dos movimentos de criação de laboratórios anexos às escolas, evidenciando, sobretudo, o caráter experimental das relações mantidas entre a psicologia e a educação.

A DISCIPLINA “PSICOLOGIA” E ALGUNS DADOS BIOGRÁFICOS DOS PRIMEIROS PROFESSORES

Quanto ao quadro que se apresentava mediante o ensino da psicologia nas instituições, Massimi (1990) aponta que, já no século XIX, a disciplina inseria-se em diferentes áreas do saber, constituída como matéria obrigatória em diversos currículos de instituições escolares no país e estabelecendo uma relação de complementaridade com a pedagogia. A psicologia era, então, entendida como “o conhecimento filosófico da natureza e do funcionamento das faculdades da alma e se ocuparia em definir o significado, a função, as características e a dinâmica evolutiva das faculdades psíquicas” (MASSIMI, 1990, p.55).

Como o interesse desse texto concentra-se mais na formação de professores e na circulação das idéias psicológicas no campo pedagógico, as informações nos levam ao fato de que as Escolas Normais brasileiras, fundadas a partir da segunda metade do século XIX, assistiram ao surgimento da psicologia no âmbito da disciplina *Metódica e Pedagogia*. Sua ementa tinha clara a preocupação em introduzir a metodologia científica no ensino, utilizando-se da psicologia para tal e sempre considerando os moldes europeus e norte-americanos.

Vários nomes de intelectuais iriam compor a rede que então se formava em torno não só da disciplina, mas também dos ideais já reforçados aqui, referentes aos estudos da infância, dos métodos experimentais, científicos e das relações entre psicologia e ensino, ocorridas, principalmente, no âmbito das Escolas Normais do país. Portanto, esse texto aborda alguns aspectos biográficos destes intelectuais cuja apresentação está baseada em documentos oficiais, registros de pesquisadores e dados colhidos em referências bibliográficas que tratam do tema.

O primeiro nome a ser apresentado é o de Antonio de Sampaio Dória, bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, que assume a cadeira “Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica” na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914, sendo reconhecido por seu aluno Lourenço Filho como grande defensor do caráter social da psicologia. Reconhecia, ainda, a importância atribuída à vinculação entre pedagogia, psicologia e prática pedagógica. Dória, no artigo intitulado *Educação Moral e Econômica*, diria: “quem quer que conheça de perto o mecanismo de uma Escola Normal sabe que sua espinha dorsal é a Psicologia e a Pedagogia encaradas à luz da ciência” (DÓRIA, s.d., p.7). Vale ressaltar que Sampaio Dória, em 1920, conduz a reforma do ensino no Estado de São Paulo, e logo após, em 1925, nomeia Lourenço Filho como seu sucessor e professor na Escola Normal (CARVALHO, 2002). Em seus escritos, sempre defendeu a necessidade de a educação fundamentar-se em conhecimentos científicos sobre a alma da criança, citando como suas referências teóricas básicos autores como Spencer, William James, Claparède, Binet e Pestalozzi.

Ainda no Estado de São Paulo, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, após ser diplomado, em 1916, pela Escola Normal da Praça da República, resolve dedicar-se à psiquiatria, matriculando-se, em 1918 na Faculdade de Medicina. Porém, o curso é interrompido e Lourenço Filho inicia o curso de Direito na Faculdade de São Paulo. Em 1920 é chamado como professor substituto de “Pedagogia e Educação Cívica” na Escola Normal Secundária. Passa um período em Fortaleza, assumindo alguns cargos administrativos, mas retorna à docência, em 1924, na Escola Normal de Piracicaba, onde lecionou *Psicologia*, “disciplina na qual se tornaria um dos maiores especialistas do país” (GANDINI; RISCAL, 2002). No ano de 1925, como já dito anteriormente, substitui Sampaio Dória na cátedra de *Psicologia* na Escola Normal de São Paulo. É nessa instituição que Lourenço Filho conhece Fernando Azevedo, em 1930, ocasião em que foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo. Dentre suas ações, destaca-se a transformação da Escola Normal em Instituto Pedagógico, instituindo o Curso Normal de Aperfeiçoamento da Capital, que deu origem, posteriormente, ao primeiro curso superior de Educação. Também criou o primeiro Serviço de Psicologia Aplicada do Brasil. Em 1932, aceita o convite de Anísio Teixeira para dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro. Foi autor de um significativo número de publicações em psicologia, dentre

as quais destacam-se os estudos referentes ao teste ABC, amplamente utilizado nos sistemas de ensino do país. Uma de suas alunas, que, mais tarde, se tornará sua grande colaboradora, foi Noemy da Silveira Rudolfer.

Nascida em São Paulo, Noemy Rudolfer é motivada por Lourenço Filho, em 1927 (ano em que Henry Piéron chega ao Brasil para lecionar *Psicologia Experimental e Psicometria* na Escola Normal de São Paulo), a cursar disciplinas na Universidade de Colúmbia, local onde manterá contato com as idéias de John Dewey, Kilpatrick e Gates. Posteriormente, tornar-se-ia uma das grandes divulgadoras destes autores no Brasil e colaboraria, intensamente, no Laboratório de Psicologia Experimental que funcionava anexo à cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo.

Um pouco antes de Noemy Rudolfer, a Universidade de Colúmbia já teria sido visitada, inúmeras vezes, por Anísio Teixeira. Enquanto foi Inspetor-Geral do Ensino na Bahia, em 1924, Teixeira realizou diversas viagens de estudo à Europa e aos Estados Unidos, entusiasmando-se, principalmente, com a obra de Dewey, fato que marcou, definitivamente, sua trajetória. Em 1928, resolve deixar o cargo na Bahia e retorna à Universidade de Colúmbia, obtendo o título de Master of Arts do Teacher's College. Sua publicação *Aspectos americanos da educação*, datada de 1928, “trouxe o primeiro estudo sistematizado das idéias de John Dewey” (NUNES, 2002). Depois dessa obra, vários artigos e traduções sobre o pensamento de Dewey seriam lançados por Anísio Teixeira no Brasil. Em sua trajetória, a sua persistência em defesa da educação para a democracia é uma marca expressiva e, nesse aspecto, a leitura de John Dewey contribuiu para que encontrasse respostas às questões educacionais, estudos sistematizados sobre a infância e uma nova visão de mundo.

Em Recife, outro nome de expressão na historiografia dos pioneiros em disciplinas ligadas à psicologia educacional, é o de Ulisses Pernambuco. Embora sua formação fosse em Medicina, ele vê despertar sua vocação docente e inscreve-se, no ano de 1918, para a Cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco. Um fato relevante ligado a essa questão é o de que o concurso para a disciplina é um marco oficial do início da psicologia em Recife. A monografia com a qual Ulisses Pernambuco concorre ao cargo intitula-se *Classificação das crianças anormais. A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental*. (MEDEIROS, 2002). Segundo aponta Medeiros, a Escola Normal Oficial e o Ginásio Pernambucano representavam, na época, as mais significativas unidades do ensino público do estado e Ulisses Pernambuco é nomeado Diretor no ano de 1923. Cria, ainda, o Instituto de Psicologia do Recife, em 1925, que segundo Scheffer (1976), é a primeira instituição cientificamente autônoma a funcionar regularmente no Brasil. À frente da instituição, Ulisses Pernambuco formou um amplo grupo de pesquisadores e fundou alguns periódicos onde publicava vários artigos, dentre eles, o trabalho *Formação de hábitos sadios nas crianças*, escrito pelo próprio, em 1926. Pela sua constante defesa das minorias marginalizadas - doentes mentais, crianças deficientes e adeptos de seitas africanas -, Ulisses Pernambuco é acusado de subversivo e preso, em 1930, permanecendo detido por sessenta dias na Casa de Detenção de Recife, “além de ser aposentado compulsoriamente do ensino público” (CAMPOS, 2001, p.290).

Também no estado pernambucano, Sylvio de Lyra Rabello teve a psicologia como opção motivadora de sua prática profissional e assume a disciplina na Escola Normal em

1926. Deixou várias obras referentes ao estudo psicológico sobre o desenho infantil e sobre a psicologia da criança.

Nestor dos Santos Lima, nascido no Rio Grande do Norte, concluiu o curso de Direito em 1911, entrando para o magistério logo em seguida. Assumiria a cadeira de *Pedagogia* na Escola Normal de Natal nesse mesmo ano e também criaria a cadeira de *Pedologia*, com o objetivo de questionar a relevância do estudo da psicologia geral para a formação de professores (CAMPOS, 2001). Em 1913, esteve no Rio de Janeiro, designado oficialmente pelo Governador do Rio Grande do Norte, Alberto Maranhão, para observar os melhoramentos que a Capital Federal vinha introduzindo no sistema educacional. O mesmo procedimento foi posteriormente recomendado no Estado de São Paulo, gerando um relatório e posteriores reformas (PAIVA, 2002). Foi um dos defensores do estudo científico da infância na forma proposta por Claparède, sobretudo nas Escolas Normais. Em 1928 não só criou como, também, assumiu a cadeira de *Psicologia Infantil*, na qual permaneceu até 1934.

No estado da Bahia, Isaías Alves, que se formou em Direito no ano de 1910, passa a dirigir o Ginásio Ypiranga em 1911. Logo após, ministraria a disciplina *Psicologia Educacional* na Escola Normal da Bahia, sendo, ainda, comissionado pelo governo baiano a “orientar professores primários no uso de testes psicológicos e pedagógicos” (CAMPOS, 2001, p.38). Desde 1924, vinha trabalhando na adaptação brasileira da escala Binet-Simon, além de ter escrito inúmeras obras sobre a tradução de testes para a realidade brasileira e pesquisas sobre a evolução psicológica da criança.

Outro nome a ser citado é o de Fernando de Azevedo, que estudou, entre 1903 e 1914, em colégios dirigidos pela Companhia de Jesus. Porém, Azevedo deixa a Ordem para ingressar na Faculdade de Direito. Foi nomeado para a cadeira de *Psicologia* no Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, no ano de 1914 e, além da citada cadeira, ministrou várias outras disciplinas em escolas paulistas. Assumiu a diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal - Rio de Janeiro - de 1927 a 1930 e, em 1933, tomando posse do cargo de diretor do órgão correspondente, porém, no Estado de São Paulo. Dentre outras atividades, Fernando de Azevedo também foi o primeiro secretário da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1919⁴. Percebemos, nessa ação, o afã nacionalista e o entusiasmo pedagógico que, dentre outras questões, culmina na defesa da escolarização de toda a população, na multiplicação da rede de ensino e no movimento escolanovista, idéias que a corrente eugenista reconheceria como fundamentais, estimulando-as através de campanhas preventivas e implantação de serviços de proteção à infância.

Quanto aos nomes que marcaram o desenvolvimento da psicologia em Minas Gerais, talvez um dos mais expressivos seja o de Francisco Campos. A reforma que ele implementa no Estado, estabelece que as teorias psicológicas, influenciadas pelos europeus e americanos, seriam o carro-chefe do ensino primário, já que a espontaneidade infantil deveria ser conhecida cientificamente tanto em suas bases psíquicas, quanto biológicas. Francisco Campos estimula, ainda, que a reforma não se dê apenas no cerne das salas-de-aula, mas também no Ensino Normal, preparando as professoras segundo os novos métodos. Com esse objetivo é que Francisco Campos cria a Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, passando a *Psicologia Educacional* a constar, pela primeira vez, como disciplina independente e prevista durante os dois anos de duração do curso. Além das ações citadas, Francisco Campos envia algumas professoras para estudarem com John

Dewey na Universidade da Colúmbia e traz, para o Brasil, vários psicólogos europeus que se juntariam ao quadro de professores da Escola de Aperfeiçoamento, dentre eles, Helena Antipoff.

Nascida na Rússia, Helena Antipoff estudou Ciências na Sorbonne - Paris - entre 1910 e 1911. Interessou-se, em seguida, pela psicologia e teve Théodore Simon como seu orientador nos experimentos referentes à medida da capacidade intelectual de crianças em idade escolar. Especializou-se em Psicologia Educacional a convite de Claparède em 1916. Em 1929, ao chegar ao Brasil, atuaria como professora de *Psicologia* na Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais, tendo seu contrato renovado sucessivas vezes ao longo do tempo que permaneceu na instituição. Desenvolveu inúmeras pesquisas nesse ínterim, sobretudo as voltadas à introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias. Propôs às escolas a adoção de programas por ela denominados “ortopedia mental” (CAMPOS, 2001, p.54), com o objetivo de auxiliar na equalização de oportunidades para crianças provenientes dos meios de baixa renda e que obtinham resultados *abaixo da média* nos testes de inteligência.

Através da reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, outro nome deve ser citado: o de Iago Pimentel, um médico convidado por Campos para assumir a cadeira de *Psicologia Educacional* da Escola Normal de Belo Horizonte. Devido a certa tendência positivista e pragmatista mantida por Pimentel durante o curso, a Igreja Católica mineira teria criado oposições a sua atuação docente, gerando um clima de rejeição ao plano de Reforma⁵. Seria Mário Casasanta - na época Inspetor-Geral da Instrução Pública - que resolveria a controvérsia, assumindo uma postura conciliatória e sugerindo o nome de um professor católico para assumir a cadeira de *Biologia e Higiene*.

No Rio Grande do Sul, as professoras Olga Acauan Gayer e Natércia Cunha Velloso são nomes expressivos nos cursos de formação de professores. A professora Natércia, diplomada em 1915 pela Escola Complementar de Porto Alegre, começou a dar aulas no curso que formava professores primários, em 1925, regendo a disciplina *Psicologia e Direito Pátrio*, cadeira que Olga Acauan já teria assumido desde 1923. Segundo Campos (2001), Natércia Cunha foi a primeira professora a lecionar a cadeira de *Psicologia* após o seu desmembramento da pedagogia. O decreto que tornaria a disciplina oficial no Curso Normal do Estado de Rio Grande do Sul é o de nº 4277 de 13 de março de 1929 e, pela primeira vez, um documento de caráter oficial previa a carga horária para a disciplina *Psicologia*, assim como o período pelo qual seria lecionada, sugerindo, ainda, a criação de um gabinete específico.

Difusores de idéias psicológicas dentro da comunidade de professores, os nomes citados compõem grande parte de uma lista dos pioneiros⁶ na divulgação dos conhecimentos psicológicos. Esses nomes, junto a outros de expressão, formavam uma elite científico-tecnológica responsável por tomar decisões quanto aos destinos da população naquele momento, imbuídos de um ideal comum, no qual a psicologia cumpriria o papel de fornecer as leis necessárias à compreensão do funcionamento humano, orientando, sobremaneira, várias decisões político-governamentais. Não são nomes isolados apenas: mais que isso, são intelectuais que se encontravam imbuídos de uma mesma missão, estabelecendo entre si vínculos, acordos, debates. Respiravam o *zeitgeist* de uma época, espírito esse influenciador do nascimento da psicologia científica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre uma geração de intelectuais que, nas primeiras décadas do século XX, manifestou a preocupação de organizar a nação - tanto pelas reformas no campo da educação quanto pelos programas de ação forjados em *afinidades eletivas*⁷ - destaca-se, neste trabalho, a compreensão da forma como essas relações influenciaram a demarcação do campo de atuação da psicologia na educação, sobretudo como uma das disciplinas presentes nos cursos de formação de professores no Brasil, e dela participaram.

Segundo Nunes (1995, p. 15),

as disciplinas das Escolas Normais foram concebidas como instrumentos de divulgação e vulgarização de teorias e experiências em curso, por intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, no momento em que procuravam consolidar as chamadas 'ciências sociais.

O ideário da modernidade fazia-se presente na educação a partir da década de 1910, comungando o ideal de progresso, de reconstrução da nação e de modernização das cidades. Havia um projeto político-social sendo implantado e um sentimento moral movia os intelectuais nesse sentido. Em concordância com a afirmação de Nunes, descrita acima, entendemos que a psicologia é conclamada a fazer parte de tal projeto com a função de construir o suporte teórico e organizar a educação. Solicitada enquanto método científico de compreensão do humano, ela atendia perfeitamente aos interesses referentes à construção do *novo homem*. Adentra, portanto, os espaços educativos, primeiramente como uma metodologia e, posteriormente, como disciplina escolar, disciplina que iria, a partir de então, institucionalizar-se nos currículos das escolas de formação de professores e manter-se nessa condição até os dias atuais. Certa hegemonia da psicologia no espaço educativo vai demarcando seu local e fixando suas marcas através das redes de sociabilidades construídas pelos intelectuais envolvidos com ela.

Portanto, concluo este artigo considerando que, inegavelmente, é preciso pensar sobre história e identidade, confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e perceber que o tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, a memória, que atravessa a história e que a alimenta (LE GOFF, 2006). Mais do que examinar um período estanque, o que este trabalho buscou, ainda que brevemente, foi compreender uma época - e nela um evento (o surgimento da psicologia no cenário da educação) - que traçou subjetividades, redes, acordos, desacordos, afinidades, complexidades e ritmos. Época que trouxe personagens à cena: intelectuais, professores, filósofos, pensadores, psicólogos, construindo *afinidades eletivas* e *redes de sociabilidades* com o objetivo de pensar o papel da psicologia na educação. Tratou-se, aqui, de propor uma investigação histórica desse percurso, sem a pretensão de fazê-lo através de esquemas explicativos ou modelos generalizantes, mas sim através de um enfoque que permitisse, ao menos, perceber a multiplicidade de fenômenos que envolvem uma determinada experiência.

Ao encerrar o texto, retomo o início dele, onde as palavras de Adam Schaft formaram o prólogo: processo infinito esse do conhecimento que não deve ser simplesmente uma soma de outros conhecimentos parciais, mas sim transformações

qualitativas da nossa visão da história. Sem querer ter a prepotência de julgar a psicologia uma ciência “culpada” ou “inocente”, sugiro que nossas reflexões jamais se afastem da história e da memória de uma trajetória que vem sendo tecida em conjunto com tantas outras questões e que, portanto, deve ser entendida e respeitada em sua complexidade; afinal, a história não está acabada: ela é dinâmica e ainda está sendo escrita.

ABSTRACT

This article is a reflection on psychology and teacher training between 1910 and 1930, a period when the *Escolanovista* Movement took root in the Brazilian historical context. Points of interest identified different intellectuals who formed a network which discussed, among other issues, the introduction of Psychology into education and teacher training. Out of Simmel and Sirinelli's concept of sociability, a social structure was formed, influenced by the thinking of these intellectuals. This study set out to understand not a stagnant period but rather an era marked by the emergence of psychology onto the educational scenario outlining the significant subjectivities, agreements, disagreements, relationships and complexities to be presented.

Key-words: Psychology. *Escolanovismo*. Teacher training. Sociability.

NOTAS

¹ Nesse aspecto sugiro a leitura do texto de Marilena Chauí em palestra conferida no Ciclo “O silêncio dos intelectuais” promovido pelo Ministério da Cultura em 2005. Sua conferência intitulou-se “Intelectual engajado: uma figura em extinção?”, no qual a autora aborda a questão do intelectual como “o especialista competente”.

² O movimento da Escola Nova na Europa caracterizou-se pela crítica ao sistema educacional vigente, que era considerado, pelos integrantes do movimento, como “educação tradicional”. Este grupo passou a fazer frente na defesa por mudanças educacionais, visando a construir uma escola “mais humana e mais interessante” para as crianças. O educando deveria ser considerado o centro das atividades escolares. O ideal para o movimento era que os educadores pudessem revolucionar a educação, mudando todo o seu processo.

³ Vale reforçar, que a noção de “escola” aqui descrita deve remeter-nos à idéia de que se tratava do convívio institucional de um grupo, composto na sua maioria de psicólogos, compartilhando pensamentos e afinidades, partindo de um protesto contra o estudo estrutural da mente e voltando-se para a importância dos conceitos de função como meio de adaptação.

⁴ Em relação ao conceito de eugenia, podemos dizer que se trata de uma idéia definida por volta de 1865 pelo psicometrista e matemático Francis Galton, baseada na visão da ciência do aprimoramento das qualidades raciais humanas, tanto físicas quanto psíquicas e morais. A utopia eugênica defendia a sociedade perfeitamente organizada e produtiva, com indivíduos selecionados através dos melhores caracteres. Segundo Lília Lobo, em artigo intitulado “Movimento Eugênico: Tribunal de todos os desvios”, a origem do mesmo “remonta ao século XIX nas teses dos higienistas e alienistas das primeiras faculdades de medicina (no Rio e na Bahia), na teoria das degenerescências de Morel, nas teses naturalistas sobre a miscigenação racial e na utilização das teses eugênicas de Galton (LOBO, 2003, p. 15). A Sociedade Eugênica de São Paulo, um dos primeiros movimentos representantes desse pensamento no Brasil, também teve outros nomes expressivos, como o de Renato Ferraz Kehl, considerado um dos pioneiros no Brasil.

⁵ O movimento renovador que a Reforma Francisco Campos propunha, provocou reações de setores mais tradicionais da sociedade mineira, sobretudo, da Igreja Católica, que, “*temendo os possíveis efeitos de uma escolaridade intensiva, a ameaça da perda de controle da hegemonia no campo da inculcação ideológica, protestou contra a desoficialização do ensino particular, contra o caráter naturalista com que a lei aborda o*

problema da aprendizagem, contra a orientação dada ao ensino de Psicologia nas Escolas Normais, contra os novos métodos de ensino” (PEIXOTO, 2002, p.801).

⁶ Considero como pioneiros aqueles que, de certa forma, iniciaram ou oportunizaram trabalhos relevantes relacionados ao ensino da psicologia na formação de professores no Brasil, assim como aqueles que contribuíram na continuidade dos trabalhos iniciados por outros.

⁷ Segundo Chaves (1999, p. 86), o conceito de “afinidade eletiva”, descrito por Michael Löwy, muito contribui para entendermos algumas questões entre grupos de intelectuais, uma vez que “*segundo essa definição, a apropriação deve ser vista como uma escolha, um parentesco entre indivíduos e idéias, que mais do que se identificarem entre si, identificam-se com uma escola de pensamento*”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. (org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. RJ: EDUERJ, 2004.

CAMPOS, R. H. F. (org.). *Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil*. RJ: Imago, 2001.

CAMPOS, R. H. F. & NEPOMUCENO, Denise Maria. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L. & PORTUGAL, F. T. (orgs.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. RJ: Editora Nau, 2005.

CANGUILHEM, G. O que é psicologia? *Revista Tempo Brasileiro*, nº 1, p.30-31, 1973.

CARVALHO, M. M, C. Antonio de Sampaio Dória. In: FÁVERO, M. L.; BRITTO, J. M. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. Ampliada. RJ: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p. 123-130.

CARVALHO, D. C. A Psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 7, nº 1, p.51-60, 2002.

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, 1999.

CLAPARÈDE, E. A Educação Funcional. (tradução e notas J. B. Damasco Penna) – 4. ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. A educação escolar no antigo Distrito Federal nos anos 30: a formação de hábitos cívicos, belos e sadios. RJ: UFRJ. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, GT História da Educação, Caxambu, 2005.

CIAVATTA, M.; GONTIJO, R. Manoel José do Bomfim. In: FÁVERO, M. L.; BRITTO, J. M.. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. Ampliada. RJ: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p. 755-763.

-
- DÓRIA, A. S.. *Educação Moral e Econômica*. SP: Companhia Melhoramentos de SP, s.d.
- FERREIRA, A. A. L.; GUTMAN, G. O Funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (orgs.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. RJ: Editora Nau, 2005.
- FREITAS, M. C. (org.). *História Social da infância no Brasil*. SP: Cortez Editora/USF, 1997.
- FONTES, B.; STELZIG, S. Sobre trajetórias de sociabilidade: a idéia de relé social como mecanismo criador de novas redes sociais. *Revista Política & Sociedade*, v. 3, p.1-12, 2008.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. Manoel Bergstrom Lourenço Filho. In: FÁVERO, M. L. & BRITTO, J. M. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. ampliada. Rio: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002, p746-754.
- GOMES, A. C. Essa gente do Rio...os intelectuais cariocas e o modernismo. *Revista Estudos Históricos*, vol 6, n. 11, p. 62-77, 1993.
- GONTIJO, R. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R.; BICALHO, M.; GOUVÊA, M. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio: MAUAD/FAPERJ, 2005, p.259-284.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. SP: Editora da Unicamp, 2006.
- LOBO, L. Movimento Eugênico: Tribunal de todos os desvios. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREMZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. *Clio-Psyché paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividades*. RJ: Relume Dumará-FAPERJ, 2003.
- MASSIMI, M.. *História da psicologia brasileira*. SP: Edição Pedagógica Universitária, 1990.
- MEDEIROS, J. A. Ulisses Pernambuco de Mello Sobrinho. In: FÁVERO, M. L.; BRITTO, J. M. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. ampliada. Rio: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p. 964-972.
- MENDES, D. T. Anotações sobre o pensamento pedagógico brasileiro. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 68, nº 160, p. 475-506, 1987.
- MORIN, E.,. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. SP: Cortez/DF:UNESCO, 2006.

NUNES, C. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 Jan. 2009.

_____. Anísio Spínola Teixeira. In: FÁVERO, M. L. & BRITTO, J. M. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. ampliada. Rio: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p.71-79.

NUNES, C. & CARVALHO, M. M. C.. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre: Anped, n.5, p.7-64, 1995.

PAIVA, M. O. Nestor dos Santos Lima. In: FÁVERO, Maria de Lourdes & BRITTO, Jader de Medeiros. In: *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. ampliada. Rio: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p.838-846.

PEIXOTO, A. M. C. Mário Casasanta. In: FÁVERO, Maria de Lourdes & BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário dos educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2 ed. ampliada. Rio: Ed. UFRJ & Brasília: INEP, 2002, p.799-808.

PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio: EDUERJ, 2004.

Regulamento do ensino normal do Estado do Rio Grande do Sul. (1929). Secretaria do Interior. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, nº 22, 2000.

SCHAFF, A. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SCHEFFER, R. Evolução dos testes na psicologia e na educação. In: *Testes e medidas na Educação*. Fundação Getúlio Vargas, p.23-38, 1976.

SIMMEL, G. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E. (org.). *Georg Simme - Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). *Por uma história política*. Rio: Ed. UFRJ/FGV, 1996, p.231-269.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E.M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.97-518.

VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, A.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.375-398.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da infância no Brasil*. SP: Cortez Editora/USF, 1997.

- * -

Rosane Barbosa Marendino é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, mestre em Educação pela UFF, graduada em Psicologia e bolsista do CNPq. E-mail: rosane.marendino@bol.com.br