

# Noemy Silveira, Isaías Alves e a psicologia educacional: diálogos entre Brasil, França e EUA

*Noemy Silveira, Isaías Alves, and educational psychology: dialogs between Brazil, France, and the USA*

Ana Cristina Santos Matos Rocha<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pós-doutoranda, Programa de Pós-graduação em História das Ciências e da Saúde/Fiocruz.

Rio de Janeiro – RJ – Brasil

orcid.org/0000-0001-5718-1293

anasmrocha@gmail.com

Recebido em 26 ago. 2017.

Aprovado em 12 mar. 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702019000200003>

ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Noemy Silveira, Isaías Alves e a psicologia educacional: diálogos entre Brasil, França e EUA. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.26, n.2, abr.-jun. 2019, p.407-425.

## Resumo

O artigo relaciona as experiências com testes de inteligência realizadas por Isaías Alves e Noemy Silveira com o contexto de circulação das concepções de psicologia no campo educacional brasileiro. Os trabalhos que desenvolveram funcionam como recurso para entender como se deu essa circulação, apontando as diferentes instâncias que contribuíram para configurar o modo como compreenderam essa ferramenta. O artigo pretende sinalizar como, mesmo partindo de interesses semelhantes e tendo em comum a experiência na Columbia University, Alves e Silveira não usaram as mesmas estratégias durante o trabalho de aplicação que desenvolveram nas escolas, enquanto estiveram à frente de serviços de psicologia ligados a diretorias de instrução de São Paulo e do Distrito Federal.

Palavras-chave: testes de inteligência; circulação de ideias; Teachers College; Noemy Silveira (1902-1988); Isaías Alves (1888-1968).

## Abstract

*This article relates the intelligence testing experiments conducted by Isaías Alves and Noemy Silveira to the broader context of how psychological concepts moved within the Brazilian educational field. Their work acts as a resource to understand how this movement occurred, indicating the different events that helped shape the understanding of this tool. The goal is to show how, even despite their similar initial interests and shared experience at Columbia University, Alves and Silveira did not use the same strategies during their work to apply these tests in schools while they both headed psychology services for the boards of education in São Paulo and Rio de Janeiro.*

*Keywords: intelligence tests; movement of ideas; Teachers College; Noemy Silveira (1902-1988); Isaías Alves (1888-1968).*



O objetivo deste artigo é relacionar as experiências com testes de inteligência realizadas por Isaías Alves e Noemy Silveira<sup>1</sup> com um contexto mais amplo de circulação das concepções de psicologia no campo educacional brasileiro. Os trabalhos que desenvolveram funcionam aqui como um recurso para entender como se deu essa circulação, apontando as diferentes instâncias que contribuíram para configurar o modo como compreenderam essa ferramenta. Para isso, além de reconhecer a importância dos psicólogos estrangeiros no Brasil e das especializações feitas por educadores nos EUA e Europa, como aponta a historiografia sobre o tema, este trabalho pretende contribuir para um debate que insere essas trocas intelectuais em um contexto mais amplo: o da diplomacia cultural (Suppo, Lessa, 2013). Ao mesmo tempo, pretende sinalizar como, mesmo partindo de interesses semelhantes e tendo a experiência na Columbia University como fator comum, Isaías Alves e Noemy Silveira não usaram as mesmas estratégias para enfrentar as dificuldades que encontraram durante o trabalho que desenvolveram com psicologia educacional (Rocha, 2016).

Neste texto, interessa olhar para esses intercâmbios como um dos caminhos de difusão das teorias psicológicas no Brasil. Meu interesse recai especialmente sobre as teorias que tiveram como escopo a elaboração de um conjunto de ferramentas que pretendiam medir o desenvolvimento mental dos indivíduos: os testes de inteligência. Assim, tanto os relatórios de aplicação dos testes nas escolas paulistas e cariocas quanto as demais publicações de Alves e Silveira sobre a importância da homogeneização das classes escolares serão utilizados aqui como um caminho para entender a tradução (Bourdieu, 2002) que ambos fizeram dessas ferramentas.

### **Isaías Alves e Noemy Silveira: percursos de formação**

Antes de chegar aos testes, cabe apresentar as personagens que aqui vamos examinar. Apesar de ocuparem cargos semelhantes no começo da década de 1930, 14 anos separam o nascimento de Isaías Alves, em 1888, do de Noemy Silveira, em 1902. Ambos nasceram no interior: ela, paulista, de Santa Rosa de Viterbo; ele, baiano, de Santo Antônio de Jesus. Isaías Alves formou-se em ciências jurídicas na Bahia, em 1910, enquanto Noemy Silveira diplomou-se como professora primária na Escola Normal do Brás, em 1918.

Apesar da diferença em relação à trajetória acadêmica – ele, bacharel em direito, ela, normalista –, é possível indicar interseções frequentes durante suas trajetórias profissionais. Ambos atuaram como professores antes da viagem de estudos que fizeram a Nova York: ela, na Escola Normal Caetano de Campos; ele, no Ginásio da Bahia e no Ginásio Ipiranga. Além disso, ambos desenvolviam pesquisas na área de psicologia educacional. Isaías Alves testou suas primeiras adaptações dos testes em alunos do Ginásio Ipiranga, durante a década de 1920. Já Noemy Silveira entrou em contato com essa teoria quando se tornou assistente de Lourenço Filho, que ocupava a cadeira de pedagogia e psicologia na Escola Normal Caetano de Campos, em 1925. Assim, enquanto Isaías Alves testava sua versão da escala de Binet nas crianças do ginásio, Noemy Silveira trabalhava com Lourenço Filho na “versão paulista” da escala.

Quando viajaram para Nova York, Silveira e Alves cursaram disciplinas relacionadas à psicologia educacional, e muito do que ali aprenderam foi aplicado em suas experiências

posteriores. Durante o segundo semestre de 1930, ambos frequentaram as aulas do Teachers College. Enquanto Isaías Alves fazia sua primeira viagem ao país, Noemy Silveira retornava à Columbia com bolsa do Macy Student Fund. Antes, havia passado uma temporada nos EUA estudando orientação vocacional como parte das atividades que desenvolveu durante uma excursão ao país, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Além dessa diferença, cabe ressaltar que, mesmo tendo os olhos voltados para o “movimento dos testes” norte-americano, escolheram cursos diversos, talvez em decorrência da oferta de disciplinas disponível.

Essas escolhas também sinalizam a pluralidade de pontos de vista envolvidos no debate educacional norte-americano, que eles presenciaram. De forma bastante superficial, é possível dizer que, enquanto no Brasil a discussão era focada na questão do ensino elementar, os EUA debatiam a expansão do ensino secundário, refletindo sobre a utilidade do sistema tradicional de ensino para um público considerado mais heterogêneo. O que se colocava em questão era a universalidade do currículo que ficou conhecido como “tradicional”. Com grande ênfase no ensino das humanidades, esse modelo era visto como fundamental para os alunos que queriam seguir uma carreira universitária (Kliebard, 2004, p.8). Contudo, esse não era o caso dos alunos que optavam por carreiras técnicas, ou ainda dos que planejavam encerrar seus estudos no nível secundário. Na visão de muitos educadores, era válido pensar na utilidade que disciplinas como latim e grego teriam para essas pessoas. Indo mais longe, era preciso pensar também o que a sociedade norte-americana, modificada por sua economia industrial, ganharia investindo num currículo clássico como esse.

Além de John Dewey e William Kilpatrick, intelectuais bastante estudados quando falamos dessa renovação, outros nomes se mostraram significativos para entender as ideias defendidas por Noemy Silveira e Isaías Alves, como Edward Thorndike e Arthur Gates. Se Dewey defendia uma renovação do sistema educacional a partir da reflexão sobre o papel da educação numa sociedade democrática, Thorndike e Gates apontaram em outra direção as lentes que usaram para responder aos dilemas do ensino norte-americano, materializado na revisão dos conteúdos e métodos considerados fundamentais para a formação geral de seus cidadãos. Diante da concepção filosófica de que as disciplinas eram ou não essenciais para o aprendizado escolar, esses homens encararam o problema a partir de pesquisas empíricas, circunscritas, por exemplo, aos efeitos do ensino da matemática ou às questões envolvidas na aprendizagem da leitura. Era a partir desses resultados que pretendiam afirmar (ou negar) tanto a utilidade das matérias escolares quanto dos métodos empregados no ensino.

Durante o tempo em que lecionou em Columbia, Thorndike elaborou uma extensa pesquisa sobre testes psicológicos, criando avaliações que iam desde testes padronizados para mensuração da aprendizagem até testes de inteligência. O trabalho estatístico que desenvolveu serviu de parâmetro para as pesquisas em psicologia educacional, ressaltando a importância do trabalho quantitativo nessa área. Além das pesquisas, Thorndike publicou livros que se tornaram referência para o campo como *Educational psychology* (1903) e *An introduction to the Theory of Mental and Social Measurement* (1904).

Já Arthur Gates concentrou seus estudos no ensino da leitura. Um de seus livros mais conhecidos, *The psychology of reading and spelling* (1922), foi resultado de uma pesquisa realizada em uma escola de Nova York com 134 estudantes. Deles, 105 realizaram todos

os testes, sendo que 25 tinham alguma dificuldade relacionada à leitura identificada pelos professores. Gates aplicou uma série de testes nesses alunos, a maior parte específica para cada ano escolar ou ainda para medir uma habilidade particular – estímulo visual ou reação sensorio-motora, por exemplo. A partir daí, examinava as competências necessárias para que a criança aprendesse a ler, além de identificar os problemas que explicariam parte das dificuldades encontradas. Elas estariam ligadas a falhas na visão, audição ou ainda a problemas de coordenação motora (Gates, 1922).

As pesquisas de Gates são especialmente importantes para Isaías Alves e Noemy Silveira, porque apontam as correlações existentes entre o resultado dos testes de inteligência e a aprendizagem da leitura em seu trabalho. Nesse sentido, cabe ressaltar que ambos têm como foco a solução para o problema de aprendizagem dos anos iniciais do ensino, no qual tanto a leitura quanto a matemática têm papel fundamental.

Uma das interseções que aponto entre Noemy Silveira e Isaías Alves é o período de especialização realizado no Teachers College, onde Thorndike e Gates desenvolveram seus trabalhos. Um exame mais atento sobre essa faculdade e em particular sobre o International Institute, que recebeu Silveira e Alves, demonstra como essa experiência poderia ser diversa. De forma geral, havia um pacote básico à espera dos estudantes estrangeiros que se matriculavam naquela faculdade: cursos de introdução à cultura norte-americana e excursões pelas escolas-modelo (International..., 1939). Contudo, as disciplinas regulares disponíveis aos alunos ofereciam a possibilidade de especialização em um assunto particular, como fizeram Isaías Alves e Noemy Silveira, ou ainda de elaborar uma visão mais ampla sobre a filosofia educacional norte-americana, como fez Anísio Teixeira.

A formação de Silveira em Columbia foi feita em duas etapas. Na primeira, em janeiro de 1930, integrou uma missão de educadores organizada pela ABE em parceria com o Institute of International Education e a União Pan-americana, que contava com recursos da Carnegie Endowment. Ali, aprofundou os estudos que desenvolvia em orientação vocacional, e observou o sistema escolar norte-americano a partir do filtro das excursões para estrangeiros organizadas pelo programa. Dois fatores indicam seu destaque no grupo: o primeiro é a sua comunicação sobre o trabalho experimental com psicologia em São Paulo, que foi publicada na revista *School Life* (Silveira, 1930). Depois, a sua indicação como bolsista Macy, que lhe garantiu o retorno à universidade, em agosto de 1930.

Em sua segunda viagem, Noemy Silveira não cursou integralmente o ano letivo de 1930-1931. Cursou menos disciplinas que Alves, mas ainda assim entrou em contato com dois professores que eram centrais no debate sobre educação norte-americana: William Kilpatrick e Arthur Gates. Seu retorno “prematureo” oferecia como contrapartida o cargo de chefia do Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (SPA), recém-criado por Lourenço Filho, em fevereiro de 1931 (Monarcha, 2009).

Isaías Alves chegou ao Teachers College em julho de 1930. Ao contrário de Silveira, Alves vivenciou integralmente o pacote oferecido pelo International Institute: disciplinas voltadas para alunos estrangeiros, curso de verão, disciplinas regulares e excursões pelas escolas do país. Sua experiência contribuiu para que ele consolidasse suas perspectivas teóricas sobre a utilidade da psicologia no campo da educação, ao mesmo tempo que observava como essas ideias se materializavam na prática escolar.

Em seu relatório, Alves (1933) explorou a educação norte-americana, mas sem deixar de pensar na utilidade de seus métodos para a educação brasileira. Nesse sentido, deixou bastante claras as diferenças que via entre os dois sistemas educacionais, ressaltando fatores que acreditava relevantes para as adaptações necessárias à realidade brasileira. Pouco depois do período em Columbia, assumiu a chefia do Serviço de Testes e Escalas, criado pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, sob a direção de Anísio Teixeira, em outubro de 1931.

É possível afirmar que Isaías Alves encontrou em Edward Thorndike e Rudolph Pintner os fundamentos de sua defesa das classes homogêneas e também da importância que dava ao desenvolvimento da psicologia educacional no Brasil para o avanço das reformas. Não à toa, voltou com o certificado de Instructor in Psychology, além do diploma de Master of Arts. Noemy Silveira trilhou um caminho semelhante ao de Isaías Alves, aplicando em sua prática um repertório técnico que era proveniente de Columbia, a partir de disciplinas como estatística educacional, de Helen Walker, que confere ao seu trabalho uma densidade que faz Isaías Alves qualificá-lo como “perfeito” (Quinta conferência..., 29 dez. 1932). Ainda assim, é Alves que aparece nos jornais como o especialista, e “o maior conhecedor de testes no Brasil” (Quinta conferência..., 29 dez. 1932).

Tanto para um quanto para o outro a experiência de Columbia deixa sua marca na prática e também nas referências e instrumentos que usaram para fundamentá-la a partir dos testes de inteligência. O sonho americano aqui é o da ordenação do possível, das classificações eficientes. A democracia se expressa numa escola que pode atender a todos não porque a conjuntura muda radicalmente, mas porque usa expedientes científicos para racionalizar os recursos de que dispõe. Esse parece ser o caminho que escolheram trilhar nas seções de psicologia que dirigiram em São Paulo e no Rio de Janeiro.

O trabalho desenvolvido dialoga com as referências que antecedem a viagem, mas a influência do Teachers College é bastante significativa. O maior contraste se dá com Noemy Silveira, cuja bibliografia inicial de trabalhos como o que apresenta na Segunda Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE é toda em francês.<sup>2</sup> Ela também passa a se dedicar mais especificamente ao campo da psicologia educacional, diferente da predominância da psicologia do trabalho<sup>3</sup> em seus primeiros escritos. Durante suas atividades no SPA, também decide utilizar um teste norte-americano em suas experiências: o Dearborn.

Isaías Alves já trabalhava com a teoria norte-americana antes da viagem, como indica a análise de Rafaela Rabelo (2018) sobre os livros anteriores do autor (Alves, 1928, 1930). A partir de comparações como a que faz Rabelo, é possível identificar as novas referências que Alves incorpora em seu trabalho, como os que tratam do ensino da matemática (Rabelo, 2018) ou ainda os testes que escolhe para aplicar nas escolas cariocas, como o Pintner-Cunningham (Alves, 1932a). Também cabe mencionar que, na década de 1920, Alves escolheu estudar Binet a partir da adaptação londrina de Burt em lugar da Stanford-Binet, de Terman.<sup>4</sup> O trabalho que desenvolveu depois de sua viagem demonstra que Alves ampliou o leque em relação à variedade de testes de inteligência que passou a conhecer e trabalhar, além de aprofundar a fundamentação teórica na qual baseava seus argumentos de defesa das classes homogêneas.

## Por que a inteligência? Considerações sobre as “classes homogêneas”

As experiências que Isaías Alves e Noemy Silveira vão liderar em 1930 têm um princípio aparentemente simples: se uma das principais dificuldades encontradas no sistema escolar era a heterogeneidade dos alunos, cabia elaborar um sistema que facilitasse o trabalho do professor, dividindo as crianças não só em grupos que fossem relativamente homogêneos quanto à idade, mas também em relação ao nível de inteligência. A partir daí, cabia ao professor elaborar aulas que correspondessem ao potencial de aprendizagem desses grupos, classificados, de forma geral, como fracos, medianos ou fortes.

Para concretizar essa organização, a aplicação de testes de inteligência era fundamental. Os alunos deveriam ser examinados periodicamente, e a divisão deveria obedecer também à observação atenta do professor para que as classificações pudessem ser reajustadas, em caso de necessidade. Para os defensores dessa ideia, a nova divisão era produtiva para todos. Os professores teriam uma noção mais exata do conteúdo que poderiam ensinar para os alunos, que não perderiam tempo e energia em assuntos cuja dificuldade ultrapassava o seu nível cognitivo.

Em contrapartida, os educadores que criticavam a adoção dos testes, como Sud Menucci, argumentavam que era preciso buscar no Brasil a solução para os nossos problemas, em vez de olhar para “fórmulas e receitas alheias” (Comentário..., 17 jul. 1930). Já Hermes Lima, em artigo sobre o livro de Isaías Alves *Os testes e a reorganização escolar* (1930), defendia a qualidade do trabalho do autor e a utilidade de suas experiências, mas sinalizava que parte dos “meios escolares” encarava a ferramenta com ceticismo. De acordo com Lima (15 maio 1930), “passado entre nós o primeiro minuto de interesse pela questão dos testes, eles hoje se encontram sob a indiferença geral dos nossos educadores”.

Enquanto discutiam a utilidade dos testes de inteligência, o que estava em jogo era o modelo de expansão do sistema educacional brasileiro, relacionado ao advento da República. É nesse contexto que se situa a convergência entre o ideal de modernização nacional e a crença no papel da educação como elemento de transformação do país. Assim, Alves e Silveira tinham ao seu lado o discurso que associava ciência e modernidade, e que via nos conhecimentos psicológicos um dos caminhos de entrada da “ciência na escola”. Em *Teste individual de inteligência*, Isaías Alves (1932a, p.21) sintetizava parte da questão, afirmando que “à luz da experimentação psicológica o educador deixa de ser um simples artista para fazer-se homem de ciência”.

Ainda que o debate sobre o potencial de aprendizado de cada aluno possa parecer abstrato diante do desafio de estabelecer um sistema nacional de ensino, as investigações sobre inteligência no Brasil respondiam a um problema bastante concreto: o alto índice de repetência nos anos iniciais do ensino. De acordo com Noemy Silveira (1931, p.3), na São Paulo de 1930, “o total das crianças que chegam ao 4º grau primário não atinge a 7% da matrícula geral”. Além disso, os alunos chegavam a repetir cinco vezes o 1º grau. No caso do Distrito Federal (Rio de Janeiro), metade da população escolar estava concentrada no primeiro ano em 1930 (DEDF, 1934). Ao serem reprovados, esses alunos ocupavam as vagas de outras crianças que deveriam ingressar no sistema escolar, ainda insuficiente.

Foi com base nesses índices que Isaías Alves e Noemy Silveira começaram a trabalhar com a aplicação de testes de inteligência nas escolas primárias do Distrito Federal e de São Paulo. Esses testes forneceriam os dados necessários para a nova distribuição dos alunos nas classes escolares, a partir de seu nível mental. A princípio, as primeiras classes “homogeneizadas” seriam experimentais e abririam caminho para uma aplicação mais ampla da ideia.

### **Das classes especiais aos testes coletivos: França, EUA e Brasil**

Para entender o ponto de vista desses intelectuais, é preciso fazer uma aproximação que envolve sistemas educacionais tão diferentes entre si quanto o francês, o norte-americano e o brasileiro. O fio que me conduz nessa narrativa é o estabelecimento, em momentos históricos distintos, da obrigatoriedade escolar e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino. Na França, o ensino primário tornou-se compulsório em 1882 (Schneider, 1992). Nos EUA, as leis de ensino obrigatório são promulgadas num processo difuso que começa em Massachusetts em 1852 e termina no Mississipi em 1918 (Katz, 1976). No Brasil, a questão da alfabetização ainda era o foco prioritário no debate entre os educadores, mas a Constituição de 1891 previa que os estados deveriam organizar seus sistemas de ensino. É, portanto, o surgimento da escola de massas que estabelece um idioma comum entre os intelectuais que farão parte desse debate. Mais que a escola em si, cabe pensar na convergência que fazem em torno da reflexão sobre o problema da aprendizagem e de seus mecanismos. Cada um deles tentará encontrar soluções para o desafio da heterogeneidade do público escolar, característico da expansão dos sistemas de ensino nacionais, a partir de um conhecimento que ainda se firmava como campo de investigação autônomo: o da psicologia.

O marco temporal utilizado para entender a separação da psicologia como disciplina autônoma da filosofia é a fundação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig, em 1879, por Wilhelm Wundt. Para Saulo Araújo (2009, p.9), mais do que sua fundação, interessa aqui pensar no laboratório como “primeiro centro internacional de formação de psicólogos”, que fundaram outros laboratórios de psicologia experimental em seus países de origem, depois de seus períodos de formação na Alemanha (p.12). Essa autonomização está ligada também à aproximação dessa disciplina com os parâmetros científicos da época, que tinha no paradigma experimental uma de suas bases de apoio. Nesse sentido, o desenvolvimento de experiências em laboratório, medições e produção de índices, assim como a indicação de sua utilidade prática, foram fundamentais para essa separação.

No Brasil, os primeiros laboratórios de psicologia foram fundados no começo do século XX, vinculados à formação de professores e à instituição hospitalar (Piñeda, Jacó-Vilela, 2014, p.2.016). No que diz respeito aos laboratórios de psicologia localizados dentro de instituições educacionais, podemos destacar o do Pedagogium – fundando em 1906, sob influência das ideias de Binet (Campos, 2005; Gomes, 2004), cuja direção ficou a cargo de Manoel Bomfim – e o Laboratório de Psicologia Escolar da Escola Normal Caetano de Campos, que foi inaugurado em 1914 e ficou sob a direção do italiano Ugo Pizzoli (Centofanti, 2006, p.31). Para Piñeda e Jacó-Vilela (2014, p.2.022), na década de 1920, “os aparatos experimentais começaram a ser substituídos pelos testes psicológicos”.<sup>5</sup> É nesse

contexto que surgem os primeiros trabalhos que propõem o uso dos testes mentais como ferramenta para homogeneização das classes escolares. Cabe mencionar que o diálogo das questões da psicologia com os problemas políticos enfrentados pelo sistema educacional estava também ligado ao seu grau de autonomia, ainda pequeno. É importante ter isso em mente enquanto discutimos as experiências de Isaías Alves e Noemy Silveira, claramente ligadas às políticas de renovação comandadas por expoentes da Escola Nova.<sup>6</sup> Se o espaço a eles concedido para desenvolver suas experiências foi favorecido pela busca por inovação na prática educacional, o mesmo pode ser dito dos contextos institucionais que permitiram o florescimento dessas experiências em outros países, como no caso da França.

O trabalho que Alfred Binet e Theodore Simon desenvolveram com testes de inteligência na Paris de 1904 só foi possível – em termos de alcance e de extensão – a partir da criação, pelo governo francês, de uma comissão para identificar alunos com necessidades especiais, que ficou conhecida como “comissão dos anormais”. Quando participou dela, Binet tinha como foco duas questões: “O diagnóstico dos estados de retardo mental e a educação das crianças anormais” (Zazzo, 2010, p.14). Era, portanto, para responder ao problema do retardamento escolar que o seu teste foi criado em 1905. Para isso, elaborou um conjunto de perguntas e respostas que pretendia medir o desenvolvimento mental de cada criança, facilitando a seleção daquelas que precisavam de maior atenção individual.

Um longo percurso se segue da ferramenta que pretendia medir o “desenvolvimento mental” das crianças parisienses até a elaboração dos testes que serão colocados em ação por Isaías Alves e Noemy Silveira no Brasil. O princípio dos testes permanece o mesmo: ao examinador cabe utilizar uma série de perguntas e tarefas previamente elaboradas para obter, a partir do desempenho das crianças no teste, um índice que permite classificar e ordenar essas crianças no ambiente escolar.<sup>7</sup> No entanto, enquanto na França o desenvolvimento da psicométrica se concentrou na questão individual, nos EUA os testes de Binet foram direcionados para uma abordagem coletiva, com adaptações voltadas para aplicações em larga escala. Nesse contexto, a inteligência se relacionava menos com a ideia de mérito ou talento e mais com a da possibilidade de adaptação ao sistema escolar (Carson, 2007).

É com esta chave que muitos educadores brasileiros vão olhar para os testes, a de uma ferramenta que oferece a possibilidade de direcionar os recursos da educação para as cadeiras certas. Parte daí a afirmação de Isaías Alves de que um dos caminhos para reduzir as despesas em educação era “aumentar a eficiência da escola” (Alves, 1932a, p.4). Noemy Silveira (1933, p.117) afirmava que, com a adoção da medida, “haveria economia dos fundos públicos, graças à aceleração dos bem-dotados”. Mas a defesa das classes homogêneas não seduzia apenas pela economia financeira: ela oferecia possibilidade de conciliar atenção individual e massificação do ensino. Nas palavras de Silveira (1933, p.117):

Com o sistema que propomos não há fracassos. Se o aluno fosse incapaz de seguir o grau normal de progresso, seria colocado num grupo, cujas qualidades seriam semelhantes às suas, onde deixaria de ser a ‘exceção’ e em que métodos individuais de ensino lhe permitiriam gozar de cuidados adequados.

Essas conclusões eram amparadas em diversas experiências realizadas principalmente nos EUA, e que eram citadas nesses trabalhos. Ali, encontramos uma convergência de ideias

que foi fruto de uma série de encontros entre franceses, norte-americanos e brasileiros. Cabe pensar nesses diálogos como um processo difuso, que não segue um roteiro fixo (dos EUA ou França para o Brasil), e que sofre modificações ao longo do caminho. Ideias como a dos testes de Binet podiam ser lidas pelos brasileiros a partir de autores norte-americanos, por exemplo. Em contrapartida, os livros do norte-americano William James começaram a circular no Brasil em edições francesas, e foi nesse idioma que educadores como Roldão Lopes de Barros e Sampaio Dória tiveram seu primeiro contato com o pensamento desse autor (Warde, 2003).

Os percursos são, portanto, diversos. Como já afirmamos, os primeiros trabalhos de Isaías Alves com os testes de Binet partem da adaptação inglesa de Cyril Burt. Regina Freitas, que estuda a trajetória de Helena Antipoff, afirma que ela entrou em contato com a psicologia funcional norte-americana a partir do suíço Edouard Claparède, de quem foi aluna e assistente em Genebra (Lourenço, 2013). Como sinaliza William Schneider (1992), mesmo na França, os testes de Binet passaram a ser encarados a partir dos usos norte-americanos dessa ferramenta.

Assim, esse contexto de intenso intercâmbio serve de pano de fundo para afirmações como a de Arrigo Argelini que, em depoimento para Deborah Barbosa (2011), classifica a contribuição estrangeira à psicologia brasileira como “extraordinária”. Essa avaliação é confirmada por estudos como o de Marina Massimi (1993), que examina o intercâmbio entre brasileiros, franceses, suíços e norte-americanos no campo da psicologia, e afirma que essas trocas foram essenciais para a sua consolidação como campo autônomo de conhecimento no Brasil. Ao analisar o processo de profissionalização dos psicólogos numa perspectiva comparada entre Brasil e Argentina, Piñeda e Jacó-Vilela (2014, p.2.023) indicam que, entre 1910 e 1930, “a formação em psicologia foi autodidata, através de livros importados, viagens de curta duração ao exterior e convite de figuras estrangeiras”.

Muitos assuntos que serão debatidos pelos nossos educadores têm um duplo processo de tradução: o de pensar as questões levantadas pelos estrangeiros, a partir dos seus países de origem, e o de pensar as questões nacionais a partir das soluções apontadas por essas reflexões. Ao que parece, o resultado são múltiplas visões dentro de um mesmo campo de abordagem, como a questão da aprendizagem da leitura, ou a aplicação de testes de inteligência. É nesse sentido que a comparação das experiências de Noemy Silveira e Isaías Alves ganha relevo no debate. A análise do trabalho que desenvolveram sinaliza que as divergências iam além da opção por um ou outro modelo de organização escolar. Ainda que usassem ferramentas semelhantes, o modo como cada um se apropriou delas foi diverso.

Seguindo a pista de Bárbara Weinstein (2013, p.17), que aponta a “constante reformulação de ideias, de propostas e de práticas culturais de um contexto para o outro”, a proposta aqui é considerar “os contextos de sua circulação, implementação e apropriação” mais do que apontar a origem da ideia em si. Desse modo, é importante observar as reflexões de Werner e Zimmerman (2003, p.95) sobre a perspectiva das “histórias cruzadas”, que sinalizam a utilidade de enfatizar a pluralidade de direções e a multiplicidade de efeitos das interações, em vez de se concentrar numa “lógica de introdução, difusão e recepção”.

## **Os intercâmbios intelectuais e as diplomacias culturais francesa e norte-americana**

Ainda que possamos falar de um conhecimento que se constrói num diálogo que evoca múltiplas escalas de análise (Werner, Zimmermann, 2003, p.102), os interesses nacionais não devem ser ignorados, uma vez que também fazem parte dessa interação. Por isso é preciso considerar a análise que Paul Forman faz do discurso do internacionalismo científico no caso alemão. Para ele, esse discurso tem uma forte conexão com interesses nacionais, apesar de ter como base a noção de que o conhecimento científico é universal (Forman, 1973). Em sua análise, Forman (1973, p.152) demonstra como, durante a República de Weimar, a ciência alemã foi transformada em instrumento político, “multiplicando artificialmente os laços bilaterais”.

É nesse terreno que mistura internacionalismo e nacionalismo que se situa a construção dessas ferramentas de avaliação. Por isso, além da criação e expansão dos sistemas de ensino nacionais, materializados nas “escolas de massa”, o contexto do entreguerras também contribui para as convergências que aqui analisamos. Primeiro porque o discurso do internacionalismo científico foi também impulsionado pela concepção de que a chave para evitar outra grande guerra estava no “entendimento entre os povos”. E depois porque, apoiados nesse ideal, países como França e EUA colocaram em ação suas estratégias de aproximação, incorporando a ciência e a cultura no rol de sua política externa.

O caso da contribuição francesa à psicologia brasileira deixa essa relação bastante evidente. Dentre os educadores brasileiros, muitos mencionam as visitas de Henri Pierón nos anos de 1923 e 1926 como responsáveis pelo interesse inicial que tiveram na psicologia infantil. De acordo com Monarcha (2008), os franceses que visitaram o Brasil nesse período “propagandeavam” as conquistas e utilidades da psicologia objetiva. Isso é reconhecido também por Lourenço Filho (2008), ainda nos anos 1930, e, recentemente, por William Gomes (2004), que escreveu um artigo explorando o livro de Medeiros e Albuquerque *Tests*, considerado um dos primeiros autores no Brasil a abordar a questão da inteligência.

Assim como Pierón, outros psicólogos franceses visitaram o Brasil por intermédio do *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les Relations avec l’Amérique Latine*, como Henri Laugier e Henri Wallon (Petitjean, 1996). Enquanto o primeiro atuava no campo da racionalização do trabalho, Pierón e Wallon trabalhavam com desenvolvimento infantil e ministraram palestras em São Paulo e Rio de Janeiro. De acordo com Petitjean (1996, p.91), o *Groupement* “foi diretamente fundado por cientistas, ... e não por iniciativa do Estado”, em 1907. No entanto, sua política estava relacionada com o ideal de difusão da cultura francesa e, a partir da Primeira Guerra Mundial, essa associação começou a trabalhar em cooperação com o Ministério dos Negócios Exteriores da França (Suppo, 2000). Assim, a chegada desses profissionais estava relacionada com a estratégia de aproximação diplomática francesa, que enviava seus intelectuais aos países latino-americanos para ministrar palestras ou ainda como professores visitantes.

Cabe ressaltar que, mesmo antes do incentivo do *Groupement*, os intercâmbios intelectuais entre Brasil e França eram significativos. Ao estudar a relação dos intercâmbios com a institucionalização da psicologia no Brasil, Massimi (1993, p.209) destaca a chegada de “especialistas franceses de prestígio internacional” que “ministraram cursos, treinaram

pesquisadores [e] forneceram assessorias na organização de serviços psicológicos”. Muitos desses serviços estavam ligados ao campo da psicologia da educação, espaço privilegiado de ação para esses profissionais.

Já no caso dos EUA, a presença de intelectuais norte-americanos no Brasil foi marcada pelo objetivo de mapear suas condições educacionais, assim como as possibilidades de estabelecer uma política de intercâmbio. Dos norte-americanos que aqui estiveram, podemos apontar: Isaac Kandel, diretor associado do International Institute do Teachers College; Heloise Brainerd, chefe da divisão intelectual da União Pan-americana; Laurence Duggan, enviado pelo Institute of International Education; e Stephen Duggan, diretor do Institute of International Education.

A viagem de Isaac Kandel para o Brasil foi parte de um projeto financiado pelo International Educational Board da Fundação Rockefeller. Depois de desenvolver pesquisas nas Filipinas e na China, o International Institute do Teachers College ganhou um financiamento adicional da fundação para elaborar um estudo sobre o sistema educacional do Brasil, Uruguai, Argentina e Chile entre 1925 e 1926 (Monroe, 1925). A tarefa ficou a cargo de Kandel, que visitou o Brasil em 1926 (A bordo... 24 jun. 1926). Já Heloise Brainerd visitou o Brasil em 1928 (Conselho..., 3 jun. 1928). A viagem fazia parte do roteiro de visitas às escolas latino-americanas, que incluiu também Uruguai, Argentina, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Panamá e México (Brainerd, 1929).

Laurence Duggan, filho de Stephen Duggan, foi enviado para a América do Sul por quatro meses, com o objetivo de estabelecer diretrizes para a política a ser elaborada pelo Institute of International Education para essa região (Espinosa, 1977). Finalmente, em 1931, Stephen Duggan visitou nove países da América do Sul com o objetivo de “discutir ou tentar solucionar problemas de cooperação cultural ou educacional” (IIE, 1931, p.3). No período em que esteve no Brasil, Stephen Duggan discutiu o estabelecimento da Escola de Estudos Brasileiros, cujo curso de verão foi promovido por convênio entre o instituto que ele dirigia e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Um grande..., 2 out. 1931).

É importante ressaltar o papel desses agentes para o desenvolvimento da política cultural norte-americana da época, que era mediada pela iniciativa privada. De acordo com Espinosa (1977), apesar do incentivo que dava aos intercâmbios culturais e educacionais, o governo norte-americano não se envolvia financeiramente em nenhum desses programas. Nesse sentido, fundações como a Carnegie e a Rockefeller e instituições como o Institute of International Education, junto com a União Pan-americana, coordenavam as iniciativas voltadas para esse campo e são essenciais para a compreensão dessa dinâmica. De certo modo, eles seriam partes complementares de um mesmo processo que culmina no que Rosenberg (1982, p.138) vai chamar de “Estado cooperativo”, quando, durante a década de 1920, o governo incentiva mais claramente a iniciativa privada a agir de acordo com o interesse público.

Se, no campo teórico, tanto franceses quanto norte-americanos contribuem para a fundamentação que Noemy Silveira e Isaías Alves elaboram em sua defesa do uso de testes de inteligência nas escolas, a presença desses intelectuais no Brasil também pode ser relacionada com essa história. Noemy Silveira assistiu ao curso sobre psicotécnica ministrado por Henri Pieròn, em 1926, e sua primeira viagem aos EUA foi mediada por

Laurence e Stephen Duggan, ambos do Instituto Internacional. Heloise Brainerd recebeu os professores brasileiros da missão da ABE em Washington, e Isaac Kandel aconselhava os alunos estrangeiros nas escolhas das disciplinas que iriam cursar no Teachers College.

Ainda que seja possível indicar essas interseções, a intenção aqui não é fazer uma relação direta entre esses personagens, mas demonstrar como viagens e viajantes estão envolvidos num contexto que facilita esses diálogos. Nesse sentido, a rivalidade entre França e EUA no campo das relações culturais com a América Latina é encarada aqui como incentivo para os investimentos que facilitaram o contato direto desses educadores com os intelectuais estrangeiros que os influenciaram. A disputa a que aqui me refiro fica evidente na fala dos intelectuais envolvidos nessas políticas, tanto no caso dos franceses quanto no dos norte-americanos.

Quando Stephen Duggan relata sua viagem à América do Sul, em 1931, ele afirma:

Até o presente momento, a cultura francesa tem sido a influência estrangeira dominante na vida cultural da América do Sul... Agora, uma involuntária mas inevitável competição, em virtude da natureza das coisas, está se estabelecendo entre a influência cultural e educacional francesa e norte-americana na América do Sul. A mim, ao menos, parece inevitável que a disputa terá como resultado a lenta substituição da influência francesa pela norte-americana (IIE, 1931, p.5-6).

Assim como Duggan, outros intelectuais norte-americanos identificavam a influência cultural francesa como um elemento que deveria ser considerado pela política diplomática estadunidense. De forma geral, esse é um dos argumentos que fundamentam a defesa de que os EUA não só recebam intelectuais latino-americanos, como também enviem os seus intelectuais para essa região como parte de sua estratégia (IIE, 1929).

Em contrapartida, os franceses não ignoravam o avanço norte-americano nesse campo. Esse aspecto fica evidente quando Petitjean explora o discurso de Charles Nicolle no México, também em 1931. De acordo com o autor, depois de reafirmar a supremacia francesa no campo cultural, Nicolle (citado em Petitjean, 1996, p.99) afirmou: “Nós temos um único rival do ponto de vista da influência cultural: os Estados Unidos. É uma luta de todos os momentos que nós devemos sustentar”.

Desse modo, é necessário pensar os intercâmbios intelectuais como parte necessária de uma política de aproximação entre os países. No caso brasileiro, os intercâmbios são, sem dúvida, parte essencial no processo de consolidação de disciplinas como a psicologia, como afirma Massimi (1993). Mas é preciso situar viagens e visitas, como as dos psicólogos franceses no Brasil, como parte de um quadro mais geral, em que as trocas são favorecidas pelo ideal de internacionalização então vigente. O mesmo pode ser dito sobre os financiamentos que receberam os intelectuais aqui focalizados para realizar seus estudos em Columbia.

### **“A ciência que entra na escola”: as aplicações de Isaiás Alves e Noemy Silveira**

Os fatores que aqui analisamos são necessários para entender as experiências levadas a cabo por Noemy Silveira e Isaiás Alves nas escolas paulistas e cariocas, durante o período

em que dirigiram os serviços responsáveis por aplicar testes de inteligência nos alunos da rede pública. Apesar da extensa menção às referências norte-americanas, os franceses têm um papel fundamental no raciocínio que irão desenvolver. Cabe ressaltar que, em Columbia, eles viveram um ambiente intelectual bastante particular, que não só discutia as inovações educacionais como dispunha de recursos materiais para levar adiante as tentativas de aplicação dessas teorias.

Como diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Teachers College, Thorndike atraiu investimentos generosos das fundações norte-americanas (Warde, 2002). Entre 1923 e 1930, a Carnegie Corporation investiu cerca de 96 mil dólares apenas nas pesquisas em “medidas da inteligência” coordenadas por ele. As pesquisas relacionadas à psicologia educacional figuram frequentemente nas listas de doações dessa fundação, somando-se também o trabalho desse norte-americano nas pesquisas mais gerais sobre psicologia e aprendizagem e sobre testes e avaliações (Caswell, 1954). Por isso, Isaías Alves (1931) ressaltava que aos brasileiros cabia entender e adaptar o espírito da ideia, mais do que repetir a experiência em si.

Essa diferença é fundamental para entender a proposta dos testes norte-americanos e o modo como eles foram colocados em prática no Brasil, mesmo considerando que o caráter das experiências coordenadas por Silveira e Alves era preliminar. Tanto o Teachers College quando os EUA em geral trabalhavam com uma ideia de mensuração que implicava um volume significativo de recursos envolvendo padronizar e aplicar as questões numa dimensão que só era possível numa configuração institucional bastante favorável. Assim, parte do modelo que o Teachers College pretendia irradiar foi muitas vezes difícil de ser aplicado em locais com recursos financeiros mais limitados, como era o caso do Brasil.

O uso dos testes e a realização de suas adaptações também implicava um trabalho de longo prazo. Isso significa que, ainda que utilizassem testes norte-americanos, era preciso traduzi-los adequadamente e depois adaptar suas questões para a realidade local. Para isso, era necessário estabelecer um parâmetro de avaliação por meio de experimentações sucessivas com o mesmo grupo de crianças, que deveriam ser representativas do grupo maior que será objeto do teste já padronizado. Depois, era preciso estabelecer correlações com outros testes para que o instrumento fosse considerado confiável. Para se ter uma ideia, em 1931, quando assumiu o SPA, Noemy Silveira já trabalhava com Lourenço Filho na adaptação dos testes Binet-Simon há seis anos (Silveira, 1931). Em Recife, Ulisses Pernambucano demorou cerca de dez anos para concluir a revisão que fez da escala Binet-Simon-Terman (Jacó-Vilela, Silva, 2016).

Isaías Alves e Noemy Silveira, em contrapartida, não dispunham desse tempo. O que os seus relatórios nos mostram são as dificuldades encontrada ao transpor a teoria para a prática, num contexto de muito entusiasmo, mas de condições materiais pouco favoráveis. À primeira vista, tudo o que era necessário para colocar a teoria em prática era papel, lápis e um professor treinado, como pontuava Lourenço Filho no prefácio que fez do livro de Binet e Simon. Para ele, como o processo de avaliação não precisava de aparelhos, ele “habilita todo o mestre a tentar a experimentação psicológica por si só, e a observar, por ela, melhormente, seus discípulos” (Lourenço Filho, 1929). Nesse contexto, a psicologia saía dos laboratórios e entrava nas salas de aula.

No entanto, essas experiências encontraram problemas aparentemente simples, mas que faziam grande diferença na hora de consolidar os resultados. O primeiro era a questão da adaptação. Além de tempo e uma amostra confiável da população escolar, os ensaios deveriam ser feitos por uma equipe treinada, familiarizada com a ferramenta de avaliação. De forma geral, esses eram os elementos que compunham o desafio que Isaías Alves e Noemy Silveira tinham nas mãos quando falavam em padronizar os testes para a “realidade brasileira”.

Assim, suas tentativas encontravam dificuldades que iam desde o treinamento dos professores até a ausência de pessoal especializado para aplicar os testes. Além disso, nem todas as escolas cooperavam como era esperado, as verbas eram escassas, e muito era feito a partir do trabalho voluntário de alunas dos institutos de Educação ou ainda de professores emprestados às seções de psicologia aplicada. Os alunos também eram prejudicados pela falta de familiaridade com testes padronizados, e o material de aplicação nem sempre seguia o modelo prescrito.

O trabalho de Noemy Silveira com a aplicação dos testes Dearborn nas escolas de São Paulo e a experiência de Isaías Alves com os testes de Pintner-Cunningham nas escolas do Distrito Federal ilustram bem essas questões. Os dois testes eram classificados como não verbais, dispensando, portanto, o domínio da leitura e escrita para o bom desempenho na avaliação. Instrumentos como esses eram a solução encontrada para o intenso debate que se deu em torno da importância do domínio da linguagem nos testes de Binet, que afetava o resultado de crianças com alguma característica especial – que não estava diretamente ligada ao nível de inteligência – como as surdas ou as estrangeiras (Pintner, 1923). Tanto Pintner quanto Dearborn (1928, p.71) defendiam a importância do uso de testes com menor peso verbal, que não prejudicasse crianças que viessem de lares onde “o interesse pela leitura fosse pequeno” ou no qual “as conversas fossem muito limitadas em seu escopo”.

Nesse tipo de teste, as instruções eram dadas pelo examinador, que delimitava o tempo concedido para a resolução de cada questão. As crianças recebiam uma folha de exame que continha somente ilustrações, e cabia a elas a resolução do problema depois da demonstração preliminar do examinador. Assim, os alunos deveriam “assinalar a figura mais bonita” (Pintner, 1923, p.191) entre as opções impressas na sua folha de exame ou “desenhar um círculo dentro do quadrado”, previamente impresso na folha de respostas (Silveira, 1935, p.103).

Em todos os modelos de testes, a figura do examinador é essencial no processo porque, por seu intermédio, é possível deixar as crianças mais tranquilas, controlar o tempo das respostas e garantir a uniformidade da aplicação. Tanto no caso de Noemy Silveira quanto de Isaías Alves, a função do examinador foi frequentemente assumida pelos professores das classes avaliadas, cujo trabalho voluntário foi orientado por demonstrações de aplicação. O resultado foram problemas decorrentes dessa inexperiência, principalmente no que diz respeito à uniformidade da aplicação.

Mais do que focar essas questões, cabe refletir sobre como Noemy Silveira e Isaías Alves reagiram de modo diverso às mesmas dificuldades encontradas, sinalizando a multiplicidade de interpretações que os testes ofereciam. Um bom exemplo é a própria questão da adaptação, que era controversa. Enquanto Noemy Silveira pensava a ferramenta de avaliação, fazendo

ajustes que considerava necessários à compreensão das crianças brasileiras antes de realizar as aplicações, Isaías Alves tentava manter-se fiel ao formato inicial do teste, deixando para pensar as modificações a partir dos índices obtidos na aplicação. O sentido de tradução aqui é bastante diferente para os dois.

Isaías Alves não fazia grandes modificações *a priori* nos testes porque encarava a aplicação preliminar como um termômetro da adequação do teste. Para ele, o exame deveria ser o mais fiel possível ao original, e prova disso é que, quando elaborou a adaptação do Binet Burt para o Brasil, escolheu traduzir “*print the first letter of the alphabet*” como “imprima a primeira letra do alfabeto”, em vez de escreva.<sup>8</sup> Quando o resultado final não correspondia à média original, como no caso dos testes de Pintner-Cunnigham, em vez de repensar a dificuldade das questões, optou por estabelecer uma correspondência matemática entre o índice original e o índice carioca. Foi assim que concluiu que, para julgar o rendimento das crianças testadas, era necessário fazer um reajuste nas médias nacionais, considerando que 86 pontos no Brasil equivaliam a cem pontos nos EUA (Alves, 1933, p.46). O mesmo tipo de adaptação já havia sido feito por ele, ainda em Columbia, quando apresentou o resultado de seu trabalho em Salvador na aula do professor William McCall (Alves, 1932b).

Noemy Silveira, em contrapartida, sequer espera a primeira aplicação para constatar os problemas do teste que vai aplicar. Em sua análise preliminar, infere a dificuldade das crianças brasileiras em lidar com a figura do diamante e a modifica, colocando em seu lugar um losango. Constatando que o sistema escolar paulista testará crianças de 13 e 14 anos, Silveira (1935, p.109) adapta uma prova de sequência numérica para que os estudantes mais velhos possam respondê-la. Para ela, mais do que fidelidade à escala original, era essencial fazer uma adaptação precisa dos testes ao público que examinaria. Ao contrário de Isaías Alves, escolhe não comparar os resultados do rendimento entre crianças brasileiras e norte-americanas porque argumenta que o teste falhara em relação ao rigor na marcação do tempo. Em vez de repensar o índice, Noemy Silveira decide repensar a aplicação e aumentar o tempo de realização do exame para a aplicação seguinte.

### **Considerações finais**

Muitas questões aproximam e afastam esses dois intelectuais no campo da psicologia educacional, e mais ainda quando analisamos o trabalho que desenvolveram com testes de inteligência. A intenção aqui é indicar que, ainda que partindo de uma base teórica semelhante e compartilhando a experiência do Teachers College, o modo como escolheram lidar com os problemas que enfrentaram também indica o esforço interpretativo que fizeram dessas ferramentas. Nesse sentido, também é preciso olhar para o trabalho que desenvolveram como parte de um quadro amplo de adaptações e reinterpretções de uma mesma ferramenta, num processo que adiciona novas camadas na etiqueta dos chamados “testes de inteligência”.

Além disso, suas trajetórias de formação nos fornecem elementos para observar mais de perto como funcionavam as dinâmicas de aproximação cultural de países como França e EUA com o Brasil, assim como alguns dos efeitos dessas políticas. Assim, ainda que suas experiências e o diálogo internacional que estabeleceram funcionassem como elemento

legitimador da sua prática profissional, é preciso estar atento ao alerta de Mary Louise Pratt, ainda que a autora analise um contexto diverso do que aqui tratamos. De acordo com Pratt (2003, p.6), “embora povos dominados não possam prontamente controlar o que emana da cultura dominante, eles determinam em graus diversos o que absorvem e como irão utilizá-lo”. É partindo desse princípio que entendemos as diferentes posturas de Noemy Silveira e Isaías Alves diante dos testes norte-americanos que escolhem para aplicar nas crianças brasileiras.

A ênfase deste artigo foi na formação internacional dos autores e na circulação das concepções psicológicas no campo da educação. Nesse sentido, cabe apontar outros aspectos que poderiam ser usados para o trabalho comparativo que aqui empreendemos. Um deles diz respeito às conexões que tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves estabeleceram durante suas experiências, bem como o diálogo que mantiveram com as críticas feitas aos testes de inteligência. Enquanto discutiam como e por que o Estado deveria considerar o sistema que organizava os alunos por capacidade intelectual, tanto Noemy Silveira quanto Isaías Alves se colocavam como parte da solução para o problema educacional brasileiro. A partir dessa posição, construíram um espaço no qual atuaram de forma crítica, explorando diferentes estratégias para lidar com as dificuldades que encontraram quando traduziram e adaptaram as ferramentas que aqui abordamos.

#### AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – código de financiamento 001.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Posteriormente, Noemy Silveira Rudolfer, em função de seu casamento, em 1934, com Bruno Rudolfer.

<sup>2</sup> A exceção é o livro de *mademoiselle Ioteyko, La ciencia del trabajo e su organización*, que é uma tradução do francês para o espanhol (Silveira, 1929, p.98).

<sup>3</sup> Noemy Silveira permanece atuante nessa área, como indica sua participação no Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort). Sobre o assunto, ver Moraes (2007, 2012).

<sup>4</sup> Apesar de reconhecer a qualidade técnica e a difusão que a adaptação de Terman alcançou, Isaías Alves optou pela versão de Burt por ser mais curta e, portanto, mais fácil de adaptar e aplicar nas escolas. São 65 questões da adaptação Binet-Burt, contra noventa da Stanford-Binet. Além disso, as modificações de Burt também foram aprovadas por Theodore Simon (Alves, 1932a, p.24).

<sup>5</sup> Nesta e nas demais citações em outros idiomas, a tradução é livre.

<sup>6</sup> Ainda que Isaías Alves não compartilhasse do “credo” escolanovista.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que a inserção do chamado “quociente de inteligência” (QI) pelo alemão Stern em 1912 foi essencial para que essa perspectiva de organização fosse concretizada, uma vez que facilitava a comparação dos resultados.

<sup>8</sup> Isaías Alves teve dúvida entre a tradução de *print* como escreva ou imprima. Mesmo constatando que “escreva” era o uso mais corrente no Brasil, optou pela palavra “imprima”, por considerá-la mais fiel à dificuldade original do teste (Rocha, 2011, p.87).

## REFERÊNCIAS

- A BORDO...  
A bordo do Southern Cross. *O Jornal*, 24 jun. 1926.
- ALVES, Isaías.  
*Da educação nos Estados Unidos: relatório de uma viagem de estudos*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1933.
- ALVES, Isaías.  
*Teste individual de inteligência*. Rio de Janeiro: Tipografia d'A Encadernadora. 1932a.
- ALVES, Isaías.  
Os testes no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, ano 2, n.1-2, p.147-203. 1932b.
- ALVES, Isaías.  
*Problemas de educação*. Salvador: A Nova Gráfica. 1931.
- ALVES, Isaías.  
*Os testes e a reorganização escolar*. Bahia: Nova Gráfica. 1930.
- ALVES, Isaías.  
*Teste individual de inteligência*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da Luva. 1928.
- ARAÚJO, Saulo.  
Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. *Temas em Psicologia*, v.17, n.1, p.9-14. 2009.
- BARBOSA, Débora.  
*Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
- BOURDIEU, Pierre.  
As condições sociais da circulação internacional das ideias. *Enfoques*, v.1, n.1, p.IV-XV. 2002.
- BRAINERD, Heloise.  
Novas correntes educativas na Ibero-América. *Boletim da União Pan-americana*, n.27, p.1-13. (Série Impressos sobre a Educação, separata n.27). 1929.
- CAMPOS, Regina.  
Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. In: Reunião Anual da Anped, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, p.1-17. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201238int.rtf>. Acesso em: 11 mar. 2019. 2005.
- CARSON, John.  
*The measure of merit*. New Jersey: Princeton University Press. 2007.
- CASWELL, Hollis.  
*Memorandum regarding testimony concerning Teachers College, Columbia University by Mr. McNiece to the special committee of the House of Representatives to investigate tax exempt Foundations*. Carnegie Corporation of New York Records. Box 114, folder Teachers College, 1936-1954 (Columbia University Rare Books and Manuscript Library, New York). 1954.
- CENTOFANTI, Rogério.  
Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, n.22, p.31-52. 2006.
- COMENTÁRIO...  
Comentário: escola paulista. *Diário de Notícias*. 17 jul. 1930.
- CONSELHO...  
Conselho Universitário: A vinda da Sra. Heloise Brainerd ao Rio de Janeiro. *Correio da Manhã*. 3 jun. 1928.
- DEARBORN, Walter.  
*Intelligence tests: their significance for school and society*. Cambridge: The Riverside Press. 1928.
- DEDF.  
Departamento de Educação do Distrito Federal. *Desenvolvimento do sistema escolar do Distrito Federal e sua atual eficiência*. Rio de Janeiro: DEDF. 1934.
- ESPINOSA, José.  
*Inter-American beginnings of US cultural diplomacy: 1936-1948*. Washington: Bureau of Educational and Cultural Affairs/Department of State. 1977.
- FORMAN, Paul.  
Scientific internationalism and Weimar physicists: the ideology and its manipulation in Germany after World War I. *Isis*, v.64, n.2, p.150-180. 1973.
- GATES, Arthur.  
*The psychology of reading and spelling with special reference to disability*. New York: Teachers College/Columbia University. 1922.
- GOMES, William.  
Avaliação psicológica no Brasil: test de Medeiros e Albuquerque. *Avaliação Psicológica*, v.3 n.1, p.59-68. 2004.
- IIE.  
Institute of International Education. *Twelfth Annual Report*. New York: IIE. 1931.
- IIE.  
Institute of International Education. *Tenth Annual Report*. New York: IIE. 1929.

INTERNATIONAL...

International Institute. Report on the International Institute of Teachers College to the Rockefeller Foundation. Disponível em: <<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/757>>. Acesso em: 7 jan. 2015. 1939.

JACÓ-VILELA, Ana; SILVA, Victor. Medición psicológica en Brasil: la recepción particular de las técnicas de evaluación. In: Barrera, Rodolfo. *História local de la psicología*. Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás. p.125-144. 2016.

KATZ, Michael. *A history of compulsory education laws*. Fastback series, n.75. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED119389>>. Acesso em: 25 ago. 2016. 1976.

KLIEBARD, Herbert. *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. New York: Routledge-Falmer. 2004.

LIMA, Hermes. Os testes e a reorganização escolar. *Correio Paulistano*. 15 maio 1930.

LOURENÇO, Érika. Entrevista com Regina Helena de Freitas Campos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, n.1, p.177-180. 2013.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília: Inep. 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio. In: Binet, Simon. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência das crianças*. São Paulo: Melhoramentos. p.5-9. 1929.

MASSIMI, Marina. Intercâmbio científico e institucionalização da psicologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 4., 1993, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Fapemig; Blum; Nova Stella. p.308-315. 1993.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre a institucionalização da psicologia em São Paulo: o Serviço de Psicologia Aplicada. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v.29, n.1, p.7-15. 2009.

MONARCHA, Carlos. Testes ABC: origem e desenvolvimento. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, v.28, n.1, p.7-17. 2008.

MONROE, Paul. International Institute of Teachers College. Report of the director for the year ending

September 30, 1925. Rockefeller Archives: International Education Board. RG 1010. Series 1, box 19, folder 276. 1925.

MORAES, José. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.2, p.485-497. 2012.

MORAES, José. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007.

PETITJEAN, Patrick. Entre ciência e diplomacia: a organização da influência científica francesa na América Latina, 1900-1940. In: Hamburger, Amélia et al. *A ciência nas relações Brasil/França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp; Fapesp. 1996.

PIÑEDA, María; JACÓ-VILELA, Ana. Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, v.13, n.5, p.2015-2033. 2014.

PINTNER, Rudolph. *Intelligence testing: methods and results*. New York: Henry Holt. 1923.

PRATT, Mary. *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. New York: Routledge. 2003.

QUINTA CONFERÊNCIA...  
Quinta Conferência Nacional de Educação. *Diário de Notícias*. 29 dez. 1932.

RABELO, Rafaela. Isaías Alves e as aproximações entre a psicologia educacional e a educação matemática. *Educação e Pesquisa*, v.44, p.1-19. 2018.

ROCHA, Ana. *Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935)*: Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2016.

ROCHA, Ana. *O que fazer com os rudes?* Isaías Alves e as divergências sobre o papel da inteligência na organização escolar (1930-1942). Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) – Centro de Pesquisa e Documentação Histórica, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2011.

ROSENBERG, Emily. *Spreading the American Dream: American economic and cultural expansion*. New York: Hill and Wang. 1982.

SCHNEIDER, William.

After Binet: French intelligence testing, 1900-1950. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, v.28, n.2, p.111-132. 1992.

SILVEIRA, Noemy.

Aferição do teste Dearborn, série I, exame A. *Arquivos do Instituto de Educação*, ano 1, n.1, p.74-159. 1935.

SILVEIRA, Noemy.

Da homogeneização das classes escolares (continuação). *Revista do Idort*, ano 2, n.17, p.109-117. 1933.

SILVEIRA, Noemy.

*Um ensaio de organização de classes seletivas do 1º grau com o emprego dos testes ABC*. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução. 1931.

SILVEIRA, Noemy.

Recent psychological experiments in São Paulo, Brasil. *School Life*, v.15, n.10, p.109-117. 1930.

SILVEIRA, Noemy.

A orientação profissional. *Educação*, v.6, n.1-2, p.87-98. 1929.

SUPPO, Hugo.

A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista de História*, n.142-143, p.309-345. 2000.

SUPPO, Hugo; LESSA, Mônica.

*A quarta dimensão das relações internacionais: as relações culturais*. Rio de Janeiro: Contracapa. 2013.

WARDE, Mirian.

O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.3, n.5, p.125-167. 2003.

WARDE, Mirian.

Estudantes brasileiros no Teacher's College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. *Anais... Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação*. p.1-15. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema1/0114.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2019. 2002.

WEINSTEIN, Bárbara.

Pensando a história fora da nação: a historiografia da América Latina e o viés transnacional. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n.14. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/view/2331/2063>>. Acesso em: 22 maio 2017. 2013.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Benedicte.

Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. *Textos de História*, v.11, n.1-2, p.89-127. 2003.

UM GRANDE EDUCADOR...

Um grande educador americano chegou ontem ao Rio. *Jornal do Brasil*, 2 out. 1931.

ZAZZO, René.

*Alfred Binet*. Recife: Massangana. 2010.

