



JULIANA TOPANOTTI DOS SANTOS DE MELLO

**ESTUDANTES SOB MEDIDA: USOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1959– 1968)**

FLORIANÓPOLIS,

2020

Juliana Topanotti dos Santos de Mello

**ESTUDANTES SOB MEDIDA: USOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1959– 1968)**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, área de Pós-Graduação em História da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC (UDESC).

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida

FLORIANÓPOLIS,

2020

Ficha de identificação da obra

Mello, Juliana Topanotti dos Santos de
Estudantes sob medida: usos da avaliação psicológica no
Colégio de Aplicação da UFRGS (1959-1968) / Juliana Topanotti dos
Santos de
Mello. -- 2020.
193 p.
Orientador: Norberto Dallabrida
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação , Florianópolis, 2020.
1. Avaliação Psicológica. 2. Classes Secundárias Experimentais
. 3. Ensino Secundário. 4. Escola Nova no Brasil. 5. Colégio de
Aplicação. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação . III. Título.

Juliana Topanotti dos Santos de Mello

**ESTUDANTES SOB MEDIDA: USOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1959– 1968)**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Norberto Dallabrida, Dr. (orientador)
Instituição Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC

Prof. Laurent Guttierrez, Dr.
Instituição Universidade Paris Nanterre

Prof. Carlos Roberto da Silva Monarcha, Dr.
Instituição Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof. Bruno Bontempi Jr., Dr.
Instituição Universidade do Estado de São Paulo – USP

Profa. Rosa Fátima de Souza Chaloba, Dra.
Instituição Universidade Estadual Paulista – UNESP

Profa. Diana Carvalho de Carvalho, Dra.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Maria das Dores Daros Dra.
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Celso Carminati, Dr. (suplente)
Instituição Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação, na área de Pós-Graduação em História da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina/SC (UDESC).

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Florianópolis
2020

Entremeses, brasileira, brasileiríssima, a Escola Nova não é adorno de um momento, ou tão somente moda ou tendência, é a visão de mundo, filosofia da existência.

(Carlos Monarcha, 2009a, p. 174)

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma longa jornada, que não seria possível sem a mediação de quem nos acompanha, gostaria de agradecer às pessoas que tiveram muita importância para que eu alcançasse meus objetivos no doutorado, com sua orientação, apoio e incentivo, quando não assumindo minhas funções cotidianas e me substituindo para eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Gostaria de agradecer à minha família de base e à que construí junto com o Luciano. Foram muitos momentos difíceis que tivemos de ultrapassar; perdas significativas que tivemos que elaborar. Seguimos, apesar das exigências do dia a dia que continuavam a existir. Luciano, Leonardo e Maria Laura, obrigada por todo o apoio, todo o amor e toda a compreensão. Agradeço à Graziela por todo o apoio e trabalho, cuidando da minha casa, de meu filho e minha filha, para que me pudesse dedicar às atividades de pesquisa.

Agradeço ao professor Norberto, meu orientador, que tanto já me havia ensinado na iniciação científica e no mestrado. Obrigada por me ensinar os caminhos da pesquisa, indicar direções quando eu estava com dúvidas, respeitar minhas escolhas e acreditar que eu conseguiria fazer o que era necessário. Seus ensinamentos me acompanharão daqui por diante!

Sou muito grata por ter participado dos encontros de estudo do grupo de pesquisa Culturas Escolares, História e Tempo Presente. Aprendi muito com todos/as que por ali passaram e contribuíram com as discussões, compartilhando conhecimentos e vivências. Agradeço pelas amizades que fiz neste grupo e que seguirão para além da UDESC. Cristina, Fernanda e Yomara, que nossos cafés, cheios de desabafos, reflexões e risadas, continuem acontecendo e que a História da Educação continue nos unindo em outros espaços.

À amiga Dilce, com quem compartilhei muitas angústias acerca da pesquisa, da vivência como estudante de pós-graduação, dos rumos da escolarização brasileira, mas também com quem conversei sobre tantos outros assuntos nos intervalos entre as leituras e a escrita da tese.

À amiga Maristela agradeço pela generosidade com que vê minha atitudes e por sempre acreditar em mim, lembrando sempre das minhas melhores partes.

Aos/às funcionários/as da Biblioteca Universitária da UDESC também meus agradecimentos. Obrigada por fazer da BU/UDESC um espaço tão acolhedor e tão propício às atividades de pesquisa, além de todo o apoio para que eu conseguisse algumas fontes de pesquisa, livros teóricos, teses e dissertações sobre o tema sobre o qual estava trabalhando.

Gostaria de agradecer ao professor do Colégio de Aplicação da UFRGS, Edson Antoni, por toda a acolhida na instituição pesquisada, mas, principalmente, por ter guardado os documentos que serviram de fonte para este estudo e por me ter permitido acesso a esse arquivo escolar que está no Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste).

Agradeço ao conjunto de professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da UDESC, por terem contribuído substancialmente com minha formação profissional nas aulas, em palestras, atividades complementares, seminários, etc. Aproveito para agradecer a meus amigos e a minhas colegas de turma de doutorado, também por ter com eles vivenciado muitos momentos de aprendizagem.

Muito obrigada aos professores e às professoras: Laurent, Carlos, Bruno, Rosa, Diana, Maria Teresa, Celso e Maria das Dores, que aceitaram participar da banca de defesa de tese. Agradeço ainda a quem tenha contribuído com críticas e sugestões para o aprimoramento da pesquisa e da escrita da tese.

Ao Promop e à Capes agradeço pelas bolsas de pesquisa recebidas, que financiaram esta pesquisa.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é analisar os usos dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados no Colégio de Aplicação da UFRGS, no período de 1959 a 1968 e como se tornaram dispositivos de seleção e classificação de estudantes. A instituição educativa, objeto deste estudo, foi fundada em 1954, na cidade de Porto Alegre, com a função de servir de campo de estágio e experimentação de práticas pedagógicas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma instituição. Desde o início do funcionamento desta escola, era possível vislumbrar as conexões entre o cotidiano escolar e os preceitos da Escola Nova, visto que a diretora da instituição, a professora Graciema Pacheco, era adepta das teorias e práticas escolares renovadoras. Contudo, em 1958, com a autorização das classes secundárias experimentais pelo Ministério da Educação, e a adesão do Colégio de Aplicação da UFRGS a este projeto já no ano seguinte, houve uma tonificação e organização das práticas pedagógicas escolanovistas, incluindo a avaliação psicológica realizada pelo Serviço de Orientação Educacional. Esta avaliação ocorria em três momentos: nos exames de admissão ao ginásio, no diagnóstico anual e nos conselhos de classe. As lentes teóricas escolhidas foram os historiadores franceses Roger Chartier, que cunhou os conceitos de produção, circulação e apropriação de bens culturais e práticas sociais e Michel Foucault, de quem utilizei o conceito de dispositivo. As principais fontes de pesquisa foram os documentos escolares salvaguardados no Laboratório de Ensino de História e Educação, na própria escola; os protocolos de aplicação dos diferentes testes psicológicos e técnicas projetivas utilizados e os livros publicados pelos/as autores/as dos referidos instrumentos de avaliação psicológica. Outras fontes de pesquisa foram: entrevistas, outros documentos escolares, legislações, dentre outros. Foram identificados três conjuntos de instrumentos de avaliação psicológica: os testes de inteligência e atenção; as técnicas projetivas de avaliação da personalidade e os instrumentos produzidos pelas orientadoras educacionais, como a ficha de observação do comportamento, as entrevistas realizadas com as famílias dos/as estudantes e os pareceres avaliativos. A aplicação de testes de inteligência e de atenção visavam à observação dos níveis de inteligência, às capacidades para o trabalho escolar/acadêmico e às aptidões por meio da verificação das seguintes variáveis: rapidez nas respostas, expressão de raciocínio abstrato, raciocínio lógico-dedutivo, compreensão de sequências lógicas constituídas de conteúdos mentais verbais, numéricos e simbólicos. Pretendia-se, com o uso das técnicas projetivas da personalidade, verificar o ajustamento familiar, social e sexual, além de classificar as reações diante de estresse, longas jornadas de trabalho escolar e formas de sociabilidades. Os demais instrumentos de avaliação psicológica construídos pelas profissionais da escola tinham em vista dirimir as dúvidas deixadas pela aplicação dos outros instrumentos sobre o ajustamento do estudante ao cotidiano escolar da referida instituição. A avaliação psicológica realizada no Colégio de Aplicação da UFRGS, no período recortado, é constituída por dispositivos de seleção e classificação de estudantes para fins de direcionamento dos percursos escolares, como: ingresso por meio do exame de admissão; a construção dos planos de estudos no curso colegial, recortes de conteúdos e possibilidades pedagógicas para fins de avaliação escolar nos conselhos de classe que classificavam os/as estudantes em avançados, suficientes, necessitados de atendimento e insuficientes, aplicados à progressão ou retenção dos discentes nos anos letivos que cursavam.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica. Classes Secundárias Experimentais. Ensino Secundário. Escola Nova no Brasil. Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the uses of the psychological assessment instruments used at the UFRGS “Colégio de Aplicação” from 1959 to 1968 and how they became devices for the selection and classification of students. The educational institution, object of this study, was founded in 1954, in the city of Porto Alegre, with the function of serving as an internship field and experimental pedagogical practices at the University of Philosophy, Sciences and Languages of the same institution. Since the beginning of the school's operation, it was possible to glimpse the connections between daily school life and the precepts of Escola Nova (“New School”), since the director of the institution, professor Graciema Pacheco, was adept at renovating school theories and practices. However, in 1958, with the authorization of secondary experimental classes by the Ministry of Education, and the adhesion of the UFRGS “Colégio de Aplicação” to this project in the following year, there was a strengthening and organization of the Escolanovista (“New School”) pedagogical practices, including the psychological evaluation carried out by Educational Guidance Service. This assessment took place in three stages: in the Middle School entrance exams, in the annual diagnosis and in the class councils. The theoretical lenses chosen are from the French historians Roger Chartier, who coined the concepts of production, circulation and appropriation of cultural goods and social practices and Michel Foucault, from whom I used the concept of device. The main sources of research were school documents kept in the History and Education Teaching Laboratory, in the school itself; the application protocols of the different psychological tests and projective techniques used and the books published by the authors of the referred psychological assessment instruments. Other sources of research were: interviews, other school documents, legislation, among others. Three sets of psychological assessment instruments were identified: tests of intelligence and attention, the projective techniques of personality assessment and the instruments produced by the educational advisors, such as the behavior observation form, the interviews carried out with the students' families and the evaluative opinions. The application of tests of intelligence and attention aimed at observing the levels of intelligence, the abilities for school / academic work and aptitudes through the verification of the following variables: speed of responses, expression of abstract reasoning, logical-deductive reasoning and the understanding of logical sequences made up of verbal, numerical and symbolic mental contents. It was intended, with the use of projective personality techniques, to verify family, social and sexual adjustment, in addition to classifying reactions to stress, long school work hours and forms of sociability. The other psychological assessment instruments, constructed by the school professionals, aimed to resolve the doubts left by the application of the other instruments on the adjustment of the student to the school routine of that institution. The psychological assessment carried out at the UFRGS “Colégio de Aplicação”, in the period described, consists of devices of students' selection and classification for the purpose of guiding school pathways, such as: admission through the entrance exam; the construction of study plans in high school, content clippings and pedagogical possibilities for school evaluation purposes, in class councils that classified students as “Advanced”, “Sufficient”, “In Need of Care” and “Insufficient”, applied to the progression or retention of students in the years they were studying.

Keywords: Psychological Assessment. Secondary Experimental Classes. High school. New School in Brazil. Colégio de Aplicação.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es analizar los usos de los instrumentos de evaluación psicológica utilizados en la UFRGS Application College, de 1959 a 1968, y cómo se convirtieron en dispositivos para la selección y clasificación de estudiantes. La institución educativa, objeto de este estudio, fue fundada en 1954, en la ciudad de Porto Alegre, con la función de servir como un campo de pasantías y experimentar con prácticas pedagógicas en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la misma institución. Desde el comienzo de la operación de esta escuela, fue posible vislumbrar las conexiones entre la vida escolar y los preceptos de Escola Nova, ya que la directora de la institución, la profesora Graciema Pacheco, era experta en renovar las teorías y prácticas escolares. Sin embargo, en 1958, con la autorización de clases experimentales secundarias por parte del Ministerio de Educación, y la adhesión de UFRGS Application College a este proyecto al año siguiente, se fortaleció y organizó las prácticas pedagógicas de Escanovista, incluida la evaluación psicológica realizada por Servicio de Orientación Educativa. Esta evaluación se realizó en tres etapas: en los exámenes de ingreso al gimnasio, en el diagnóstico anual y en los consejos de clase. Los lentes teóricos elegidos fueron los historiadores franceses Roger Chartier, quienes acuñaron los conceptos de producción, circulación y apropiación de bienes culturales y prácticas sociales, además de ellos, Michel Foucault, de quien utilicé el concepto de dispositivo. Las principales fuentes de investigación fueron los documentos escolares guardados en el Laboratorio de Enseñanza de Historia y Educación, en la escuela misma; los protocolos de aplicación de las diferentes pruebas psicológicas y técnicas proyectivas utilizadas y los libros publicados por los autores de los referidos instrumentos de evaluación psicológica. Otras fuentes de investigación fueron: entrevistas, otros documentos escolares, legislación, entre otros. Se identificaron tres conjuntos de instrumentos de evaluación psicológica: pruebas de inteligencia y atención; Las técnicas proyectivas de evaluación de la personalidad y los instrumentos producidos por los consejeros educativos, como la forma de observación del comportamiento, las entrevistas con las familias de los estudiantes y las opiniones evaluativas. La aplicación de pruebas de inteligencia y atención destinadas a observar los niveles de inteligencia, las habilidades para el trabajo escolar / académico y las aptitudes a través de la verificación de las siguientes variables: velocidad de respuestas, expresión de razonamiento abstracto, razonamiento lógico-deductivo, comprensión de secuencias lógicas formadas por contenidos mentales verbales, numéricos y simbólicos. Fue diseñado, con el uso de técnicas de personalidad proyectiva, para verificar el ajuste familiar, social y sexual, además de clasificar las reacciones al estrés, las largas horas de trabajo escolar y las formas de sociabilidad. Los otros instrumentos de evaluación psicológica construidos por los profesionales escolares tenían como objetivo resolver las dudas dejadas por la aplicación de los otros instrumentos sobre la adaptación del alumno a la rutina escolar de esa institución. La evaluación psicológica realizada en la UFRGS Application College, en el período de desconexión, consiste en dispositivos de selección y clasificación de estudiantes con el propósito de guiar las rutas escolares, tales como: admisión a través del examen de ingreso; La construcción de planes de estudio en la escuela secundaria, recortes de contenido y posibilidades pedagógicas para fines de evaluación escolar en los consejos de clase que clasificaron a los estudiantes como avanzados, suficientes, necesitados de atención e insuficientes, aplicados a la progresión o retención de los estudiantes en los años estudiantes que estudiaban

Palabras clave: Evaluación psicológica. Clases experimentales secundarias. Enseñanza secundaria. Nueva escuela en Brasil. Colégio de Aplicação.

ABSTRAIT

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les utilisations des instruments d'évaluation psychologique utilisés au Colégio de Aplicação de l'UFRGS, de 1959 à 1968 et comment ils sont devenus des dispositifs de sélection et de classification des étudiants. L'établissement d'enseignement, objet de cette étude, a été fondé en 1954, dans la ville de Porto Alegre, avec pour fonction de servir de champ de stage et d'expérimenter les pratiques pédagogiques à la Faculté de Philosophie, Sciences et Lettres de la même institution. Depuis le début du fonctionnement de cette école, il a été possible d'entrevoir les liens entre la vie scolaire et les préceptes d'Escola Nova, car le directeur de l'établissement, le professeur Graciema Pacheco, était apte à rénover les théories et pratiques scolaires. Cependant, en 1958, avec l'autorisation de classes expérimentales secondaires par le ministère de l'Éducation et l'adhésion de Colégio de Aplicação de l'UFRGS à ce projet l'année suivante, il y a eu un renforcement et une organisation des pratiques pédagogiques escanovistes, y compris l'évaluation psychologique effectuée par Service d'orientation pédagogique. Cette évaluation s'est déroulée en trois étapes: aux examens d'entrée au gymnase, au diagnostic annuel et aux conseils de classe. Les lentilles théoriques choisies étaient les historiens français Roger Chartier, qui ont inventé les concepts de production, de circulation et d'appropriation des biens culturels et des pratiques sociales, en plus d'eux, Michel Foucault, dont j'ai utilisé le concept d'appareil. Les principales sources de recherche étaient les documents scolaires conservés au Laboratoire d'enseignement de l'histoire et de l'éducation, dans l'école elle-même; les protocoles d'application des différents tests psychologiques et techniques projectives utilisés et les livres publiés par les auteurs des instruments d'évaluation psychologique référencés. Les autres sources de recherche étaient: les entretiens, d'autres documents scolaires, la législation, entre autres. Trois ensembles d'instruments d'évaluation psychologique ont été identifiés: tests d'intelligence et d'attention; les techniques projectives d'évaluation de la personnalité et les instruments produits par les conseillers pédagogiques, tels que le formulaire d'observation du comportement, les entretiens menés avec les familles des élèves et les avis d'évaluation. L'application de tests d'intelligence et d'attention visant à observer les niveaux d'intelligence, les capacités de travail scolaire / académique et les aptitudes à travers la vérification des variables suivantes: rapidité des réponses, expression du raisonnement abstrait, raisonnement logico-déductif, compréhension des séquences logiques constituées de contenus mentaux verbaux, numériques et symboliques. Il visait, avec l'utilisation de techniques de personnalité projective, à vérifier l'adaptation familiale, sociale et sexuelle, en plus de classer les réactions au stress, les longues heures de travail à l'école et les formes de sociabilité. Les autres instruments d'évaluation psychologique construits par les professionnels de l'école visaient à lever les doutes laissés par l'application des autres instruments sur l'adaptation de l'élève à la routine scolaire de cette institution. L'évaluation psychologique réalisée au Colégio de Aplicação de l'UFRGS, au cours de la période de coupure, consiste en des dispositifs de sélection et de classification des élèves dans le but de guider les parcours scolaires, tels que: l'admission à l'examen d'entrée; la construction de plans d'études au lycée, de coupures de contenu et de possibilités pédagogiques à des fins d'évaluation scolaire dans les conseils de classe qui classent les élèves comme avancés, suffisants, nécessitant des soins et insuffisants, appliqués à la progression ou à la rétention des élèves au fil des ans que les étudiants étudiaient.

Mots-clés: Évaluation Psychologique. Classes Expérimentales Secondaires. École Secondaire. Nouvelle École Au Brésil. Colégio de Aplicação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Kit para aplicação do Teste de Inteligência D48 – Editora CEPA	21
Figura 02 – Números de candidatos, aprovados e reprovados ao Exame de Admissão no Colégio de Aplicação (1954-1960)	57
Figura 03 – Números de candidatos, aprovados e reprovados ao Exame de Admissão no Colégio de Aplicação (1961-1965)	58
Figura 04 – Folha com o resumo das avaliações psicológicas realizadas no Exame de Admissão	61
Figura 05 – Folha com o resumo das avaliações psicológicas realizadas no Exame de Admissão	63
Figura 06 – Folha de Identificação e Instruções para responder ao Teste de Habilidade para o Trabalho Mental	70
Figura 07 – Folha de resposta à parte I do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental.....	71
Figura 08 – Folha de resposta à parte II do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental	72
Figura 09 – Folha de resposta à parte III do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental.....	73
Figura 10 – Ficha de Aplicação do Teste da Família	80
Figura 11 – Modelo de questionário que compunha a aplicação da técnica projetiva Desenho da Figura Humana produzido por Macchover.....	89
Figura 12 – Ficha de Antecedentes Escolares	92
Figura 13 – Ficha de Antecedentes Escolares	93
Figura 14 – Ficha de Antecedentes Escolares	94
Figura 15 – Ficha de Avaliação de Atitudes	97
Figura 16 – Orientações para composição dos Planos de Estudos	109
Figura 17 – Orientações para composição dos Planos de Estudos	110
Figura 18 – Testes de Inteligência - Matrizes progressivas de Raven: Manual e caderno de Questões da Editora CEPA	119
Figura 19 – Esquema para avaliação da Técnica Projetiva Desenho da Árvore	125
Figura 20 – Ficha de Avaliação do Grupo	129
Figura 21 – Tópicos a serem avaliados na área de conhecimento	149
Figura 22 – Parecer I do Conselho de Classe – Cadeira Português.....	152
Figura 23 – Parecer I do Conselho – Cadeira de Português	153
Figura 24 – Parecer do III Conselho – Cadeira de Música.....	154
Figura 25 – Parecer do III Conselho – Disciplina de Educação Física	155
Figura 26 – Parecer do IV Conselho – Área de Conteúdos Gramaticais	156
Figura 27 – Parecer do IV Conselho – Cadeira de Português	156

Figura 28 – Parecer do IV Conselho – Área de Conteúdos Gramaticais	157
Figura 29 – Parecer do I Conselho de Classe	159
Figura 30 – Parecer do II Conselho de Classe.....	160
Figura 31 – Parecer do III Conselho de Classe	161
Figura 32 – Parecer do IV Conselho de Classe	162
Figura 33 – Ficha de avaliação da 2 ^a . Série ginásial – Divisão de História	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura dos Exames de Admissão do Colégio de Aplicação da UFRGS	59
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp – Colégio de Aplicação da UFRGS

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas

CEPA – Centro de Psicologia Aplicada

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CIEP – *Centre International d'Études Pédagogiques*

COMEN – Comissão de Ensino

CPOE – Centro de Pesquisa e Orientação Educacional

CRPE – Centro Regional de Pesquisa Educacional

DES – Diretoria do Ensino Secundário

FACED – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FGV – Fundação Getúlio Vargas

HTM – Teste de Habilidades para o Trabalho Mental

INEP – Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Pedagógicas

LHISTE – Laboratório de Ensino de História e Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EXAME DE ADMISSÃO: DISPOSITIVOS DE SELEÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ANTES DA ENTRADA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS	52
2.1	TESTES DE INTELIGÊNCIA	65
2.1.1	Teste de Inteligência D-48 ou Dominó.....	66
2.1.2	Teste de Inteligência: Habilidade para o Trabalho Mental (HTM)	69
2.2	TESTES DE PERSONALIDADE	77
2.2.1	Técnica Projetiva Gráfica Desenho da Família	77
2.2.2	Teste de Complemento de Desenhos Wartegg	82
2.2.3	Técnica Projetiva Zulliger	84
2.2.4	Técnica Projetiva Desenho da Figura Humana de Karen Machover.....	86
2.3	OUTROS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	90
2.3.1	Questionário de Antecedentes Escolares	91
2.3.2	Ficha de avaliação de atitudes durante as provas do exame de admissão.....	96
2.3.3	Entrevista com a família	98
3	DIAGNÓSTICO ANUAL DE TURMAS E ESTUDANTES: UMA CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA.....	102
3.1	CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA	106
3.2	SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PEÇA CENTRAL DA CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA	112
3.3	TESTE DE INTELIGÊNCIA E ATENÇÃO	116
3.3.1	Teste de Inteligência Matrizes de Raven – Escala geral.....	116
3.3.2	Teste de Atenção Concentrada Toulouse-Piéron	120
3.4	TESTE DE PERSONALIDADE	122
3.4.1	Técnica projetiva Desenho da Árvore – Karl Kock.....	123
3.5	TESTE SOCIOMÉTRICO	126
4	CONSELHOS DE CLASSE: CONSTRUÇÕES DE CLASSIFICAÇÕES DE ESTUDANTES	134
4.1	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO ENVOLVENDO OS CONSELHOS DE CLASSE	142
4.2	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES	168
5	CONCLUINDO ESTA PESQUISA.....	173
	REFERÊNCIAS	180

1 INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado por profundas alterações na sociedade brasileira. Com a Proclamação da República, em 1889, um novo horizonte foi colocado como futuro para esta nação. Ideais que abarcavam a liberdade, o progresso, a organização e a ciência buscavam colocar o Brasil no rumo do desenvolvimento e da superação do passado colonial e imperial. Este projeto de nação sofreu inúmeras mudanças ao longo das décadas do século XX. Entretanto, uma das propostas que compunham esse projeto e que gerava um certo consenso e poucas objeções foi a da construção de um sistema escolar nacional e federalizado. As escolas primárias e secundárias eram vistas como essenciais para a construção de uma nação urbana, industrial, saudável e produtiva, mesmo que, em muitas ocasiões fossem destinadas a uma parcela seletiva da população. De uma forma geral, líderes políticos e profissionais da educação, em seus discursos, manifestavam preocupação com a erradicação do analfabetismo e com uma formação de qualidade para os diversos grupos sociais. Para tal empreendimento, a avaliação escolar assumia uma fulcral importância.

A presente pesquisa tem como tema uma parte específica da história da educação do século XX: os processos de avaliação psicológica no ensino secundário. Estas práticas compunham as avaliações escolares e serviam para estruturar o sistema escolar. O interesse por este tema emergiu do encontro da minha trajetória profissional e dos estudos do grupo de pesquisa “Culturas Escolares, História e Tempo Presente”, coordenado pelo professor Norberto Dallabrida, que, desde 2015, vem pesquisando sobre classes secundárias experimentais brasileiras. Além disso me graduei em Psicologia e Pedagogia – Habilidade em Orientação Educacional e esta minha dupla formação permitiu que eu olhasse para os estudos que envolvem essa temática na convergência de dois campos de conhecimentos: História da Educação e História da Psicologia, ambas no Brasil. Em um dos primeiros grupos de estudos de que participei em 2015, tomei contato com a Circular 1 – Instruções para o funcionamento das Classes Secundárias Experimentais (BRASIL, 1958) -, expedida pelo Ministério da Educação (MEC), que permitiu o funcionamento das classes experimentais. Na leitura deste documento, chamou-me a atenção que uma das obrigatoriedades para a autorização dessas classes era a existência de um serviço de orientação educacional. Outro aspecto que me interessou foi o de a normativa indicar que

as classes secundárias experimentais deveriam funcionar preferencialmente nos colégios de aplicação.

Avançando na leitura dos referenciais temáticos sobre as Classes Secundárias Experimentais no Brasil que envolveram temas como: classes secundárias experimentais no Brasil, serviço de orientação educacional, psicologia educacional¹ ou aplicada à educação, avaliação psicológica, testes psicométricos e projetivos. Estudando sobre os conceitos da perspectiva da História Cultural, principalmente envolvendo historiadores como Roger Chartier, Michel de Certeau e Marta Carvalho e, enfim, leituras dos trabalhos do filósofo Michel Foucault. Por fim, realizando os primeiros contatos com os documentos reunidos no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, elegi os objetivos e recordei o problema da presente pesquisa.

Assim, seu objetivo geral é analisar como as avaliações psicológicas foram utilizadas no curso ginasial e no colegial do CAp da UFRGS, compondo dispositivos que serviram de base para a construção de classificações sobre os/as estudantes da referida instituição no período compreendido entre 1959 e 1968. Os objetivos específicos são analisar como foram produzidos os instrumentos de avaliação psicológica (em sua maioria, de origem europeia), como circularam no Brasil e principalmente no Rio Grande do Sul (por meio de cursos, editoras, divulgação de livros) e como foram apropriados pelas educadoras (CHARTIER, 2002) os dispositivos (CASTRO, 2009; AGAMBEN, 2014) utilizados nas práticas de avaliação psicológica do CAp da UFRGS. Esta operação é realizada em dois momentos distintos: primeiro, nos exames de admissão ao ginásio e, num segundo momento, nos diagnósticos dos/as estudantes e suas turmas, realizados no início do ano letivo no referido colégio. O terceiro objetivo específico é analisar como os resultados dessas avaliações embasaram a construção de classificações (CHATIER, 1991) acerca dos/as alunos/as no processo de avaliação escolar, que culminava com as reuniões dos conselhos de classe.

Os objetivos foram delineados para que respondessem à seguinte questão de pesquisa: como foram produzidas, circularam e eram utilizadas as avaliações psicológicas de forma a constituírem dispositivos de classificação de estudantes no cotidiano escolar do CAp da UFRGS no período de 1959 a 1968? O termo “avaliação psicológica”, em

¹ Patto (1984, p. 7) diferencia Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Para a autora, a Psicologia Educacional é aquela voltada “aos estudos do desenvolvimento mental, das diferenças individuais, da aprendizagem, etc.”, ou seja, voltada à pesquisa para gerar teorias que de alguma forma contribuem para o avanço do processo educativo. Já a Psicologia Escolar se preocupa com a solução dos problemas escolares concretos.

substituição a “testes psicológicos” ou a “técnicas projetivas” foi escolhido em razão de não serem apenas tratados os instrumentos que passaram por validação e padronização científica, mas também outros, produzidos para a utilização no colégio, como, por exemplo, questionários, fichas de observação, dossiês de estudantes, fichas para avaliação dos/as no conselho de classe, dentre outros.

O recorte temporal inicial justifica-se pelo início do uso de instrumentos de avaliação psicológica pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) do CAp da UFRGS. Há indícios de que tais instrumentos tenham começado a ser utilizados ainda nos primeiros anos de funcionamento. Pelos documentos, porém, percebe-se que a partir da autorização do funcionamento das classes secundárias experimentais houve uma tonificação desta atividade, uma vez que o exame de admissão realizado ao final de 1959 já previa a avaliação psicológica como critério para ingresso na primeira classe experimental autorizada pelo MEC em 1960. O recorte temporal encerra-se em 1968, com a conclusão do processo de implementação dos Conselhos de Classe na instituição.

Escolhi o CAp da UFRGS a partir do relatório de Nádia Cunha e Jaime Abreu (1963) - *Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência* -, que indicava ter sido o Rio Grande do Sul o terceiro estado da Federação a ter o maior número de classes secundárias experimentais. Escrevem os autores (1963) que sete instituições de ensino secundário neste estado acolheram a iniciativa de mudanças nessa etapa de escolarização: Colégio Americano, CAp da Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS); Colégio Estadual Infante D. Henrique, Colégio Estadual Pio XII e Colégio do Instituto de Educação Flores da Cunha (escolas sediadas em Porto Alegre, capital gaúcha); Colégio Centenário (situado na cidade de Santa Maria) e o Colégio Nicolau Vergueiro (instituição sediada na cidade de Passo Fundo). O Rio Grande do Sul, segundo o estudo referido, só ficou atrás dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro em número de classes experimentais. Como o Rio Grande do Sul ocupava a terceira posição em número de Classes Secundárias Experimentais e contava com poucos estudos este foi o estado escolhido para o recorte espacial desta pesquisa. Dentre as sete instituições gaúchas, a escolha recaiu sobre este colégio por dois motivos: pela indicação de que as classes secundárias experimentais deveriam ser implantadas preferencialmente nos colégios de aplicação vinculados às faculdades de Filosofia (BRASIL, 1958) e pelos indícios de que tais colégios formariam uma rede federal de renovação do secundário brasileiro (LIMA, 2016a), com vistas a contribuir não apenas para a historiografia das Classes Secundárias Experimentais, mas também para as pesquisas sobre os colégios de aplicação.

O tema escolhido para este estudo figura na História da Educação brasileira, infelizmente, em poucos estudos ainda. Daí a importância em pesquisar como surgiram os serviços de orientação educacional, qual sua imbricação com a Psicologia Educacional, ou aplicada à educação, e qual o papel destes setores educacionais na construção de um sistema escolar com bases seletivas e classificatórias. Durante muitas décadas, a avaliação psicológica foi realizada nas escolas com a utilização de testes psicométricos e projetivos. É importante pensar quais as marcas deixadas pelo uso destes bens culturais e destas práticas, principalmente na composição da avaliação escolar realizada nos conselhos de classe, junto aos quais comportamentos, atitudes e características psicológicas continuam fazendo parte da avaliação, mesmo na atualidade. O movimento dos testes, que reunia a atuação de psicólogos/as educacionais e orientadores/as educacionais, foi um fenômeno mundial e pouco estudado, segundo Monarcha (2009a) e Nunes (2000). Este movimento atingiu principalmente o ensino primário, mas também repercutiu no ensino secundário e deixou marcas nas subjetividades (educadores/as, famílias e crianças/adolescentes) que tiveram contato com estas práticas em seus processos formativos. Objetivamente, o uso das avaliações psicológicas esquadrihou o fazer pedagógico, definiu percursos escolares e futuros caminhos profissionais, o que explica a importância de se dedicar estudos históricos a estes temas.

Outra justificativa é a possibilidade de refletir sobre a história da orientação educacional e da psicologia educacional/escolar, por também permitir pensar que práticas do presente possam concorrer para o acesso e a permanência do/a estudante na escola, principalmente se se considerar que atualmente o ensino médio é considerado o “elo frágil” da educação nacional básica e carece de pesquisas a respeito de renovações e reflexões sobre suas finalidades, objetivos, metodologias de ensino e os processos de classificação e seleção envolvidos. Esta reflexão histórica pode servir para que tanto a psicologia escolar, quanto a orientação educacional possam encontrar formas de atuação dentro de um projeto educacional que preveja que todas as crianças e adolescentes frequentem a escola e usufruam dos conteúdos ensinados e das ações que fazem parte do cotidiano escolar. Em tempos de Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), cujo desenho curricular prevê a escolha de percursos formativos com base em interesses, competências e habilidades, é importante refletir acerca das possibilidades de escolha e da função da psicologia como disciplina que dá argumentos para a promoção de desigualdades sociais com base nas diferenças individuais.

É importante destacar que, embora esta pesquisa enfatize os bens culturais e as práticas de seleção e classificação dos/as estudantes por meio da avaliação psicológica, as concepções e ações da Escola Nova não se restringem a esta questão. Havia uma dimensão política de defesa da escola pública, laica e coeducativa, além do estudo e da aplicação de métodos de ensino e aprendizagem que utilizavam a participação dos/as discentes e a intenção de aproximar da escola as famílias dos/as alunos/as. Outra preocupação do grupo autodenominado Pioneiros da Educação Nova era em relação à formação profissional dos docentes que atuariam na escolarização básica e superior. Em seu manifesto (AZEVEDO *et al.*, 2006), constava a proposta da exigência de que estes/as professores/as fossem licenciados/as em nível superior para que pudessem atuar nas salas de aula.

Figura 1 – Kit para aplicação do Teste de Inteligência D48 – Editora Cepa



Fonte: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

O olhar teórico escolhido para fundamentar as análises desta pesquisa se insere no horizonte da história cultural, que procura “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). A construção da realidade social é realizada por meio de delimitações, classificações e divisões, práticas que explicam o mundo conforme os

interesses dos grupos sociais. Para divulgar sua forma de ver/explicar o mundo, os diferentes grupos produzem bens culturais que podem ser os mais diversos: livros, quadros, peças de teatro, jornais, revistas, dentre outros. Aqui, neste estudo, os instrumentos de avaliação psicológica foram vistos como bens culturais e como práticas sociais que repassam uma forma de conceber a escolarização, os grupos de estudantes e a forma de educar cada grupo. Os instrumentos de avaliação psicológica são bens culturais na medida em que são materiais produzidos para tal fim.

Na figura 1, é possível ver um exemplo desta materialidade, produzida, editada e comercializada por uma editora - neste caso, a editora do Centro Editor de Psicologia Aplicada (Cepa)² -, criada justamente para esse fim – a publicação do teste de inteligência D 48 (PICHOT, 1961). Para sua aplicação, era necessário comprar o material, que consistia em folhas de respostas, manual de aplicação, crivo de correção e caderno de questões. Neste e em outros testes, todo o material deveria ser adquirido em editoras, não sendo permitido o uso de cópias. O uso do instrumento de avaliação psicológica também envolvia práticas de aplicação, correção e comunicação de resultados, padronizadas ou ritualizadas para gerarem a crença/confiança de que as avaliações certamente comunicavam as características psicológicas de cada criança ou adolescente que respondia ao teste.

Outra importante concepção dos bens culturais era a de sua circulação. Havia uma série de práticas que visavam à circulação destes bens, ampliando seu acesso e difundindo as ideias ou concepções presentes nestes materiais, ou até mesmo delimitando a acessibilidade a apenas certos grupos. Ambas eram práticas interligadas com as relações de poder. Para Chartier (1991), a circulação de bens culturais transforma as formas de sociabilidade, autoriza novos pensamentos e modifica as relações de poder. Carvalho (2003) comprehende que os modelos pedagógicos podem ser entendidos como bens culturais, admitindo que estes modelos circulam de diversas formas. As editoras e livrarias exercem uma importante posição no processo de circulação de bens culturais, assim como a circulação de agentes educacionais, por meio de viagens de estudos, oportunidades em que participam de cursos ou os ministram, proferem palestras e a elas assistem, realizam visitas a escolas e depois propagam o que viram e ouviram em relatórios veiculados em revistas especializadas. Houve muitas ações que fizeram circular

² O Centro de Psicologia Aplicada (Cepa) foi fundado em 1952, na cidade do Rio de Janeiro. Entre suas atividades, estavam: publicação de livros de Psicologia e testes psicológicos, distribuição dessas publicações, avaliação psicológica para processos seletivos, orientação profissional, cursos e pesquisas.

o movimento dos testes, fato registrado mundialmente. Médicos, pesquisadores, educadoras e intelectuais estiveram no Brasil na primeira metade do século XX divulgando esta forma de proceder com a escolarização primária e secundária. As revistas especializadas, com artigos de autores nacionais e estrangeiros sobre o tema, também concorreram para esta circulação. Destaco, no Brasil, a importância das editoras criadas especificamente para produzir, divulgar e comercializar não só os materiais para a aplicação dos testes, mas também livros sobre esta temática. São exemplos dessas editoras: a Centro Editor de Psicologia Aplicada (Cepa), na cidade do Rio de Janeiro; a Editora Mestre Jou; na cidade de São Paulo, a Editora VETOR e a Editora Psico-Pedagógica Ltda; em Porto Alegre, a Casa do Psicólogo, além da Editorial Paidós, que publicava e divulgava testes produzidos na Argentina, Uruguai e Espanha, também utilizados no Brasil. Sobre esta questão, escreve Carvalho:

Perguntar pelos usos que agentes determinados fazem de modelos e objetos culturais implica indagar sobre sua materialidade. Materialidade dos dispositivos de imposição de modelos, mas materialidade, também, das práticas que deles se apropriam. E materialidade também dos objetos de que tais práticas são usos (2003, p. 261).

Estes inúmeros bens culturais postos em circulação eram apropriados das mais diferentes maneiras. Neste processo de apropriação, produz-se um sentido histórico e se constrói uma significação na articulação entre o mundo dos bens culturais e o mundo dos sujeitos. A apropriação afeta o sujeito que opera esta leitura do mundo e nele produz uma modificação na visão de si mesmo e da realidade que o cerca (CHARTIER, 2002). Compreender como são realizadas as apropriações é também ater-se aos crivos históricos e sociais utilizados nestes momentos. Para tanto, faz-se necessário atentar para as trajetórias sociais e os contextos sócio-históricos nos quais as apropriações são realizadas. Conjuntamente, há sempre um caráter criativo nas apropriações. Será desta forma que os usos dos instrumentos de avaliação psicológica serão analisados.

O filósofo francês Foucault pode auxiliar na compreensão de como as avaliações psicológicas utilizadas no CAp da UFRGS construíram classificações de estudantes. Na medida em que estes instrumentos são avaliativos, além de serem bens culturais, também podem ser vistos como dispositivos. Para Foucault, os dispositivos são construídos por meio de redes que tecem o dito (leis, teorias científicas, pesquisas) com o não dito (instituições, organizações arquitetônicas, símbolos...) e é o dispositivo que estabelece o nexo que pode existir entre estes elementos heterogêneos (AGAMBEM 2014). Os testes reuniam o dito - presente nas teorias psicológicas, nos manuais de aplicação, dentre outros

- e em sua própria materialidade - com símbolos, figuras, desenhos, etc. A postura dos aplicadores, pela atmosfera formada no momento da aplicação que reunia estas duas dimensões, operava o controle e a classificação das crianças e adolescentes submetidos aos testes.

Este pensador esclarece ainda que o dispositivo é construído num determinado momento para responder a uma urgência e atua como uma função estratégica (CASTRO, 2009); é definido por sua gênese - no caso, a necessidade de democratização da escola -, sem que todas as crianças e adolescentes sejam recebidos/as por ela. Com a produção, circulação e apropriação dos testes, foi possível, ao mesmo tempo, propagar a ideia de escola para todos/as e não estender à totalidade das crianças esse direito. Na gênese dos dispositivos, predomina, num primeiro momento, o objetivo estratégico; num segundo momento, o histórico, com o qual se constrói o dispositivo propriamente dito. O primeiro momento pode ser percebido como o da construção das teorias psicológicas, principalmente da Psicologia Diferencial e da compreensão de que os seres humanos nascem com capacidades, aptidões e características de personalidade. Posteriormente, foram sendo criados instrumentos para validar esta racionalidade e aferir as diferenças.

Uma última característica do dispositivo: uma vez construído, sua perenidade depende de sua sobredeterminação funcional. Enquanto houver uma função social, o dispositivo é mantido, realizando-se apenas pequenos ajustes para que ele mantenha a sua validade. Há um processo perpétuo de preenchimento estratégico. Durante as décadas nas quais predominou o projeto de que a escola receberia apenas quem fosse apto/a para ela, apesar das inúmeras modificações apresentadas, mantiveram-se os testes para as crianças e adolescentes que tivessem capacidade para conseguir aproveitar o que seria ensinado na escola. A partir do momento que o projeto educacional passou a incluir a todos/as, os testes perderam a função e outras estratégias passaram a ser buscadas (CASTRO, 2009).

A cultura escolar, outro conceito fundamental para este estudo, será compreendida como um objeto multifacetado, guiado pelo olhar de Dominique Julia (2001). Para este historiador, a cultura escolar não pode ser compreendida sem que se tenha presente sua relação com as demais culturas que lhe são contemporâneas. Salienta, ainda, que estas relações nem sempre são conciliadoras, podendo, em muitas ocasiões, ser até mesmo conflitantes. Neste recorte, o olhar é ajustado para focalizar as normas que fixam os conteúdos e as condutas que, se espera, sejam internalizadas pelos/as educandos/as, assim como as *práticas*, ou as metodologias, que organizam a ação pedagógica de ensino-aprendizagem. Para Julia, o corpo docente (grupo gestor), assim como os demais

profissionais que trabalham na escola, são responsáveis por fazer a mediação entre o prescrito e o que é posto em ação no cotidiano da escola. Estes são os conceitos que guiaram esta análise sobre os processos de avaliação psicológica utilizados no ensino secundário brasileiro no período de 1959 a 1968, com foco nas classes secundárias experimentais do CAp da UFRGS.

Na década de 1950, o ensino secundário brasileiro era regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), decretada no ano de 1942, sob o regime do Estado Novo, tendo como autor o ministro da educação Gustavo Capanema, que, no campo educacional, pertencia ao grupo dos educadores católicos. Esta lei dividia o ensino secundário em dois ciclos: ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), possibilitando-se aos estudantes, após esta fase, optar pelo curso clássico ou pelo científico, seguindo as próprias vocações ou tendências. Ambos os cursos colegiais davam acesso a qualquer graduação do ensino superior. Na Exposição de Motivos apresentada pelo ministro Gustavo Capanema, ele ressalta que a reforma anterior já avançara no sentido de democratizar esse nível de ensino e criou bases para que as reformulações necessárias fossem feitas e manifestava a opinião de que a escolarização secundária deveria preocupar-se especificamente com a formação dos adolescentes através de “uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo, a um tempo, das humanidades antigas e das humanidades modernas, e, bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, n/c).

Enquanto o ensino primário visava à educação patriótica, ou seja, à construção de um sentimento nacionalista fervoroso, de um amor e uma devoção à pátria (BRASIL, 1942), o secundário deveria ocupar-se da consciência patriótica. A preocupação com a formação desta era percebida na ênfase de conteúdos nacionalistas. A busca por esse objetivo foi evidenciada na manutenção de disciplinas como o Canto Orfeônico, além da colocação na matriz curricular de disciplinas como História do Brasil e Geografia do Brasil, além de História Geral e Geografia Geral. O objetivo era preparar os filhos da elite brasileira, “as individualidades condutoras” (BRASIL, 1942, n/c). O ensino secundário brasileiro estava incumbido da tarefa de preparar aqueles/as que iriam assumir as mais altas responsabilidades dentro da sociedade e da nação. O/a estudante secundarista deveria ser formado/a para ter as “concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo” (BRASIL, 1942, n/c). Na base da construção deste tipo de personalidade estava o patriotismo como uma grande virtude. Desta forma, o ensino secundário:

[...] deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942, n/c).

Outra preocupação curricular era com a formação da consciência humanística, razão por que a Lei Orgânica do Ensino Secundário prescrevia um programa curricular mais voltado aos estudos das humanidades, inclusive no curso científico do ciclo colegial, principalmente na área de linguagem, com disciplinas como Latim, Grego, Português, Francês, Inglês e Espanhol. Há um retorno das humanidades clássicas na grade curricular. O ensino das ciências no curso ginásial se restringia às noções básicas. No curso colegial, porém, as disciplinas científicas (Matemática, Física, Química e Biologia) passariam a ser oferecidas de forma mais aprofundada, com a intenção de formar um “espírito científico”, mas sem a preocupação de constituir “extensos conhecimentos, encher os espíritos adolescentes de problemas e demonstrações, de leis e hipóteses, de nomenclaturas e classificações, ou ficar na superficialidade, na mera memorização de regras, teorias e denominações” (BRASIL, 1942, n/c). Havia a exigência de laboratórios para estas disciplinas, já que, pela concepção do ministro Gustavo Capanema, era necessário que as disciplinas científicas fossem ministradas de forma ativa e com base na experiência de cada estudante em contato com os conteúdos estudados para que ele desenvolvesse a “curiosidade e o desejo da verdade, a compreensão da utilidade dos conhecimentos científicos e a capacidade de aquisição desses conhecimentos” (BRASIL, 1942, n/c).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário diferenciava os estabelecimentos de ensino secundário em federais, equiparados e reconhecidos. Os estabelecimentos federais tinham como unidade mantenedora a União. O Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, era um estabelecimento federal por excelência. As instituições equiparadas eram mantidas pelos estados ou pelo Distrito Federal e eram autorizadas a funcionar mediante a inspeção federal e a constatação de que estavam ministrando uma escolarização similar à dos colégios federais. Os ginásios e colégios reconhecidos eram aqueles mantidos por municípios e instituições privadas, que passavam pela mesma vistoria que as escolas

equiparadas. No topo da organização, estava o Colégio Pedro II, ditando como os demais estabelecimentos deveriam proceder em seu cotidiano escolar.

Como traços da educação católica, a Lei Orgânica do Ensino Secundário preconizava a liberdade no ensino da religião, a defesa das instituições privadas, que, em sua maioria, pertenciam às ordens religiosas católicas, e a diferenciação do ensino secundário feminino. Em relação a este último item, a escolarização feminina deveria considerar, no ensino secundário, principalmente “a natureza da personalidade feminina e a missão de mulher dentro do lar” (BRASIL, 1942). Desta forma, os programas das disciplinas deveriam ser diferenciados e as turmas deveriam ser separadas por sexo nas escolas que recebessem estudantes masculinos e femininos. Estas características - de uma escolarização marcadamente vinculada aos ideais católicos – constituíam as principais diferenças entre este modelo de educação e o ideal escolanovista laico, propagado pelos Pioneiros da Educação Nova, que defendiam uma escolarização laica, coeducativa e pública, acrescida da ênfase nas humanidades que o modelo católico defendia, e não na ciência, como ressaltado pelos pioneiros.

Em âmbito nacional, o grupo dos pioneiros da Educação Nova pareceu ter sido derrotado em seu projeto educacional durante o Estado Novo (1937-1945) com a sedimentação do pacto entre o Estado e a Igreja Católica, a promulgação das Leis Orgânicas, com a manutenção de sistemas de ensino distintos e sem conexão entre eles, o afastamento de Anísio Teixeira da vida pública, dentre outras questões. No entanto, para Saviani (2013) este insucesso da renovação escolar como um todo precisa ser relativizado. Esta afirmação tem como base a atuação de escolanovistas católicos e mesmo de alguns pioneiros, como é o caso do educador Lourenço Filho que esteve a frente de importantes instituições educativas durante o mesmo período. Desta forma, a corrente pedagógica escolanovista não foi suprimida totalmente, mesmo quando os católicos acumularam vitórias nos campos político e pedagógico.

Na década de 1950, os/as educadores/as vinculados/as aos ideais da Escola Nova, impulsionados/as pelas iniciativas internacionais, defendiam que o ensino secundário fosse mais atraente e mais afinada com as perspectivas profissionais que os/as jovens estavam encontrando nas cidades. Essa onda de transformação buscava alterar tempos, espaços, conteúdos escolares e metodologias de ensino-aprendizagem. No Brasil, a primeira educadora a pôr em marcha uma cultura escolar renovada foi Irene Mello

Carvalho,³ diretora do Departamento de Ensino da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que coordenou a abertura do Colégio de Nova Friburgo (vinculado à FGV) no início da década de 1950. Era intento tanto da fundação quanto da prefeitura que uma instituição de ensino secundário que abordasse uma renovação pedagógica fosse instituída na cidade (SANTOS, 2005). Em fevereiro de 1950, a educadora Irene Mello Carvalho coordenou a formação dos/as professores/as selecionados/as para ministrar aulas no ensino secundário renovado do colégio. É importante salientar que todos os candidatos foram selecionados por meio de provas de título, didática e testes de inteligência e de personalidade. Neste período de formação, estes/as educadores/as tiveram dois cursos intensivos: um, sobre Psicologia Aplicada à Educação e outro, sobre Didática. No curso sobre Didática, foi proposto que cada professor/a elaborasse uma unidade do programa de sua disciplina dentro do Sistema de Unidades Didáticas, evidenciando a circulação e apropriação do modelo pedagógico Plano Morrison (OLIVEIRA, 1968). Em 11 de março de 1950, o Colégio Nova Friburgo foi inaugurado, iniciando as suas atividades em abril do mesmo ano. Neste período, teve como diretora interina a educadora Irene Mello Carvalho (SANTOS, 2005).

Outro importante educador dentro da renovação do ensino secundário foi Luis Contier, que realizou experiências escolanovistas no ensino secundário na cidade de São Paulo. Foi por meio de um intercâmbio na cidade de Sèvres⁴ (França) que este educador tomou conhecimento do modelo pedagógico *Classes Nouvelles*, em 1951. Esta forma de organizar o ensino secundário estava sendo posta em prática na França, com o objetivo de renovar o ensino secundário daquele país. Em seu retorno ao Brasil, em 1951, Contier iniciou, no Instituto de Educação Alberto Conte, mudanças em algumas turmas do ensino secundário. Dentre estas alterações, podem-se citar: redução do número de estudantes por turma; aplicação de metodologias ativas de ensino, como a realização do estudo do meio; inserção de trabalhos em grupo e estudo dirigido. Nesta primeira experiência, Luis Contier também realizou pesquisas a respeito das aptidões dos/as alunos/as e trabalhou para construir, em sala de aula, uma atmosfera diferenciada que valorizava a

³ Consta, em alguns documentos, o nome de Irene Mello Carvalho; em outros, Irene Estevão Oliveira. Apesar das diferenças de nome, sabemos tratar-se da mesma pessoa. Nesta tese, optei pelo nome Irene Mello Carvalho, colocando o sobrenome Estevão Oliveira apenas quando assim estiver identificado no documento, acentuando, porém, que se trata de Irene Mello Carvalho.

⁴ Sobre o *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), situado em Sèvres (França), ver o artigo de Araújo e Dallabrida (2008).

autodisciplina (VIEIRA, 2015). Mesmo que ainda não fosse respaldado por uma legislação e por normativas, desenvolveu a experiência fazendo a mediação entre o praticado nas *Classes Nouvelles* e a realidade brasileira. Estas experiências, somadas a outras que estavam ocorrendo em diversos estados do Brasil, inclusive na criação dos ginásios e colégios de aplicação vinculados a universidades estaduais e federais, irão somar-se, ao longo da década de 1950, para impulsionar a autorização, pelo Ministério da Educação, das classes secundárias experimentais, o que ocorreu em 1958.

Estas experiências buscavam também responder à mudança que se estava verificando no perfil dos/as estudantes que passaram a acessar o ensino secundário nas décadas de 1940 e 1950, já que se registrou um aumento por sua procura. Em 1932, o número de matrículas no ensino secundário era de 56.000; em 1947, passou a ser de 307.000. Em 1954, a população brasileira de 12 a 18 anos era de 9 milhões e 100 mil; destes/as adolescentes, 6% estavam matriculados/as na escola secundária (AMADO, 1973). Esta ampliação do número de matrículas, impulsionada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, do ministro da Educação Gustavo Capanema, mesmo que ainda abarcasse um grupo de adolescentes pequeno em relação à população total, na posição dos educadores vinculados ao grupo Pioneiros da Educação Nova se estava evidenciando a necessidade de mudanças nos objetivos e no cotidiano do ensino secundário, já que os/as estudantes matriculados/as “agora procediam de todos os extratos sociais e camadas sociais” (BRAGHINI; BONTEMPI JR, 2012).

Essas tentativas de mudança encontraram entraves em sua efetivação nas escolas brasileiras; afinal, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (BRASIL, 1961). Neste panorama de disputas nos campos educacionais e políticos, educadores como Anísio Teixeira e Jayme Abreu lutavam para que o ensino secundário se tornasse democrático, diversificado, e atendesse à parcela do/as adolescentes brasileiros/as que até então não seguiam seus estudos além do ensino primário. Estes educadores estavam reunidos no Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep),⁵ do qual Anísio Teixeira foi diretor no período de 1952 a 1964. Este foi um período de intensas críticas por parte do Inep ao ensino secundário posto em marcha com a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Muitas

⁵ O Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep) foi criado no governo de Getúlio Vargas pela Lei no. 378, de 13 de janeiro de 1937, tendo como primeiro diretor-geral o educador Lourenço Filho. O objetivo desta instituição era realizar pesquisas e estudos sobre os problemas no processo de escolarização nacional e utilizar os resultados destas pesquisas na proposição de políticas públicas educacionais.

destas críticas estavam impressas na publicação do Inep, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).⁶ Braghini e Bontempi Júnior, em um estudo sobre as críticas apontadas para ao ensino secundário na RBEP, escreveram:

A educação das “individualidades condutoras” passou a ser questionada, em nome de um ensino mais bem adaptado às necessidades daquele momento histórico, ou seja, mais ativo, mais prático e mais popular. Havia a crítica de que, para atender às demandas educacionais da sociedade brasileira, o governo vinha superpondo “decretos, portarias, instruções e circulares”, formando uma “colcha de retalhos” que desorganizava ainda mais sua estrutura. Os artigos publicados na década de 1950 ressaltam o aparente consenso entre os colaboradores da RBEP em torno da ideia de que o mundo vinha sendo regido por “novos imperativos” culturais, que a escola deveria adotar a fim de poder operar segundo uma nova concepção de ensino. Para os seus colaboradores, era necessária uma reforma de costumes para que o prestígio dado a este nível de ensino alterasse sua finalidade, de formação das elites condutoras para uma formação média (2012, p. 245).

Os intelectuais reunidos no Inep não apenas teciam críticas, mas também divulgavam uma proposta de renovação do ensino secundário que abarcava as classes secundárias experimentais. Esta proposta retomava os ideais escolanovistas dos pioneiros e vislumbrava um sistema de ensino nacional, com centros regionais interligados. Outra característica prevista era a ênfase na pesquisa para o aprimoramento do ensino, com vistas a analisar o desenvolvimento infanto-juvenil e a construção de novos modelos de ensino. Com esta finalidade, Anísio Teixeira criou, em 1955, o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE). Para constituir a prática dessas pesquisas, foram criados cinco centros regionais de pesquisa educacional (CRPEs) nas cidades de Salvador, Recife, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre (DALLABRIDA, 2014).

Além da criação do CBPE e dos CRPEs, fazia parte do projeto de sistema de ensino nacional a criação de colégios de aplicação, vinculados às faculdades de Filosofia das universidades federais (LIMA, 2016a). Embora o Decreto-Lei 9.092, de 26 de março de 1946 (BRASIL, 1946), que regulamentava a criação dos ginásios e colégios de aplicação, preconizasse expressamente que tais instituições de ensino seguissem a Lei Orgânica do Ensino Secundário, por serem escolas que deveriam servir de campo de estágio para estudantes das licenciaturas, futuros professores secundaristas, havia uma possibilidade de que testassem novas metodologias de ensino. Essa abertura para novos métodos didáticos e o fato de se situarem dentro de universidades federais, que gozavam

⁶ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) visava à circulação de conhecimentos científicos acerca da educação e foi criada em 11 de julho de 1944.

de uma certa autonomia, permitiam que inovações nos conteúdos e nas metodologias fossem postas em prática. Na década de 1950, o Inep iria utilizar-se dessa possibilidade para implementar as classes secundárias experimentais nos ginásios e colégios de aplicação (LIMA, 2016a).

Neste cenário de mudanças, outro entusiasta da renovação do ensino secundário, Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário (MEC/DES), foi inspirado pelas experiências de renovação escolar de outros países, principalmente da França e da Inglaterra⁷ (*classes nouvelles* e internatos ingleses) e pelas renovações que também estavam acontecendo no Brasil (AMADO, 1973). Desta forma, buscando impulsionar a renovação do ensino secundário, Gildásio Amado encaminhou ao ministro da Educação, Clóvis Salgado, a *Exposição dos Motivos* para a autorização do funcionamento das classes secundárias experimentais (BRASIL, 1958), com o intuito de pressionar o ministério para que tornasse oficial a experiência dessas classes. É importante salientar que Gildásio Amado fez uso da sua posição dentro do Ministério da Educação para propor a autorização, mas esta proposta não seria possível se não houvesse educadores/as (professores/as e diretores/as) que estivessem realizando um trabalho de renovação em diversas escolas de ensino secundário no Brasil. Após apreciação do diretor técnico Adalberto Correia, e seu parecer favorável, o ministro da Educação permitiu o funcionamento das classes secundárias experimentais no ano de 1959, desde que as *Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais* (BRASIL, 1958) fossem respeitadas. Dallabrida (2017, p. 216) salienta que foi a partir dessa regulamentação “que os ensaios renovadores do ensino secundário brasileiro passaram a ser chamados de classes secundárias experimentais”.

Nas *Instruções sobre a natureza e organização das classes experimentais* era explícito o objetivo de “ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares, bem como de tipos de currículo compatíveis com a legislação do ensino médio” (BRASIL, 1958, p. 80). As características destas classes experimentais seriam: aplicação de novos métodos e processos de ensino; organização em colégios idôneos; organização inicial no primeiro ciclo, podendo estender-se para o segundo; experiência inicial com um número mínimo de turmas; professores especialmente credenciados; assistência

⁷ Em janeiro de 1954, o educador Gildásio Amado esteve em viagem de estudos pela França e a Inglaterra. Nesta viagem, realizou observações em escolas, entrevistas com autoridades do ensino, diretores e professores, além de examinar publicações a respeito do tema. Para maiores informações, consultar: Amado (1955).

especial da Diretoria do Ensino Secundário; prévia autorização do Ministério da Educação e Cultura e número reduzido de estabelecimentos nos quais seriam instaladas, admitida a preferência por ginásios e colégios de aplicação na instalação das classes secundárias experimentais, juntamente com o Colégio D. Pedro II (BRASIL, 1958). Observa-se, ao mesmo tempo, que a inovação e a diversificação eram permitidas, formulando-se uma série de procedimentos que visavam ao controle dessas experiências.

As normas gerais ocupavam-se em demarcar a importância do olhar singular para o grupo de alunos, buscando observar suas características individuais e, por conseguinte, uma educação que visasse ao melhor aproveitamento dessas singularidades. Dentre as normas gerais que deveriam ser respeitadas, estava a preocupação com a “preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais” (BRASIL, 1958, p. 81). Além disso, as classes deveriam funcionar com um número reduzido de alunos por turma e deveria existir flexibilidade de acordo com as singularidades estudantis e planejamento de reuniões periódicas de professores para se observar os aspectos psicológicos com a verificação da orientação pedagógica mais profícua. Dallabrida faz a seguinte análise sobre a normativa:

Essa normatização revela a prescrição de uma cultura escolar renovadora para o ensino secundário. Por um lado, expressa uma preocupação com o desenvolvimento das “aptidões individuais” dos alunos, que se efetivaram na limitação até 30 alunos e na possibilidade de os discentes optarem por disciplinas e atividades educativas. Trata-se de uma perspectiva psicologizante de corte escolanovista, que se articulava a outra condição *sine qua non* para o funcionamento das classes secundárias experimentais, qual seja: a existência do Serviço de Orientação Educacional. Por outro lado, estipula a exigência em relação ao corpo docente, que deveria ter reuniões regulares, sendo agrupado por classes, particularmente para viabilizar a articulação de várias “disciplinas-saber”. Para os docentes das classes iniciais do curso ginásial, indicava a existência de um número reduzido de professores com o objetivo de evitar a passagem peremptória do ensino primário unidocente para o ensino secundário pluridocente. Ademais, as “normas gerais” manifestam uma preocupação com a articulação entre escola e família, de sorte a afinar os fins educativos dessas duas instituições sociais (2014, p. 418).

Tendo em vista as características das classes secundárias experimentais (BRASIL, 1958) e a obrigatoriedade da instalação do serviço de orientação educacional, é possível afirmar que a função desse setor nessas experiências de renovação merece ser investigada. Há indícios de que se tratava de uma engrenagem responsável por integrar concepções sobre adolescência/juventude e recortes curriculares, por meio da investigação das características intelectuais e de personalidade dos/as alunos/as. Tinha em vista, também, reunir professores e estudantes em torno de objetivos em comum, assim como fortalecer as relações entre escolas e famílias, com o objetivo de pôr em marcha o projeto

educacional de renovação do ensino secundário proposto para as classes secundárias experimentais. A emergência da orientação educacional nas escolas brasileiras ainda é um processo que merece uma compreensão histórica mais detalhada, integrando a história desse campo com a história da psicologia educacional/escolar.

Grispun (2006, p. 18), ao tratar da história da orientação educacional no Brasil, deixa transparecer a pergunta: “o ‘verdadeiro sentido’ da orientação educacional seria o psicológico ou o pedagógico?” Observa-se que até a década de 1960 essas fronteiras disciplinares não estavam muito claras entre a orientação e a psicologia educacional. Atuavam nos serviços de orientação educacional professores/as licenciados/as em diversas disciplinas, que se profissionalizavam em cursos de especialização em orientação educacional ou eram autodidatas em Psicologia e em suas atividades realizavam muitas ações tendo por objeto a personalidade de seus/suas alunos/as. Este panorama começou a mudar com a promulgação da Lei 4119/62 (BRASIL, 1962),⁸ que regulamentou a profissão de psicólogo/a e reconheceu os cursos de Psicologia no Brasil. Embora o primeiro curso de Psicologia tenha iniciado suas atividades em 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e o segundo, em 1958, na Universidade de São Paulo, foi apenas ao final da década de 1960 e início da década de 1970 que o número de profissionais formados em Psicologia começou a crescer e as linhas divisórias entre as práticas dos/as orientadores educacionais e psicólogos/as passaram a ser mais claras.

As linhas teóricas e metodológicas estadunidenses e francesas estavam presentes nas primeiras práticas da orientação educacional brasileira (GRINSPUN, 2006). Essas matrizes vinculavam a orientação educacional e a orientação profissional. Tratava-se de encontrar o lugar social certo para as personalidades certas. Em 1924, Roberto Mange institui o primeiro serviço de orientação profissional para alunos do Curso de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios, na cidade de São Paulo. Em 1930, na Estrada de Ferro Sorocabana, Mange constitui um serviço de seleção, orientação e formação para trabalhadores da ferrovia (GRINSPUN, 2006). Lourenço Filho, em 1931, também na cidade de São Paulo, abre o Serviço de Orientação Profissional no Brasil, vinculado ao Instituto Pedagógico.

Foi somente em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), que as atividades do serviço de orientação escolar se tornaram

⁸ A lei que regulamenta a profissão de orientador educacional foi promulgada em 21 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968).

prescrição curricular. O ministro da Educação, Gustavo Capanema, defendia que as práticas da orientação educacional deveriam estar presentes no ensino secundário para “assegurar a unidade e a harmonia da formação da personalidade adolescente” (BRASIL, 1942, n/c), posto que este setor deveria estar articulado com a administração escolar e o corpo docente, processo que já vinha sendo aplicado na escolarização dos Estados Unidos. Embora a orientação educacional estivesse prevista em lei para o ensino secundário, foi nas classes secundárias experimentais, em caráter obrigatório, que as práticas desse setor escolar tiveram maior ênfase neste ramo de ensino (AMADO, 1973). No ensino primário, a primeira menção à orientação educacional consta na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). O texto trata da diferenciação da formação dos/as orientadores/as educacionais que atuariam no ensino primário e secundário. Os/as primeiros/as seriam formados/as nos institutos de educação e escolas normais; os/as segundos/as cursariam a formação nas faculdades de Filosofia.

Presente nas prescrições da Lei Orgânica do Ensino Secundário e classes secundárias experimentais, a orientação educacional era como uma ponte que ligava a escolarização secundária pragmática, voltada à profissionalização, ao recrutamento e à seleção de trabalhadores/as em indústrias, comércio, setores administrativos, etc., que ocorria durante a formação no ensino secundário, ou depois dela. A orientação educacional fazia parte de uma cultura não somente escolar, mas também do trabalho, no qual a orientação da escola e o recrutamento e seleção compunham o mesmo processo, qual seja, de preparação de trabalhadores que compreenderiam o funcionamento da sociedade e ocupariam o lugar destinado para si nesta mesma sociedade. Essas questões já estavam presentes nas discussões sobre o ensino secundário na RBEP, revista na qual os/as educadores publicavam artigos em que ressaltavam como a escolarização deveria responder às mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, em como os/as jovens precisavam aprender a trabalhar, a conseguir escolher uma carreira e a desenvolver atitudes compatíveis com o trabalho regrado da fábrica e do comércio, como, por exemplo, trabalhar oito ou mais horas consecutivas (BRAGHINI; BONTEMPI JR., 2012).

Até a década de 1950, no Brasil não havia fronteiras entre a área da orientação educacional e da psicologia educacional. A história da disciplina Psicologia Educacional Brasileira remete ao modelo pedagógico chamado de Pedagogia Moderna.⁹ Em 1914, na

⁹ Sobre a Pedagogia Moderna, ver Teive (2008) e Carvalho (2011).

Escola Normal Secundária de São Paulo, por ordem do diretor da referida instituição, professor Oscar Thompson, é instalado o primeiro Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental (CARVALHO, 2006; MONARCHA, 1999). A instalação deste laboratório visava a instruir as futuras professoras primárias nas práticas de medição das características subjetivas dos/as estudantes primários/as para fins de pesquisa e construção de teorias da Psicologia Educacional. Estes objetivos estavam pautados na Psicologia Clássica ou Psicologia das Faculdades Mentais. Esta corrente teórica tinha como pretensão apenas realizar pesquisas e compor teorias, não interferindo na organização dos sistemas escolares. Inicialmente, estas aferições para pesquisas e construções teóricas tinham em vista, principalmente, fazer medições antropométricas e registrar níveis de atenção, concentração, etc. O que dificultava este processo era o custo dos maquinários para estas verificações, que eram caros. Além disso, para que as crianças passassem pelos exames, era necessário que comparecessem pessoalmente ao Laboratório de Psicologia, o que demandava muito tempo e custos financeiros.

Um método de custo mais baixo e de mais fácil disseminação fazia-se necessário. Lourenço Filho, em seu prefácio à edição brasileira do livro *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Binet e Simon (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 1-2), afirmava: “Os testes são um processo de medida psicológica sem aparelhamento complicado; podíamos mesmo dizer sem aparelhamento algum, que habilita todo mestre a tentar a experimentação psicológica, por si só, e a observar por ela, melhormente, seus discípulos”.

Dois médicos franceses, Alfred Binet, que à época era o diretor do Laboratório de Psicologia Experimental da Sorbonne, e Théodore Simon, pediatra da Colônia de Crianças de Perray-Vaucluse, foram os pioneiros na construção de testes; a princípio, os testes de inteligência. Para estes médicos, as medidas antropométricas (medidas da cabeça, do tronco e de outras partes do corpo da criança) não estavam sendo suficientes para sustentar a classificação dos infantes. Por tais motivos, no início do século XX buscaram outras formas de averiguar a inteligência. Em 1904, o Ministério da Instrução Pública francês solicitou que Binet e Simon encontrassem “uma forma de identificar, nas escolas, as crianças em dificuldade escolar” (ROTA JR., 2016). Isto representou para eles um incentivo para que em 1905 tornassem pública a ‘escala métrica de inteligência’, o primeiro teste para averiguar a capacidade intelectual de uma criança, ou sua idade

mental. Embora, no prefácio de Theodore Simon (1929, p.11) à edição brasileira do livro *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, o médico descreva o trabalho do dr. Alfred Binet como a busca pelas “correlações possíveis entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental, prosseguia, de modo geral, no estudo dos sinais físicos da inteligência, mas não se dedicava especialmente ao assunto”. Autores como Silva (2011) e Rota Júnior (2016) também descrevem que a preocupação maior dos dois médicos franceses era compreender o desenvolvimento. A ‘escala métrica de inteligência’ propunha-se a medir a idade mental das crianças testadas, e seu uso, dentro e fora da França, teve o intuito de selecionar e classificar as crianças. Sobre o conceito de inteligência concebido por Binet e Simon, Rota Júnior faz as seguintes descrições:

Em se tratando do conceito de inteligência, ponto importante à discussão, Binet e Simon partiam de uma concepção ampla, multifacetada. Reconheciam a dificuldade na definição do conceito e o fizeram envolvendo vários processos mentais superiores, como atenção, a memória, as sensações e percepções, o julgamento. Permaneceram defendendo que a inteligência não poderia ser reduzida a uma só dimensão (2016, p. 50).

O teste consistia num elenco de diversas atividades que poderiam ser resolvidas corretamente por crianças de determinada idade, de acordo com um elenco de atividades escolhido por meio da observação de Binet e Simon do desenvolvimento infantil em contato com crianças próximas aos pesquisadores. A criança ia respondendo, individualmente, às atividades que estavam em ordem cronológica (primeiro, as de três anos; depois, as de quatro anos, e assim por diante); quando começava a errar significava que não possuía a idade mental designada naquelas atividades, significando que sua idade mental estava na idade anterior. Se, por exemplo, uma criança com idade cronológica de oito anos conseguia responder corretamente a todas as atividades concernentes aos oito anos e errava todas as atividades de nove anos, sua idade mental era de oito anos, não havendo diferença, portanto, entre sua idade mental e a cronológica (BINET; SIMON, 1929). Havia crianças cuja idade mental ultrapassava a idade cronológica, assim como havia aquelas que, ao responder ao teste, a primeira ficava aquém da segunda. É destas práticas que surge a noção de que a criança estaria adiantada ou atrasada (retardamento) em seu desenvolvimento (SILVA, 2011).

É importante salientar este teste de inteligência foi construído para servir de medida que auxiliaria na definição de dois grupos de crianças: as que teriam a capacidade de frequentar a escola regular e as que necessitariam de atendimento em intuições de educação especial, num momento histórico, o ano de 1882, no qual a escolarização passou

a ser obrigatória para crianças com idade entre 7 e 14 anos na França (SILVA, 2011). Desta forma, esta avaliação psicológica não serviria mais apenas para fins de pesquisa e avanço da ciência psicológica, mas decidiria o lugar que cada criança deveria ocupar no sistema escolar, iniciando a constituição da Psicologia Aplicada à Educação. As ações dos/as profissionais que produziam, divulgavam e usavam a avaliação psicológica saíram dos laboratórios de Psicologia e passaram a ter fins práticos, com reflexos na organização escolar e na vida de inúmeras crianças, e respectivas famílias. A psicologia educacional emerge como base de argumento para selecionar e classificar os alunos, servindo como fundamento para tais escolhas, que interfeririam na organização escolar e na vida das famílias com filhos em idade de ingressar no ensino primário. Sobre esse processo, escreve Theodore Simon:

Estamos, portanto, em presença de um movimento de extrema importância, pois que tende a nada menos que revolucionar nossas ideias acerca dos valores humanos, e acerca da utilização que deles podemos fazer. Não pediremos assim, a cada um, senão o que se lhe pode pedir, mas pediremos a cada um tudo quanto possa fornecer. Não imagino, absolutamente, que os testes sejam o único instrumento que para isso convenha. Mas foram o modelo e marcaram o início. Foram o primeiro exemplo de medida direta do valor psicológico dos indivíduos. Reafirmaram a ideia da desigualdade dos homens, sobre outra base que não a de vago sentimento. Permitiram demonstrar seu papel universal, e tomaram a si medir essa desigualdade. Convenceram a todos quantos os tem praticado, com as precauções que demandam, e sob o controle dos seus sabedores e dos laboratórios especiais (1929, p.29).

Quando o dr. Simon fez menção a um “vago sentimento” estava, talvez, se referindo às concepções de Francis Galton, um matemático inglês que, no século XIX, se dedicou a escrever e a publicar livros sobre inteligência. Baseando-se principalmente em sua experiência pessoal, utilizando-se das concepções de seu primo Charles Darwin e de alguns outros estudos sobre árvores genealógicas, concluiu que a inteligência também era uma característica hereditária, assim como as características físicas (SILVA, 2011). Em sua obra *Hereditary Genius*, Galton observa que nos exames de distinção em Matemática da Universidade de Cambridge os resultados podiam ser colocados numa curva normal, ao lado de características fenotípicas da população. Outro argumento viria dos estudos de linhagens de gênios e de casos que comparavam parentes adotados com parentes biológicos. Em todos esses casos, utilizando-se de diversos cálculos matemáticos e suas próprias convicções, Galton argumentava que as características psicológicas seriam transmitidas por hereditariedade e que os mais aptos (mais inteligentes) deveriam ocupar cargos de direção na sociedade. Para Galton, já que “se os seres humanos, por serem mais

fracos, precisam da inteligência para sobreviver, os mais inteligentes naturalmente atingirão o topo da sociedade" (SILVA, 2011, 35).

Após essas constatações, o autor se aplica em avaliar os mais aptos por meio de medições de aspectos físicos (tamanho da cabeça, tempo de reação e acuidade sensorial) no Laboratório Antropométrico por ele organizado em Londres. Seu trabalho de avaliação tinha como foco as “diferenças individuais, com ênfase na variabilidade e na adaptação. Coerente com a sua paixão pelos números e pela experimentação, Galton passou a ‘medir’ características que lhe possibilissem comprovar as diferenças que supunha existirem entre raças, classes sociais e gêneros” (SILVA, 2011, p. 37). Estas práticas serviam para hierarquizar a sociedade, classificando os grupos e endossando concepções a respeito das desigualdades da sociedade, o que, aliás, era desejável para o seu bom funcionamento, bastando ter o cuidado com os grupos considerados degenerados ou desajustados para que fossem controlados e tratados. Patto (2015, 62) argumenta que, embora Galton atribuísse as diferenças individuais a características psicobiológicas e hereditárias e buscassem instrumentos que medissem essas singularidades, as práticas de avaliação tinham como base as classes sociais, pois, “entre os supostos inaptos, estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais”. Por estas duas concepções de avaliação psicológica - uma, inglesa, baseada em padrões matemáticos, fatores hereditários e hierarquias sociais, e outra, francesa, focada em construir uma teoria sobre o desenvolvimento infantil normal -, as variações individuais das crianças e a organização escolar passaram a circular em vários países. Ambas foram utilizadas nos Estados Unidos no início do século XX.

Poucos anos depois de sua publicação, em 1911, a Escala Métrica de Inteligência de Binet e Simon foi apropriada por pesquisadores da Universidade de Stanford, situada no estado da Califórnia, sofrendo algumas alterações que mesclavam a teoria francesa e a inglesa. A aplicação passou a ser coletiva. O tempo para a execução do teste passou a ser limitado, além de sofrer alterações quanto às questões propostas, gerando o teste Binet-Stanford. Um cálculo feito a partir da idade mental e da idade cronológica passou a compor o quociente de inteligência (QI) e a classificação passou a ser feita por este número. Após essas primeiras produções, houve uma grande apropriação dos testes em diversos países. Rota Júnior (2016) salienta que, no processo de circulação da psicometria que ocorreu no século XX, as discussões teóricas sobre conceitos de inteligência, aptidões

e capacidades levantados em base à invenção dos primeiros testes foram postas de lado e o que passou a vigorar foi seu uso pragmático e sua aplicação em massa.

Lourenço Filho foi um dos educadores que inicialmente se interessou pelo uso dos testes psicológicos como forma de organização do sistema escolar. Em 1920, indicado pelo então diretor da Instrução Pública do estado de São Paulo, Sampaio Dória, foi ser professor na cidade de Piracicaba. Lecionou Psicologia na Escola Normal de Piracicaba e no Colégio Piracicabano.¹⁰ Na biblioteca deste último, Lourenço Filho tomou contato com livros de Psicologia Educacional provenientes dos Estados Unidos (LOURENÇO FILHO, 1971; HILSDORF, 2003). Segundo Hilsdorf (2003), a partir dessas leituras, Lourenço Filho teria redimensionado suas pesquisas em Psicologia, apropriando-se da linha estadunidense de uso de testes psicológicos. Ainda em Piracicaba, Lourenço Filho realizou diversas pesquisas empregando testes psicológicos, das quais publicou os primeiros resultados em 1921 (LOURENÇO FILHO, 1971). No ano seguinte, foi convidado a reformar o ensino no estado do Ceará, e continuou a realizar suas pesquisas com testes na cidade de Fortaleza, montando um pequeno laboratório de psicologia na escola normal da cidade (LOURENÇO FILHO, 1971).

Este processo continuou na Escola Normal da Praça, em São Paulo, quando, em 1925, Lourenço Filho assumiu a cadeira de Psicologia e Pedagogia e o Laboratório de Psicologia Experimental. Este laboratório, quando nas mãos do Oscar Thompson e seus sucessores, atuou atrelado à Psicologia Clássica, ou Psicologia das Faculdades Mentais. Lourenço Filho, neste posto, operou um rompimento com a teoria e a prática psicológicas até então ali aplicadas e passou a imprimir outra direção, seja às atividades do laboratório, seja à docência da disciplina que ministrava. Neste momento, a Psicologia Comportamental ou a Psicologia Objetiva passou a embasar as atividades do laboratório e a Psicologia, que antes visava apenas à pesquisa, passou a ser aplicada à educação, auxiliando na organização escolar. Além da atuação na principal instituição de formação de professoras/es primárias/os na cidade de São Paulo, Lourenço Filho tornou-se diretor da Coleção Biblioteca de Educação da Companhia de Melhoramentos¹¹ e fez circular em terras brasileiras essa nova forma de conhecimento e de práticas psicológicas, traduzindo

¹⁰ Estabelecimento de ensino metodista, mantido por uma fundação dos Estados Unidos, que iniciou as atividades na cidade de Piracicaba em 1881 (HILSDORF, 2003).

¹¹ Os livros da Coleção Biblioteca de Educação eram de autores nacionais, como, por exemplo, o próprio Lourenço Filho; além dele, Sampaio Dória e Fernando de Azevedo e autores estrangeiros, como Émile Durkheim, John Dewey, Alfred Binet, Theodore Simon, Henry Pieron e Willian H. Kilpatrick.

livros sobre este tema publicados em outros países e também publicando livros seus e de outros intelectuais brasileiros. Nestas três frentes - professor, pesquisador e editor -, embasado pela psicologia objetiva, buscava “a compreensão genética dos fenômenos” e trocava “o estudo da imaterialidade das mentes humanas irrequietas pelo conhecimento do comportamento humano” (MONARCHA, 1999, p. 298), utilizando, para tanto, dos testes de inteligência como instrumento para atingir estes objetivos.

Em 1933, Lourenço Filho publicou os Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, por ele construídos com base em suas pesquisas e nas de colaboradores/as. Com tais testes, propunha-se a medir a maturidade da criança para a alfabetização, e acreditava poder prever como seria esse processo. Ao final das testagens, estabeleceram-se três grupos que comporiam, assim, as classes homogêneas, pelas quais as crianças eram selecionadas e classificadas segundo sua capacidade mental. O grupo A (17 pontos ou mais) conseguiria ser alfabetizado em seis meses, sem dificuldades ou cansaço; o grupo B (16 a 12 pontos) aprenderia a ler e a escrever em um ano; o grupo C (11 a 8 pontos), em mais de um ano e com auxílio de aulas de reforço. As crianças que obtivessem pontuações entre zero e sete pontos, segundo os testes ABC, dificilmente seriam alfabetizadas e deveriam ser atendidas em classes especiais, abertas em instituições específicas para receber crianças com sérias dificuldades de aprendizagem (MONARCHA, 2008). Segundo Lima (2019), esses testes concentravam-se na resolução de três problemas encontrados nas classes de alfabetização; permitiam classificar os/as estudantes e diagnosticar previamente como seria o percurso escolar de cada criança; possibilitavam que os/as professores adequassem o ensino à capacidade do grupo de crianças classificadas e, por fim, permitiam que os próprios professores/as fossem avaliados/as de forma mais justa, já que seriam responsáveis pelos resultados de acordo com as características de cada turma. Desta forma, é com Lourenço Filho e sua equipe que, no Brasil, a Psicologia ultrapassa os limites dos laboratórios e passa a ditar a organização escolar, ou seja, passa a ser a Psicologia Aplicada à Educação. O Teste ABC foi amplamente ensinado nas escolas normais, pois a ideia de Lourenço Filho era tornar cada normalista alguém capaz de avaliar psicologicamente as crianças, com isso constituindo nas escolas as classes homogêneas. Monarcha descreve como os testes eram aplicados:

[...] A psicologia, até agora relativamente afastada do meio social, recebe um poderoso impulso para a sua inserção na realidade da época, e a pedagogia (experimental) é pensada como uma ciência aplicada, articulada ao conceito de rendimento ou eficiência individual. Todavia, para os psicologistas da época, a única preocupação é o aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e de

predição, pois os testes de medidas mentais viabilizam, no dizer de um observador da época, o “sonho dourado da pedagogia”: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência (1999, p. 304).

Após o pioneirismo de Lourenço Filho no estado de São Paulo, seguiu-se, em outros estados, o mesmo processo de inserção da prática de ensino e de aplicação dos testes psicológicos nas escolas normais e em setores da instrução pública, com vistas a organizar classes homogêneas e definir quais as crianças a serem matriculadas nas escolas primárias e quais a serem educadas em escolas especiais. Em Minas Gerais, Francisco Campos providencia a vinda da educadora Helena Antipoff, que assume a direção da Escola de Aperfeiçoamento, anexa à escola normal, e passa a treinar as normalistas na prática da aplicação dos testes psicológicos (ROTA JR., 2016). Nunes (2000, p. 264) relata que, a partir de 1931, com Anísio Teixeira à frente da Diretoria da Instrução Pública da prefeitura do Rio de Janeiro, “teve início a aplicação dos testes nas escolas primárias públicas do Distrito Federal”. Nesta mesma obra, a autora menciona que os testes foram também aplicados no ensino secundário. Ainda no Rio de Janeiro, destaca-se a atuação de Isaías Alves no Serviço de Testes e Escalas da Diretoria Geral de Instrução Pública (MONARCHA, 1999). No Rio Grande do Sul, em 1937, Lourenço Filho é convidado por José Pedro Coelho de Souza, responsável, à época, pela educação estadual, para elaborar o anteprojeto de organização da Secretaria Estadual de Educação (MELLO, 2015). Neste mesmo estado, faz-se necessário pôr em relevo a atuação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional, um setor da Diretoria de Instrução Pública do estado gaúcho, criado em 1942, que promoveu a disseminação da aplicação de testes como forma de organizar a educação pública (QUADROS, 2006).

Um importante processo na construção do campo da Psicologia Educacional/Orientação Educacional brasileira foi a padronização dos testes psicológicos. Ao tratar da medida em *Psicologia e na Educação*, Martins (1976) esclarece que os testes padronizados diferem das demais avaliações aplicadas na escola, pois os primeiros se utilizam de uma norma para a interpretação dos resultados obtidos pelos/as estudantes. A norma é conseguida por meio do processo de padronização quando os testes são aplicados em muitas pessoas (o número varia de teste para teste), sendo esta amostra recortada para incluir diferentes idades, sexo, classe social, escolarização, apenas para citar algumas diretrizes. Este conjunto de pessoas também é denominado de grupo de referência (PICHOT, 1969). Por meio de muitos cálculos, que envolvem cruzamento dos resultados

individuais, caracterização familiar, social e idade cronológica, a padronização gera uma média, ou a norma. Estas normas se apresentam de diferentes formas e permitem interpretações com base na comparação entre o resultado individual e a norma. Ao longo do processo de padronização de um teste, também são experimentados tempo de aplicação, regras de aplicação, tudo o que envolve a resolução do teste, incluindo-se aí a preparação do/a examinador/a, a testagem propriamente dita e as formas de correção.

Sobre o processo de padronização, esclarece Martins:

A padronização de um teste consiste num conjunto de operações de natureza psicológica e estatística, com múltipla finalidade de: a) estabelecer regras fixas para sua aplicação e avaliação de seus resultados, de modo que essas operações se realizem sempre de modo tão idêntico quanto possível; b) obter que o teste conduza a uma avaliação tão exata quanto possível daquilo que se pretende avaliar; c) fornecer aos que devem aplicá-lo informações detalhadas sobre o método empregado em sua construção, sobre suas finalidades e condições em que sua aplicação seja recomendada, sobre a interpretação de seus resultados, bem como sobre as qualidades essenciais do teste, experimentalmente verificadas (1976, p. 13).

É possível pensar que este conjunto de ações também pretendia a validação social de tais instrumentos como organizadores da escolarização. Como um ritual, os passos foram sendo encadeados; os testes que desejasse ser respeitados precisavam passar por esta ritualização. Desde a preparação para a aplicação do teste - que envolvia o ambiente e a seleção do material a ser utilizado -, tudo deveria estar à mão e disponível para que o ritual se desenrolasse conforme o protocolo. Outra forma de validação utilizada era o apoio da matemática, na forma de estatística, ciência exata que daria segurança aos dados obtidos. Os muitos cálculos necessários e os números com casas decimais (aumentando o senso de exatidão) construíram, com a padronização, a crença de que as medições dos aspectos psicológicos estavam sendo realmente executadas. E, por fim, a posição social dos criadores dos testes, com suas longas escolarizações e seus vínculos com laboratórios de psicologia e universidades, conferiam legitimidade a suas ações. Este ritual deveria ser repetido a cada aplicação dos testes para que as medições das características psicológicas fossem válidas.

Henry Piéron (1955) destaca a relevância dos examinadores no processo de padronização da aplicação da avaliação psicológica, visto serem eles que qualificariam os testes e, em geral, por serem educadores/as estes examinadores/as. Este pesquisador francês demonstra preocupação com a formação dos/as educadores/as que realizam a aplicação dos testes, pois, para ele, estava comprovado que a “equação pessoal” (PIÉRON, 1955, p. 4) desempenhava um papel considerável nos resultados dos testes.

Pierón, com esta reflexão, evidencia que a subjetividade de quem aplica o teste deve ser levada em consideração no momento em que um teste é aplicado, e em sua posterior correção, pois, para ele, há os/as examinadores/as equilibrados/as que operam a aplicação e a correção dos testes de forma muito simétrica, assim como há os desequilibrados/as que deveriam ser mais bem-educados/as ou mesmo eliminados/as dessa função, por serem muito rígidos/as ou muito indulgentes. Pierón destaca também que, na presença do candidato/a, o/a examinador/a se está exposto a impressões gerais, vindas de elementos exteriores (fluência verbal, segurança, insegurança, etc.). Percebe-se que, para o pesquisador francês, bastaria executar de forma simétrica o ritual para que o teste expressasse a sua validade, quando o próprio ritual, como gerador de crença, é que deveria ser questionado.

No decorrer da primeira metade do século XX, a Psicologia Aplicada à Educação vai ganhando espaço no currículo das escolas normais brasileiras (MONARCHA, 1999; LHULLIER, 1999), formando um/a professor/a primário/a especializado/a em identificar as capacidades intelectuais de cada criança, em selecionar as que deveriam ser matriculadas em escolas regulares e quais em escolas especiais, além da classificação dentro destas instituições. Os processos de avaliação psicológica e as diferentes iniciativas adequadas a cada caso passaram a fazer parte das escolas primárias. O ensino destas práticas estava conectado às atividades dos laboratórios de psicologia e dos serviços de orientação educacional. Nestes espaços, realizavam-se testagens nos/as estudantes do ensino primário, muitas vezes da própria escola primária experimental, anexa à escola normal, que servia de campo de estágio para os/as normalistas.

Além dos serviços de psicologia e orientação educacional que havia nas escolas normais e nas escolas primárias nas décadas de 1930 e 1940, a Psicologia Aplicada à Educação passou a ser exercida também nas psicoclinícias, consideradas “serviços de saúde mental e terapêuticos em conexão direta ou indireta com as escolas públicas brasileiras” (MONARCHA, 2009b, p. 274). Essa conexão entre psicoclinícias e escolas dava-se por meio de encaminhamentos das primeiras para as segundas. Eram encaminhados/as os/as estudantes com dificuldades de aprendizagem ou que apresentassem algum desajuste social, pois nestes espaços se realizavam atendimentos clínicos com vistas a suprimir as dificuldades apresentadas pelas crianças. Monarcha (2009b) destaca os trabalhos de Mirandolino Caldas, na Clínica de Eufrenia (criada em 1932); de Arthur Ramos, no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (criado em 1934) e

o de Durval Marcondes, na Clínica de Orientação Infantil (criada em 1938), considerando que os três eram representantes da Liga Brasileira de Saúde Mental.

Patto (1984) considera que as atividades de Durval Marcondes na psicoclínica, vinculadas à Seção de Higiene Mental que por sua vez faziam parte do Serviço de Saúde Escolar, representavam um importante acontecimento na história da Psicologia do estado de São Paulo junto ao Laboratório de Psicologia Pedagógica da Escola Normal Secundária de São Paulo (em 1914) e, em 1954, ao Setor de Psicologia Clínica da Secção Técnico-Educacional do Departamento de Educação, Assistência e Recreio do Departamento de Educação Municipal, que caracterizavam a contribuição que a Psicologia oferecia ao sistema escolar paulista.

Cabral (1950), ao apresentar a constituição do campo da psicologia no Brasil na primeira metade do século XX, quando discorre sobre a psicologia educacional, dá destaque às ações de mulheres na construção deste espaço profissional. Além de Helena Antipoff, e seu trabalho em Belo Horizonte, a autora dá ênfase à trajetória profissional de Noemi Silveira Rudolfer na cidade de São Paulo, inicialmente na escola normal e, logo após, na Universidade do Estado de São Paulo (USP); a Heloisa Marinho, no Rio de Janeiro, e a seus estudos sobre psicologia infantil e respectivo vocabulário; a Ofélia Boisson Cardoso, que também merece destaque como diretora do Serviço de Psicologia e Ortofrenia na cidade do Rio de Janeiro, assim como foi professora da Faculdade Nacional de Filosofia. No Rio Grande do Sul, enfatiza o trabalho de Graciema Pacheco como professora na Faculdade de Filosofia; de Eloah Brodt Ribeiro à frente do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional. Na Bahia, têm destaque as ações profissionais de Simone Araújo Bensabath, na Faculdade de Filosofia e, em Pernambuco, Anita Paes Barreto. Estas profissionais, assim como os homens, tinham suas formações nos cursos normais e/ou de medicina e/ou de filosofia, que foram as portas de entrada da Psicologia no Brasil e onde aconteceram os estudos, as pesquisas e o ensino. Nestes espaços, o percurso na Psicologia Educacional acontecia de forma autodidática, até a Psicologia tornar-se, enfim, um campo autônomo, dotado de seus próprios cursos universitários, instituições de ensino e regulamentação da profissão (CABRAL, 1950).

Desta forma, a partir da década de 1930, Psicologia e Orientação Educacional foram constituindo seu campo de atuação na interface entre instituições formadoras de docentes (primeiro, nas escolas normais; depois, nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras), concomitantemente com a atuação profissional nas escolas e com os tratamentos nas psicoclínicas. Estas práticas de ensino e aplicação da Psicologia Educacional

enfatizavam o processo de seleção e classificação como base da organização escolar, para que esta fosse o mais produtiva possível, contribuindo para a constituição de uma nação civilizada, urbana e industrializada. Sobre esta trajetória da psicologia rumo à escola no Brasil, Patto (1984, p. 76) destaca a “prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar” com vistas à “seleção dos “mais aptos”, fosse para o ingresso na escola, o progresso dos estudos ou os diferentes níveis educacionais e atividades profissionais”, valendo-se dos testes psicológicos como instrumentos de base para todo esse processo. Esta forma de organizar as avaliações escolares gerou uma hierarquização dos/as estudantes com base em representações sociais que indicariam as características dos diferentes grupos de estudantes.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFRGS também contribuiu para a constituição do campo da Psicologia Educacional/Orientação Educacional no Brasil. Segundo Gauer e Gomes (2005), o começo da história da Psicologia (neste período imbricada com a Orientação Educacional) na UFRGS ocorreu com a constituição do curso de Filosofia no ano de 1943. A constituição desta instituição de ensino foi marcada por lutas entre os grupos de educadores católicos e positivistas. Quando os primeiros souberam da intenção dos segundos de instalar uma faculdade de filosofia, ciências e letras em Porto Alegre, recorreram ao interventor federal, general José Flores da Cunha, enviando-lhe um memorial no qual compartilhavam a intenção de também constituírem uma instituição de ensino superior nesta área, o que dividiria a clientela e inviabilizaria uma e outra. Estavam dispostos a declinar de seu objetivo, com a promessa de que o grupo de docentes católicos também compusesse o grupo de professores da faculdade pública. Os católicos tiveram seu pedido atendido. Com a abertura da faculdade, integraram o quadro docente (GAUER; GOMES, 2005). O professor Eliseu Padilha pertencia ao grupo dos católicos e ocupava a cadeira de reitor, em 1954, por ocasião da fundação do CAp da UFRGS.

O então Ginásio de Aplicação da UFRGS foi fundado em 15 de abril 1954, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da mesma universidade. Conforme a Lei 9.092, de 26 de março de 1946 (BRASIL, 1946), a direção dos ginásios e colégios de aplicação ficava a cargo do/a professora/a responsável pela disciplina de Didática¹².

¹² Segundo Cavalcanti (2013) a motivação para a criação dos ginásios de aplicação vinculados às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era a formação especializada de professores/as de ensino secundário. Inspirados nos Teachers College estadunidenses e no Institut Jean Jacques Rousseau de Genebra, eram escolas que serviam para que os/as estudantes de licenciatura pudessem estagiar e desta forma obterem uma melhor formação para a docência secundária.

Por ocasião da constituição do Ginásio de Aplicação da UFRGS, a titular dessa cátedra era a professora Graciema Pacheco. Cabe ressaltar que, no início da década de 1950, Isolda Holmer Paes (vice-diretora) esteve em Sèvres, participando do *Centre International d'Études Pédagogiques* (Ciep) como professora visitante e conhecia o modelo pedagógico das *Classes Nouvelles* (LIMA, 2016a). A primeira turma recebeu os/as estudantes que não foram classificados/as para uma vaga no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Como muitas mães dessas crianças haviam estudado no curso normal desta instituição e haviam sido alunas da professora Graciema Pacheco, confiaram a escolarização de seus filhos e filhas ao novo ginásio que estava sendo aberto junto à UFRGS. A professora Juracy Tunegatto Marques assim descreve a atuação da educadora Graciema Pacheco no CAp:

Ela sempre foi figura atuante nos movimentos de renovação da política educacional. Colaborou com Anísio Teixeira e com Gildásio Amado, numa perspectiva da filosofia da educação, pela seleção e implantação de seus valores e numa busca de inovações concretas, no plano da ação como foram as “classes experimentais”. Uma tentativa de, libertando os Ginásios das imposições das então rígidas normas legais, permitir que os educadores construíssem, com as suas ideias, as situações de ensino-aprendizagem mais favorecedoras da educação dos jovens (MARQUES, 1980, p. 213).

No presente estudo, as professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes são consideradas intelectuais mediadoras, conforme o conceito de Gomes e Hansen (2016), que não consideram a dicotomia entre intelectuais criadores/as e intelectuais mediadores/as, visto que o conceito de apropriação (CHARTIER, 2002) esclarece que esta ocorre sempre de forma criativa. Desta forma, o/a intelectual mediador/a também produz sentido e valor, quer dizer, “aquilo que o intelectual ‘mediou’ torna-se, efetivamente, ‘outro produto’: um bem cultural singular” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 18). Além disso, as duas professoras também se especializaram em atingir um público não especializado e ocuparam cargos estratégicos nas instituições escolares nas quais atuaram, também próprias de intelectuais mediadoras. Analisando-se suas trajetórias escolares e profissionais, percebe-se que ambas operaram a mediação entre os modelos pedagógicos escolanovistas e a prática da escola no CAp da UFRGS. Além da formação acadêmica e das conexões com os intelectuais que defendiam a renovação do ensino secundário, a diretora e a vice-diretora construíam suas concepções de educação por meio de livros, revistas e viagens. Com base nestes estudos, pensaram, para o ensino secundário, práticas afinadas com os ideais renovadores que circulavam no Brasil. Carvalho chama a atenção para a ação destes/as a quem chamou de “personagens-chave”:

Assíduos viajantes, leitores ávidos, os intelectuais que de algum modo tomaram a si a tarefa de remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas no país são personagens-chave na elucidação dos processos materiais de produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos no Brasil. [...] os crivos que configuraram a apropriação que fizeram do que leram, viram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos à grande maioria das populações brasileiras, foram determinantes na configuração de suas estratégias de imposição de modelos pedagógicos (2003, p. 279).

As referidas professoras não pouparam esforços para que a pequena escola crescesse e passasse a atender a um número maior de crianças. Em 1955, já ocupando duas salas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, muitas reclamações passaram a acontecer. Os/as professores/as da universidade demonstravam incômodo com a agitação e o barulho ocasionado pelos grupos de crianças e passaram a fazer exigências que, na visão das professoras, cerceavam a criatividade infantil (PAES, 1983). Assim, em 1956, a escola passou a funcionar num galpão de madeira situado no pátio da universidade. Esse galpão, posteriormente chamado de “pavilhão” (PAES, 1983, p. 79), recebeu as atividades dessa instituição escolar no período de 1956 a 1959. Em 1958, a instituição admitiu oferecer o segundo ciclo do ensino secundário – o colegial –, que passou a ser nomeado CAp da UFRGS. O projeto de atuação estava conectado com as concepções de Anísio Teixeira e Gildásio Amado. O corpo dirigente desse colégio conseguiu, em 1959, autorização para o primeiro ciclo (ginásio) das classes secundárias experimentais e, em 1961, a autorização para o segundo ciclo, ou colegial.

Em 1960, houve novamente uma mudança de local e o colégio passou a funcionar em duas brizoletas,¹³ permanecendo nestas construções escolares até 1966, quando o imponente prédio construído em parceria da UFRGS com o Inep ficou pronto. O colégio permaneceu nesse local por trinta anos.¹⁴ Sobre esta construção o reitor Elyseu Paglioli (1964, p. 110-111) relata:

Mas, em que pese o excelente ensino que ali já se ministrava, suas instalações se achavam em situação precária num velho prédio de madeira, antigo almoxarifado de obras, adaptado da melhor forma então possível. Inobstante suas deficiências materiais, passou o Colégio a funcionar em sua plenitude, graças à dedicação e eficiência de suas capacitadas professoras. [...] Finalmente, no ano de 1960, foi iniciada a construção de um prédio de 9 pavimentos, perfeitamente adequado às altas finalidades desse Instituto e em condições de fazer jus ao excelente ensino ministrado pelo seu digno corpo docente. [...] A Universidade assinou convênio de cooperação com o Centro

¹³ Leonel Brizola, quando no governo do estado do Rio Grande do Sul, no período de 1959 a 1963, desenvolveu um projeto chamado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Os prédios escolares criados e instalados para a implantação deste projeto ficaram conhecidos como ‘brizoletas’, ou escolinhas do Brizola (QUADROS, 2001).

¹⁴ Em 1996, o Colégio de Aplicação da UFRGS realizou nova mudança; desta vez, para o Campus do Vale da UFRGS, e manteve-se neste local até 2018 (LIMA, 2016a).

Regional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Por esse convênio, haverá relação daquele órgão com o Colégio de Aplicação, ficando localizado o mesmo na sede construída para o Colégio, no moderno e amplo edifício mencionado. Recebeu a Universidade a colaboração financeira do INEP, para atendimento parcial das despesas de construção.

As experiências das classes secundárias experimentais já foram objeto de estudos de outros/as pesquisadores/as, como Dallabrida (2014, 2017), Vieira (2015), Schreiber (2016), Vieira e Dallabrida (2019) e Dallabrida, Unglaub e Costa (2020). Estes pesquisadores se ocuparam em compreender as apropriações dos modelos pedagógicos escolanovistas, que constituíram a cultura escolar das classes secundárias experimentais em instituições escolares públicas e confessionais situadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Em Curitiba, o Colégio Estadual do Paraná acolheu as classes secundárias experimentais por um período de sete anos. Esta experiência foi objeto de estudo de Chaves Júnior (2017). Além dos estudos já citados sobre tais classes, situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, foram localizadas três dissertações de mestrado sobre a história do CAp da UFRGS.

Na primeira dissertação, Liane Saenger Shutz realizou a pesquisa intitulada *Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação* (SHUTZ, 1994). Neste estudo a pesquisadora focalizou na investigação da filosofia da educação que embasava as práticas escolares instituídas na escola desde a sua fundação até a década de 1990, por meio da análise de documentos escolares e a realização de entrevistas. A autora foi motivada a realizar esta pesquisa por constatar que as atividades escolares empreendidas nesta escola se diferenciavam das demais escolas de educação básica e buscando compreender as razões destas diferenças, lançou-se nesta pesquisa. Como conclusão, verificou nos indícios históricos que o CAp da UFRGS tinha uma filosofia calcada na construção da autonomia e do pensamento crítico.

Na segunda dissertação, Luciane Andreia Ribeiro Leite focalizou a história dos Exames de Admissão do CAp da UFRGS para compor o seu problema de pesquisa, que consistia em investigar as formas de seleção dos/as estudantes postas em prática no cotidiano escolar na primeira década do século XXI. Ao acompanhar a trajetória dos discentes que conseguiram uma vaga no primeiro ano do ensino fundamental em 2001 por meio de sorteio, problematizou as situações daqueles/as alunos/as que, por diversos motivos, foram estudar em outras escolas. Esta pesquisa recebeu como título: *A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa – 1/2001 no CAp da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências*” (LEITE, 2014).

A terceira dissertação que enfatizou a história do CAp da UFRGS, nomeada *Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o arquivo e a história oral (1954 – 1981)*, de autoria de Valeska Alessandra de Lima teve como fontes de pesquisa documentos e entrevistas e tece reflexões sobre todo o período no qual a professora Graciema Pacheco esteve à frente do colégio, a saber de 1954 a 1980. Este trabalho de pesquisa faz menção às Classes Secundárias Experimentais que foram colocadas em marcha na instituição a partir de 1959, bem como aborda os processos de avaliação psicológica realizados na instituição no período pesquisado e os instrumentos utilizados.

Os três estudos compõem importantes narrativas acerca da história da instituição escolar escolhida. Contudo, existe a possibilidade de avançar na iluminação desse caminho histórico. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa que privilegiará as fontes documentais. Foram pesquisados os seguintes arquivos: Arquivo da Faculdade de Educação da UFRGS (Faced); Biblioteca da Faced; Museu da UFRGS; Biblioteca do CAp da UFRGS e Biblioteca Pontífice Universidade Católica/RS. Os documentos escolares do CAp da UFRGS, principal fonte documental desta pesquisa, encontram-se salvaguardados no Laboratório de Ensino de História e Educação (Lhiste) do mesmo colégio, coordenado pelo professor Edson Antoni. Este conjunto de documentos foi produzido pelas diretoras, professoras e orientadoras educacionais que integraram a Comissão de Ensino (Comen) do CAp da UFRGS. Também constituíram fontes de pesquisa documentos do Inep e do CRPE, assim como testes de inteligência, livros escritos pelos autores desses testes e das técnicas projetivas, textos publicados em revistas (Cadernos do Aplicação, Educação e Realidade, Revista do Ensino, dentre outras) e entrevistas.

Os documentos por mim examinados e convertidos em fontes de pesquisa serão compreendidos como produto de uma construção social, pois, como escreve Le Goff (2003, p. 10), “a crítica da noção de documento, que não é material bruto, objetivo e inocente”, “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é monumento”. Certeau (2008, p. 81), corroborando Le Goff, escreve que “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outras maneiras”. Para este autor, são os/as próprios/as historiadores/as que produzem estes documentos ao operar essa nova “distribuição cultural”. No presente trabalho, essa operação será realizada tendo em conta

o lugar que ocupo como pesquisadora, com os documentos arquivados e consultados e das memórias preservadas.

Arlette Farge, historiadora francesa, colabora com a reflexão acerca dos arquivos e dá relevo a uma série de questões que devem ser pensadas face a pesquisas de documentos. A primeira delas é que o olhar dirigido aos arquivos deve levar em conta a premissa de que o acesso será efetuado em documentos que já foram selecionados pela “mão do arquivista” (FARGE, 2009, p.11), que guarda e descarta segundo intenções e critérios pessoais e institucionais. Outro cuidado é com a certeza que emana dos documentos, que parecem desnudar a verdade e o saber “dos seres e das coisas” (FARGE, 2009, p. 15). Muitas vezes, é preciso lutar contra o sentimento de ter tocado o real. É preciso ter presente que um arquivo mantém muitas relações com o real, mas é feito de vestígios e de indícios e não reconstitui, nem contém tudo o que aconteceu. O arquivo deve ser visto como um suporte à pesquisa, que deve estar ancorada em diversos arquivos e constituída de diversos conjuntos de documentos.

Os documentos escolares do CAp da UFRGS foram centrais na elaboração do percurso da presente pesquisa. Nestes documentos, encontrei as alusões às aplicações de testes e técnicas projetivas no momento do Exame de Admissão e do Diagnóstico Anual. A partir destas informações, busquei me aproximar do processo de produção e circulação destes instrumentos de avaliação psicológica por meio dos livros publicados pelos autores dos diferentes testes e por artigos em revistas científicas que trataram de analisá-los. O uso destas avaliações psicológicas foi verificado também nos documentos escolares, muitas vezes acrescidos de outros instrumentos confeccionados pelas educadoras do próprio colégio. Ao buscar vislumbrar como eram utilizadas tais avaliações psicológicas nos conselhos de classe, encontrei, na documentação escolar, indícios de que esta prática havia resultado de uma padronização similar à que encontrei nos livros e artigos que tratavam da padronização dos testes. Estas padronizações visavam a constituir classificações acerca das diferenças infantis e adolescentes, agrupando essas diferenças em três ou quatro grupos, promovendo uma classificação e posterior hierarquização das crianças e adolescentes avaliadas/os.

Olhar para o CAp da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a intenção de compreender a produção, a circulação, a apropriação dos instrumentos de avaliação psicológica como dispositivos normativos e constituintes de representações de estudantes de forma seletiva e classificatória: eis a ideia central que irá percorrer este trabalho, que será composto de cinco capítulos, constituindo este o primeiro deles. O segundo versará

sobre os instrumentos de avaliação psicológica utilizados nos exames de admissão. O terceiro terá como enfoque os testes de inteligência, de atenção concentrada e de personalidade, realizados junto aos/as alunos/as para a realização do diagnóstico anual no CAp da UFRGS. O quarto capítulo terá como foco o uso dos dados recolhidos por meio dos instrumentos de avaliação psicológica nos conselhos de classe na construção de representações sociais sobre os/as estudantes. É importante salientar que tais práticas e objetos culturais não serão descritos e analisados somente localmente, mas a atenção será voltada sobretudo às articulações entre o cotidiano no CAp e os projetos nacionais e internacionais para o ensino secundário brasileiro. Ao final, serão tecidas algumas conclusões propiciadas por esta pesquisa.

2 EXAME DE ADMISSÃO: DISPOSITIVOS DE SELEÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ANTES DA ENTRADA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

A prova psicológica visará compreender e caracterizar o aluno, nas seguintes dimensões e aspectos:

- a) inteligência: fator geral, verbal e numérico;
- b) ajustamento do ego: fatores afetivos e sócio-familiares; interesses dominantes; desenvolvimento psico-sexual e adequação da ideia ou pensamento expressado.

(COLÉGIO, 1962, p. 2)

Neste capítulo, serão analisados os testes psicológicos, as técnicas projetivas e outros dispositivos que compunham a avaliação psicológica nos exames de admissão. Historicamente, não apenas estes exames, mas os exames escolares de forma geral constituíam uma instituição social, um rito de passagem e serviam para “controlar a formação e o ensino, regular o acesso aos níveis de ensino e ao próprio sistema social” (ERMEL e BASTOS, 2012, p. 2). Os exames para ingresso no ensino secundário brasileiro datam do século XIX, ainda que não possuíssem uma legislação unificada nacional. Em 1870, foi instituído um exame de admissão ao Colégio Pedro II. Os colégios que desejassesem se equiparar a ele também deveriam realizar tal seleção (AKSENEN e MIGUEL, 2014). Já no período republicano, a inserção no ensino secundário passou a ser regulada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadávia), conhecida como a lei orgânica do ensino superior e do fundamental. Sobre esta reforma, Aguiar escreve:

Inicialmente, a função dos exames preparatórios era a seleção para ingresso no ensino superior e posteriormente caracterizaram-se como exame de conclusão de estudos secundários. Desta forma, para requerer matrícula no Colégio Pedro II, segundo o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, também conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, que aprovou a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, o candidato se sujeitaria a um exame de admissão, que constava de prova escrita e oral da língua vernácula, rudimento da língua francesa, de geografia e de história do Brasil e aritmética elementar (2013, p. 13).

Estas eram tentativas de organizar parcialmente a entrada no ensino secundário num período da história brasileira em que não era obrigatório cursar presencialmente o ensino primário para ingressar no ensino secundário (CURY, 2009). No período imperial e na Primeira República, não havia um sistema federal que regulamentasse a admissão ao secundário. Foi com o governo do presidente Getúlio Vargas e a constituição do

Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, que se iniciou o processo de pensar o ensino secundário nacionalmente. Desta feita, os exames de admissão foram instituídos em todo o território nacional com a reforma realizada pelo ministro Francisco Campos, através do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931).¹⁵ O capítulo III desta lei trazia as instruções que deveriam ser seguidas para a aplicação do exame de admissão em todo o território nacional:

Capítulo III

Da admissão ao curso secundário

Art. 18 O candidato à matrícula do 1º. ano do de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1º. A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mês, mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º. Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residência do candidato.

§ 3º. O requerimento virá acompanhado de atestado da vacinação anti-variola recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19 O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos.

Parágrafo Único. Quando o estabelecimento se destina à educação de rapazes e o regime for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 anos.

Art. 20 Não será permitida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundário, sendo nulos os exames realizados com transgressão desse dispositivo.

Art. 21 O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matrícula.

Parágrafo Único. A banca examinadora será constituída, no Colégio Pedro II, por três professores do mesmo, designados pelo diretor; nos estabelecimentos sob regime de inspeção permanente ou preliminar, por dois professores do respectivo quadro docente, sob a presidência de um dos inspetores do instituto.

Art. 22 O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais (BRASIL, 1931).

Sobre a primeira prescrição de exame de admissão que abrangeu todo o território nacional, Pessanha e Daniel (2002) afirmam que a legislação educacional do Brasil, na década de 1930, evidenciou o processo de centralização e controle do poder federal. Na tentativa de padronizar a educação no país, substituíram os exames do Colégio Pedro II pelos exames de admissão ao ginásio. As disciplinas selecionadas - Português, Matemática, Geografia, História e Ciências - configuravam os conhecimentos considerados como educação/escolarização elementar, mas historiadoras, ao analisar a constituição do exame como prática regular da escolarização brasileira, afirmam que houve um efeito contrário. As provas do exame de admissão ao ginásio passaram a pautar o ensino primário. É o que afirma Silva (2016, p. 84), ao ressaltar que os dispositivos de

¹⁵Para estudos mais aprofundados sobre os exames de admissão no Brasil, ver os estudos de Minhoto (2007) e Aguiar (2013).

funcionamento dos exames de admissão “provocaram mudanças substantivas, tanto na organização do currículo, quanto nas finalidades de cada disciplina”. Ermel e Bastos (2012, p. 15), ao estudar os manuais preparatórios para o exame de admissão, informam que “as Portarias e os manuais foram dispositivos de engessamento dos currículos, isto é, o programa dos exames passava a se constituir o programa mínimo para as escolas”. Sobre os exames de admissão, Lima escreve:

O Exame de Admissão constituiu por décadas a linha divisória entre o ensino primário e a escola secundária oficial brasileira. Funcionou como um verdadeiro rito de passagem à continuidade dos estudos, representada pelo ingresso no ginásio acadêmico, que teve procura intensificada a partir dos anos de 1930, pela aprovação do candidato a provas escritas e orais de Português, Aritmética e Conhecimentos Gerais. Nesse período ocorreu a ampliação do acesso ao primário, porém, na contramão, se limitou o acesso ao ensino ginásial, devido a seleção que exigia muito dos alunos (2016b, p. 6).

A prática dos exames de admissão foi mantida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), concebida pelo ministro Gustavo Capanema. Esta prescrição não trouxe grandes mudanças sobre a forma de realização dos exames de admissão: foram mantidas as solicitações sobre não ser portador/a de doença contagiosa, estar vacinado/a, ter no mínimo 11 anos e não prestar prova em mais de um estabelecimento na mesma época. A única diferença encontrada é que na mencionada lei se instituíam duas épocas de aplicação de provas por ano, uma em dezembro e outra, em fevereiro (BRASIL, 1942). Quem não tivesse sido aprovado/a na primeira época de exames em dezembro, poderia repetir a avaliação no mês de fevereiro do ano seguinte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961) unificou, pela primeira vez na história da educação brasileira, todos os níveis de instrução da educação pós-primária (ensino secundário, normal, industrial, agrícola e comercial), criando o ensino médio, mas manteve a prática dos exames de admissão ao ginásio para os/as que concluíssem o primário e desejassem ingressar no curso ginásial. Assim como observado na Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) em relação à Reforma Francisco Campos, não há mudanças substanciais quando à natureza e à aplicação dos exames admissionais ao ginásio. Em relação ao exame de admissão, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação observa:

Art. 36 O ingresso na primeira série do 1º. Ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo (BRASIL, 1961).

Os exames de admissão foram extintos apenas com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º. Grau de n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971). Esta lei criou o ensino de 1º. grau a partir da junção do ensino primário e o curso ginásial. Desta forma, durante 40 anos, o ingresso de um/a estudante no ensino secundário no Brasil ficou condicionado à aprovação no exame de admissão. Segundo Minhotto (2007), esses exames não representavam exatamente um entrave para o prosseguimento da escolarização, pois, de acordo com a sua pesquisa, a seleção viera acontecendo antes, pouco a pouco, durante todo o ensino primário; os exames apenas legitimavam essa forma de recrutamento. A seletividade estava conectada a outros elementos, como origem social dos/as estudantes, acesso a bens culturais e percurso escolar no primário. Dentre estas questões, destacam-se a cobrança das taxas de inscrição, os cursos preparatórios (que eram dados apenas em instituições privadas), as aulas particulares ministradas nas casas de professores (SILVA, 2016) e o fato de que as escolas que ofertavam o ensino primário e o ensino secundário tinham uma data diferenciada de realização das provas (MINHOTTO, 2007). Sobre esta questão, informa o autor:

Tomando como plataforma de análise a vida escolar prévia dos aprovados em exames de admissão, o estudo dos dados permitiu apontar que a barreira entre os ensinos primário e secundário era transposta com frequência e com facilidade por indivíduos que apresentavam percursos escolares comuns: eles frequentavam o curso elementar na mesma instituição de ensino em que ingressavam no ginásio. Em outras palavras, o papel do exame era o de legitimar esse *padrão de recrutamento* e, ao mesmo tempo, ajudar a camuflar a existência de barreiras institucionais no ensino elementar (MINHOTTO, 2007, p. 223).

É importante observar que a legislação sobre os exames admissionais ao ginásio em nenhum momento cita ou prescreve avaliações psicológicas como parte da seleção, embora a Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952, no Art. 2, §3º, dispusesse que, para efetuar a inscrição, o/a candidato/a deveria comprovar sanidade física e mental por meio de provas regulamentares, como apresentação de atestados médicos que comprovassem a sua saúde (BRASIL, 1952). Também solicitava a apresentação do cartão de vacinação. Havia uma preocupação com a saúde dos/as candidatos/as e a verificação de que estes/as não fossem portadores de nenhuma doença que impossibilitasse a sua ida à escola.

No ano de 1954, o CAp da UFRGS realizou o seu primeiro exame de admissão ao ginásio. Os documentos exigidos para a inscrição ao processo seletivo eram: requerimento assinado pelo/a candidato/a ou por seu/sua responsável; declaração de que não estava inscrito/a no processo seletivo de outro estabelecimento e certidão de nascimento (original ou fotocópia autenticada), que comprovasse que ele/a tinha 11 anos

ou iria completar essa idade até 31 de julho de 1955. As provas de sanidade física e mental solicitadas eram: atestado de imunização antivariólica e abreugrafia atualizada, acompanhada de laudo médico com firma reconhecida. A abreugrafia consistia num exame de Raio-X dos pulmões, com imagem de tamanho reduzido, que seria utilizada para constatar se as crianças não estavam com tuberculose ou alguma outra doença pulmonária. Para a inscrição, também era solicitado o certificado de conclusão de curso primário oficial, ou atestado idôneo de que o/a candidato/a havia recebido educação primária satisfatória. Este atestado deveria ser apresentado com firma reconhecida. Outras exigências eram o pagamento da taxa de inscrição e seis fotografias tamanho 3x4 (COLÉGIO, 1954b).

Este primeiro processo seletivo foi realizado com as seguintes provas: prova de Adaptação, realizada no dia 1º de dezembro de 1954;¹⁶ prova de Língua Portuguesa, realizada no dia 2 de dezembro de 1954; prova de Matemática, realizada no dia 6 de dezembro de 1954; prova de História, realizada dia 7 de dezembro de 1954 e prova de Geografia, realizada dia 9 de dezembro de 1954. O horário de realização das provas era das 8h00 às 12h00. As provas orais foram realizadas a partir do dia 10 de dezembro de 1954. Seriam aprovados os candidatos que obtivessem nota global igual a 5 e pelo menos nota 4 em cada prova. Os/as 30 primeiros/as candidatos/as foram selecionados/as para ingressar no curso ginásial do CAp da UFRGS no ano de 1955 (COLÉGIO, 1954b). É possível observar que o processo seletivo para o ingresso nessa instituição era extenso e contava com diversas provas orais e escritas, além da prova de Adaptação, que continha “questões e exercícios baseados em experiências comuns de vida dos alunos, e não de matéria escolar, propriamente dita” (COLÉGIO, 1954b, p. 2).¹⁷

¹⁶ Vale ressaltar que o CAp da UFRGS da UFRGS manteve o processo seletivo até 1982, apesar de o exame de admissão ao ginásio haver sido extinto pela Lei 5.692/1971, que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971). A partir do início da década de 1980, o ingresso à referida escola passou a ser realizado por sorteio.

¹⁷ A pesquisadora encontrou um indício de que esta Prova de Adaptação consistia, ao menos em parte, em avaliação psicológica. Na documentação encontrada no CAp da UFRGS. Há um ‘teste de inteligência não verbal’, de Pierre Veil, com data de aplicação de 1º. de dezembro de 1956, data que, segundo o edital do exame de admissão deste ano, seria realizada a prova de adaptação.

Figura 2: Número de candidatos, aprovados e reprovados ao Exame de Admissão no Colégio de Aplicação da UFRGS (1954-1960)

<u>SELEÇÃO À 1^ª SÉRIE GINASIAL (1954 a 1965)</u>	
<u>1954</u>	
Inscritos:	48
Habilitados:	30
Não habilitados:	18
Admitidos:	30
<u>1955</u>	
Inscritos:	111
Habilitados:	72
Não habilitados:	39
Admitidos:	30
<u>1956</u>	
Inscritos:	67
Habilitados:	45
Não habilitados:	22
Admitidos:	30
<u>1957</u>	
Inscritos:	85
Habilitados:	63
Não habilitados:	22
Admitidos:	30
<u>1958</u>	
Inscritos:	64
Habilitados:	43
Não habilitados:	17
Admitidos:	30
<u>1959</u>	
Inscritos:	123
Habilitados:	
Não habilitados:	
Admitidos:	30
<u>1960</u>	
Inscritos:	136
Habilitados:	69
Não habilitados:	67
Admitidos:	30

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

A entrega dos resultados do exame de admissão do ano de 1954 ocorreu em sessão solene de encerramento das atividades do estabelecimento escolar no dia 19 de dezembro, às 10h00, no anfiteatro da UFRGS. Os/as estudantes aprovados e/ou classificados/as para ingressar no colégio no ano seguinte, bem como as suas famílias, foram convidados/as para este evento, que coroava o percurso seletivo, no qual 30 candidatos/as foram laureados/as com a matrícula no CAp (COLÉGIO, 1954a). No ano de 1954, 48 crianças prestaram o exame de admissão ao ginásio desse mesmo colégio. Pela ordem de classificação, 18 não conseguiram uma vaga. Nas figuras 1 e 2 é possível acompanhar como o número de candidatos/as no exame de admissão oscilou entre os anos de 1954 e 1965.

Figura 3 - Número de candidatos aprovados e reprovados ao exame de admissão no Colégio de Aplicação da UFRGS (1961-1965)

<u>1961</u>
Inscritos: 188
Habilitados: 137
Não habilitados: 51
Admitidos: 30
<u>1962</u>
Inscritos: 176
Habilitados: 127
Não habilitados: 49
Admitidos: 33
<u>1963</u>
Inscritos: 183
Habilitados: 111
Não habilitados: 72
Admitidos: 33
<u>1964</u>
Inscritos: 251
Habilitados: 144
Não habilitados: 107
Admitidos: 66
<u>1965</u>
Inscritos: 285
Habilitados: 155
Não habilitados: 128
Não compareceram: 2
Admitidos: 66

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Analisando a documentação encontrada na escola sobre os exames admissionais de meados da década de 1950, é possível constatar que o formato de seleção pouco mudou ao longo dos primeiros anos de funcionamento da escola, mantendo a estrutura com os mesmos conteúdos e as mesmas formas avaliativas (provas de Adaptação e das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia). Na documentação escolar, consta que no ano de 1950, explicitado no quadro 4, essa situação se alterou ao final da década de 1950 e no início da década de 1960, inserindo, de forma textual, a avaliação psicológica como parte do exame de admissão. Outra modificação é que com a autorização das classes experimentais pelo Ministério da Educação em 1959, o CAp da UFRGS passou a utilizar a nomenclatura ‘experimental’ em seu edital de recrutamento neste mesmo ano e os exames de admissão passaram por uma transformação em sua estrutura. A orientadora educacional Sabiá (2015) relata que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) alternava a aplicação dos testes de inteligência e as técnicas projetivas, pois as famílias treinavam os seus filhos e filhas na resolução destes instrumentos, para que estas crianças atingissem bons índices e fossem aprovadas na seleção para ingresso no CAp da UFRGS.

Quadro 1 - Estrutura dos exames de admissão do Colégio de Aplicação da UFRGS

Ano	Avaliações
1954	Prova de Adaptação Prova de Português Prova de Matemática Prova de História Prova de Geografia Provas Orais
1955	Prova de Adaptação Prova de Português Prova de Matemática Prova de História Prova de Geografia Provas Orais Questionário de Antecedentes Escolares
1956	Prova de Adaptação – Teste de Inteligência Não verbal de Pierre Weil Prova de Português Prova de Matemática Prova de História

(continua)

(continuação)

1957	Prova de Geografia Provas Orais Prova de Português – Prova de História Prova de Matemática – Prova de Geografia Provas Orais
1959	Provas Psicológicas Provas de Escolaridade
1960	Teste Zulliger Teste Dominó Técnica Projetiva Desenho da Família Prova escrita de Português Prova de Matemática Provas Orais
1961	Prova Psicológica (Teste Dominó e Técnica Projetiva Desenho da Família) Prova Escrita de Linguagem Prova Escrita de Matemática Prova Escrita de Conhecimentos Gerais (Ciências, História, Geografia) Prova Oral de Linguagem Parecer sobre a Escolaridade Primária
1962	Prova Psicológica (Teste Verbal; Teste de Aptidão; Técnicas Projetivas: Warteg e Contos Incompletos) Prova de Português Prova de Matemática Prova de História Prova de Geografia Prova de Ciências Naturais Observação do Comportamento em todas as provas.
1963	Prova Psicológica (Técnica Projetiva de Desenho da Figura Humana de Macchover e Teste de Inteligência de Raven) Prova de Português Prova de Matemática Prova de História Prova de Geografia Prova de Ciências Naturais
1964	Prova Global Escrita – conhecimento de noções básicas de aprendizagem primária Avaliações de adaptação às condições de trabalho da escola. Prova de Português Prova de Matemática Prova de História Prova de Geografia Prova de Ciências Naturais Entrevista com a família (realizada pelas Orientadoras Educacionais)

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em 1959, consta pela primeira vez, no edital de divulgação do exame de admissão, que as provas psicológicas seriam parte do processo seletivo (COLÉGIO, 1959, p. 1). Segundo o edital de recrutamento para o exame de admissão do ano de 1960, as provas

psicológicas tinham o objetivo de “avaliar a aprendizagem” e o “ajustamento social do candidato” (COLÉGIO, 1960a, p. 2). No ano de 1962, consta, no “Planejamento da prova Psicológica para a seleção de alunos do Curso Ginásial”, que a prova psicológica visava a:

compreender e caracterizar o aluno, nas seguintes dimensões e aspectos:

- a) inteligência: fator geral, verbal e numérico;
 - b) ajustamento do ego: fatores afetivos e sócio-familiares; interesses dominantes; desenvolvimento psico-sexual e adequação da ideia ou pensamento expressado (COLÉGIO, 1962, p. 2).

Figura 4 – Folha com o resumo das avaliações psicológicas realizadas no exame de admissão do Colégio de Aplicação da UFRGS

CONCURSO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA DA U.R.G.B.

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

A diretora do colégio, professora Graciema Pacheco, mostrava-se, desde a sua prática como professora primária, uma estudiosa das teorias psicológicas do desenvolvimento e já via na aplicação dos testes ABC de Lourenço Filho uma ferramenta para a sua docência como alfabetizadora (PACHECO, 1991), pois acreditava que seria possível verificar, por meio desses instrumentos, as formas de aprendizagem dos/as estudantes e estas verificações permitiriam uma organização escolar que seria a mais produtiva possível. Ao lançar-se na gestão e docência do ensino secundário, manteve, dentre as práticas conectadas à psicologia, a utilização de instrumentos de avaliação psicológica para a seleção dos/as estudantes no momento de ingressar na escola. A orientadora, em entrevista, destaca:

Dona Graciema de formação era da Filosofia, mas sempre esteve muito envolvida com as questões da Psicologia. Ela lia muito, importava muitos livros da Europa e dos Estados Unidos. [...] Ela acreditava que era necessário conhecer bem o aluno, não só como aluno, mas como pessoa para que pudéssemos oferecer uma escola que fosse efetivamente atingi-lo. E que ao sair do CAp [Colégio de aplicação da UFRGS] o aluno saísse com um excelente nível pessoal e intelectual. [...] os testes psicológicos eram uma tendência da época, eles pretendiam mensurar o nível cognitivo dos alunos (SABIÁ, 2015, p. 2-3).

Figura 5 – Folha com o resumo das avaliações psicológicas realizadas no exame de admissão do Colégio de Aplicação da UFRGS

Nome N.º de inscrição :		Reunião final Classificação geral Nº de pontos Nível																
I Prova de Invalidez Teste Domínio Percentil : Classificação :		Nº total de pontos -																
<table border="1"> <tr><td>5 - 1.95 - A</td><td></td></tr> <tr><td>4,5 - 2.30 - B</td><td></td></tr> <tr><td>3 - 2.65 - C</td><td></td></tr> <tr><td>2,5 - 2.90 - D</td><td></td></tr> <tr><td>2 - 3.10 - E</td><td></td></tr> <tr><td>1,5 - 3.25 - F</td><td></td></tr> <tr><td>1 - 3.40 - G</td><td></td></tr> <tr><td>0 - 3.55 - H</td><td></td></tr> </table>		5 - 1.95 - A		4,5 - 2.30 - B		3 - 2.65 - C		2,5 - 2.90 - D		2 - 3.10 - E		1,5 - 3.25 - F		1 - 3.40 - G		0 - 3.55 - H		
5 - 1.95 - A																		
4,5 - 2.30 - B																		
3 - 2.65 - C																		
2,5 - 2.90 - D																		
2 - 3.10 - E																		
1,5 - 3.25 - F																		
1 - 3.40 - G																		
0 - 3.55 - H																		
II Prova de Personalidade : 1. Teste A Família Classificação :		total de pontos - 5 total de pontos -																
<table border="1"> <tr><td>5 - 5 - A</td><td>4,5 - 4 - B</td></tr> <tr><td>4,5 - 4 - B</td><td>4,5 - 4 - B</td></tr> <tr><td>4 - 3 - C</td><td>4,5 - 3 - B</td></tr> <tr><td>3,5 - 2 - D</td><td>4,5 - 2 - C</td></tr> <tr><td>3 - 1 - E</td><td>4,5 - 1 - C</td></tr> </table>		5 - 5 - A	4,5 - 4 - B	4,5 - 4 - B	4,5 - 4 - B	4 - 3 - C	4,5 - 3 - B	3,5 - 2 - D	4,5 - 2 - C	3 - 1 - E	4,5 - 1 - C							
5 - 5 - A	4,5 - 4 - B																	
4,5 - 4 - B	4,5 - 4 - B																	
4 - 3 - C	4,5 - 3 - B																	
3,5 - 2 - D	4,5 - 2 - C																	
3 - 1 - E	4,5 - 1 - C																	
III Prova de expressão escrita : Classificação :		Nível <table border="1"> <tr><td>Superior - 5 - A</td><td></td></tr> <tr><td>Médio sup - 4 - B</td><td></td></tr> <tr><td>Médio - 3 - C</td><td></td></tr> <tr><td>Deficiente - 2 - D</td><td></td></tr> <tr><td>Inferior - 1 - E</td><td></td></tr> </table>	Superior - 5 - A		Médio sup - 4 - B		Médio - 3 - C		Deficiente - 2 - D		Inferior - 1 - E							
Superior - 5 - A																		
Médio sup - 4 - B																		
Médio - 3 - C																		
Deficiente - 2 - D																		
Inferior - 1 - E																		
Convenção : II - traços pesados - ótimos III - traços pesados - normais regulares IV - traços pesados - fracos V - traços pesados - excessivos		total de pontos -																

Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Observa-se, na figura 4 e na figura 5,¹⁸ um conjunto de avaliações psicológicas realizadas no exame de admissão, não sendo possível especificar a data. Como as duas folhas são diferentes, é possível que pertençam a processos seletivos de anos diferentes, pois a diferença não está nos testes e técnicas projetivas escolhidas, mas na forma de classificação dos resultados obtidos. Nos cabeçalhos dos dois documentos, encontra-se, além dos identificadores do nome e número de inscrição, um espaço para ser preenchido com a classificação geral (possivelmente do exame de admissão); há também espaços para serem descritos o número de pontos e o nível alcançado pela criança. É possível que o nível seja referente à classificação descrita ao final da folha, onde consta a anotação sobre os traços pessoais da criança, descritos como: ótimos, normais/regulares, normais e irregulares. Em ambas as folhas, está descrito que o teste de inteligência utilizado foi o Teste do Dominó e há um espaço para preencher o percentil no qual o/a estudante se enquadra, e sua pontuação.

Na figura 4, consta na escala de avaliação do Teste Dominó uma pontuação de zero a cinco; a não ocorrência de pontuação corresponderia ao índice denominado de C. A pontuação máxima, ou seja, o cinco, corresponderia ao nível A. Os níveis A, B e C são divididos em dois subníveis cada: A e a, B e b, C e c. Na figura 5, também há um espaço para o preenchimento do percentil e da classificação, mas a escala métrica para este mesmo teste foi mais desdobrada: mantém-se os níveis A, B, C, mas divididos em três subníveis: A, a e a-; B, b e b- e C, c e c-. Na figura 4, consta a indicação de que se usou como teste de personalidade a técnica projetiva da família e o Teste Zulliger, cuja classificação fica em cinco níveis: A, a, B, b e C. Na figura 5, consta que, para a parte de avaliação da personalidade, também foram escolhidos a Técnica Projetiva da Família e o Teste Zulliger; com o resultado destas duas testagens, a criança seria enquadrada em um destes cinco níveis de classificação: A, B, b, C ou c. Em ambas as figuras, também se faz menção a uma avaliação da expressão escrita dos/as candidatos/as.

O peso da prova psicológica no conjunto do exame é algo que não ficou esclarecido no decorrer da pesquisa. Nos documentos encontrados no CAp da UFRGS, há folhas de papel almaço escritas à mão ou datilografadas, nas quais consta uma grande tabela em que a primeira coluna é composta por números (possíveis números de inscrição)

¹⁸ Escolhi manter essa figura, mesmo sabendo que sua visualização está prejudicada pela idade do documento e por ser uma foto, pois considerei importante a comparação entre as duas sínteses da avaliação psicológica, sobretudo por evidenciar as modificações que ocorreram nesta avaliação no período estudado.

e nomes das crianças que realizaram o exame de admissão naquele ano. As outras colunas são formadas pela idade (nas quais constam três números para cada criança, possivelmente a idade cronológica seja a primeira, enquanto as outras duas seriam as idades mentais obtidas pelos resultados dos testes de inteligência e de personalidade), pelos resultados obtidos nas provas psicológicas, em Língua Portuguesa (escrita e oral), Matemática, História, Geografia e Ciências. A classificação final era realizada por meio dos pontos, que resultavam dos testes psicológicos e das notas das demais provas obtidas, assim como o nível alcançado. Nestas tabelas, há indícios de que todas as provas tinham o mesmo peso, embora no planejamento da prova psicológica para a seleção de alunos do curso ginásial do ano de 1962 se mencione que a “prova psicológica, adicionada da observação no curso do trabalho das demais provas de escolaridade, terá peso 2” (COLÉGIO, 1962, p. 2). Neste mesmo documento, consta que a correção da prova de psicologia obedeceria ao critério qualitativo, em primeiro lugar, e que, posteriormente, seria firmado o critério quantitativo por meio de uma ficha, para assim posicionar ou classificar o aluno dentro do grupo.

Em base ao exposto, o objetivo deste capítulo é descrever e analisar como os testes psicológicos e demais instrumentos de avaliação psicológica foram utilizados, de forma a permitir que ao final das provas psicológicas do exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGS a personalidade da criança avaliada e/ou seus traços pessoais se encaixassem numa destas classificações. É possível que os instrumentos para isso utilizados fossem parte do ritual de seleção que legitimava a seletividade construída ao longo do percurso familiar e escolar destas crianças. A seleção dos testes e outros instrumentos de avaliação psicológica foi realizada a partir dos indícios encontrados nos documentos escolares sobre o exame de admissão ao ginásio do CAp. Desta forma, primeiro serão analisados os testes de inteligência utilizados; num segundo momento, serão vistos os testes de personalidade e, ao final, também serão descritos e discutidos outros instrumentos de avaliação psicológica confeccionados pela direção e pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) do CAp, que integraram o exame de admissão dessa escola.

2.1 TESTES DE INTELIGÊNCIA

Após as inscrições serem validadas, o próximo passo era comparecer aos dias de provas para responder ao exame de admissão no ginásio do CAp da UFRGS. Para atingir o objetivo da prova psicológica - verificar a capacidade intelectual dos/as candidatos/as -

, aplicavam-se testes de inteligência. Para Henry Pieron (*apud* PICHOT, 1969, p. 11), esses testes consistem em “uma prova definida, implicando uma tarefa a realizar, idêntica para todos os examinandos, com uma técnica precisa de apreciação do sucesso e do fracasso, ou de notação numérica do êxito obtido”. Nestes instrumentos de avaliação psicológica, são apresentadas sempre as mesmas questões a um conjunto de pessoas. As respostas são enquadradas como acertos e erros e o número dos primeiros designa a pontuação obtida. Nos documentos do CAp, foram encontrados indícios da aplicação do Teste D-48, ou Dominó, e o teste desenvolvido pelas orientadoras educacionais da referida instituição escolar para ser aplicado nos exames de admissão, o Teste de Habilidades para o trabalho mental.

2.1.1 Teste de Inteligência D-48 ou Dominó

Na parte de avaliação psicológica, um dos testes de inteligência aplicados para verificar o nível intelectual dos/as aspirantes a uma vaga na referida escola era o Teste Dominó. Este teste esteve presente nas avaliações dos anos de 1960 e 1961. O teste D-48, ou Dominó, foi produzido pelo médico francês Pierre Pichot, que foi professor da Faculdade de Medicina e no Instituto de Psicologia da Universidade de Paris. Dirigiu também o Centro Psiquiátrico *Sainte Anne*, igualmente situado na capital francesa (PICHOT, 1969). No Brasil, foi traduzido e adaptado por Eva Nick e publicado pelo Centro de Psicologia Aplicada (Cepa), em 1961 (PICHOT, 1961). Apesar de o teste chamar-se Dominó e os problemas a serem resolvidos fossem formados por peças de Dominó, a avaliação não se assemelha ao jogo de pedras numeradas.

O teste é composto por 44 questões a responder e por quatro já respondidas. Estas últimas servem de exemplo para que as crianças e adolescentes submetidos/as ao teste possam compreender a lógica presente na questão. É a compreensão desta lógica, por meio do raciocínio indutivo-dedutivo, que possibilita que as questões sejam respondidas de forma correta. Cada resposta certa vale um ponto e as questões estão na ordem da mais fácil para a mais difícil.

No Relatório de Padronização do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental, as autoras relatam que o teste seria “um portador de maior saturação em fator G” (SANTAROSA *et al.*, 1982, p. 13), em comparação com outros testes que também visavam a medir o constructo fator G, ou a capacidade global de inteligência; talvez a escolha por este instrumento se deva a esta razão. Nas salas de aula onde ocorriam as

avaliações psicológicas para o exame de admissão, adultos/as e crianças deveriam seguir rigorosamente o protocolo de aplicação para que a aferição fosse validada para compor o processo seletivo. No documento *Instruções para Aplicação da Prova de Dominó*, encontram-se as seguintes orientações para professores/as e crianças e constituem uma possível cena de prova psicológica do exame de admissão a esse colégio:

Antes de iniciar a aplicação da prova o examinador tomará conhecimento das instruções certificando-se da existência do material necessário: nº. de protocolos e de cadernos de prova, quadro com ampliação de ambos.

I Normas a observar:

- 1) Limitar-se a dar as instruções na forma estabelecida com qualquer indicação ou sugestão.
- 2) Evitar explicações minuciosas e demoradas.
- 3) Apresentar o material aos alunos antes de iniciar a distribuição dos cadernos dizendo-lhes: cada um de vocês receberá 1 caderno com desenhos de dominó, igual a este (mostrar o caderno). Receberão também uma folha como esta, onde escreverão as respostas.
- 4) Distribuir os cadernos e as folhas do protocolo, colocadas à direita do caderno.

II Aplicação

- 1) Abram todos os cadernos na 1^a. página (apresentar a página indicada num caderno e verificar se a ordem foi cumprida).

Observem estes quadros (apresentar a ampliação) onde aparecem esta 1^a. página e, aqui, uma folha de resposta igual à de vocês.

Todos vão ler atentamente as instruções para o trabalho, nesta 1^a. página (dar o tempo necessário). Agora, para saber se compreenderam vamos trabalhar nos primeiros quadros.

Em cada quadro, aparece um grupo de dominós (mostrar a ampliação). Na metade de cada ficha, vocês encontram um número de pontos que vai de 0 a 6. Reparem que em cada grupo de dominós há sempre uma ficha em branco como esta (apontar as fichas no quadro C e D da ampliação).

O trabalho de vocês será observar cada grupo de fichas e descobrir os números que vão completar a ficha em branco.

No caderno, não se escreve nada (acentuar bem); coloquem na folha de respostas os números correspondentes à ficha que vai ser completada.

Olhem os dois quadros A e B, que já estão resolvidos. Procurem descobrir porque foram escritos os números 1 e 3 no 1º. quadro e, no 2º. Os números 5 e 3.

Vamos passar para os quadros C e D: observem bem e descubram que números se escrevem nas fichas vazias para completar bem o conjunto. Vejam quais são os dominós da 1^a. fila e quais são os da 2^a. fila, e como estão colocados. Como se completa o dominó que falta? (aguardar a resposta).

Confirmar a solução 4 em cima e 6 embaixo.

Escrevam, só na folha, dentro da ficha correspondente, esses números (verificar se todos escreveram certo). Trabalhem do mesmo modo no quadro D: observem o 1º. Dominó na fila de cima e o 1º. na de baixo, depois o 2º., o 3º. e o 4º. Descobriram qual é o dominó que completa o conjunto? (esperar a resposta).

Escrevam, então, na ficha: 1 em cima e zero embaixo. Anotem o zero sempre que ele completar a ficha como aqui.

Vamos ver se todos acertaram. Olhar cuidadosamente as folhas de protocolo, corrigir os erros, dar nova explicação aos que necessitarem.

Vocês vão trabalhar, nas outras páginas, em problemas diferentes, que vão ficando mais difíceis.

Sigam a ordem, primeiro o no. 1, depois o no. 2 e assim por diante...

Observem e estudem bem cada um, antes de escrever a solução na ficha.
Procurem resolver o maior número que puderem.
Terão 1 hora para trabalhar!
Podem começar (marcar o tempo) (COLÉGIO, s.d., p. 1-2; grifos do autor).

Pelas instruções, percebe-se a preocupação por parte do/a aplicador/a de que as crianças compreendam como funciona o teste, buscando possivelmente que as respostas não sejam afetadas pela falta de compreensão da dinâmica do instrumento. Comparando as orientações encontradas nos documentos da escola e as descritas no Manual de Psicologia Aplicada Dominó (D 48), constata-se que são muito similares. A diferença mais marcante é em relação ao tempo despendido na prova: uma hora nas instruções do colégio e 25 minutos na descrição do manual (PICHOT, 1969).

A aplicação deste teste era para selecionar as crianças que melhor conseguissem seguir a lógica para compreender as questões propostas pelo teste e a ela responder. Para conseguir obter a resposta correta, era preciso abstrair o que era constante nas diferentes sequências de peças de dominó. Este valorizava o uso do raciocínio indutivo e dedutivo de forma não verbal. A criança que estivesse familiarizada com o pensamento abstrato, a dedução a partir da indução e conseguisse expressar numericamente essa forma de pensamento nas respostas atingia uma pontuação mais alta neste teste.

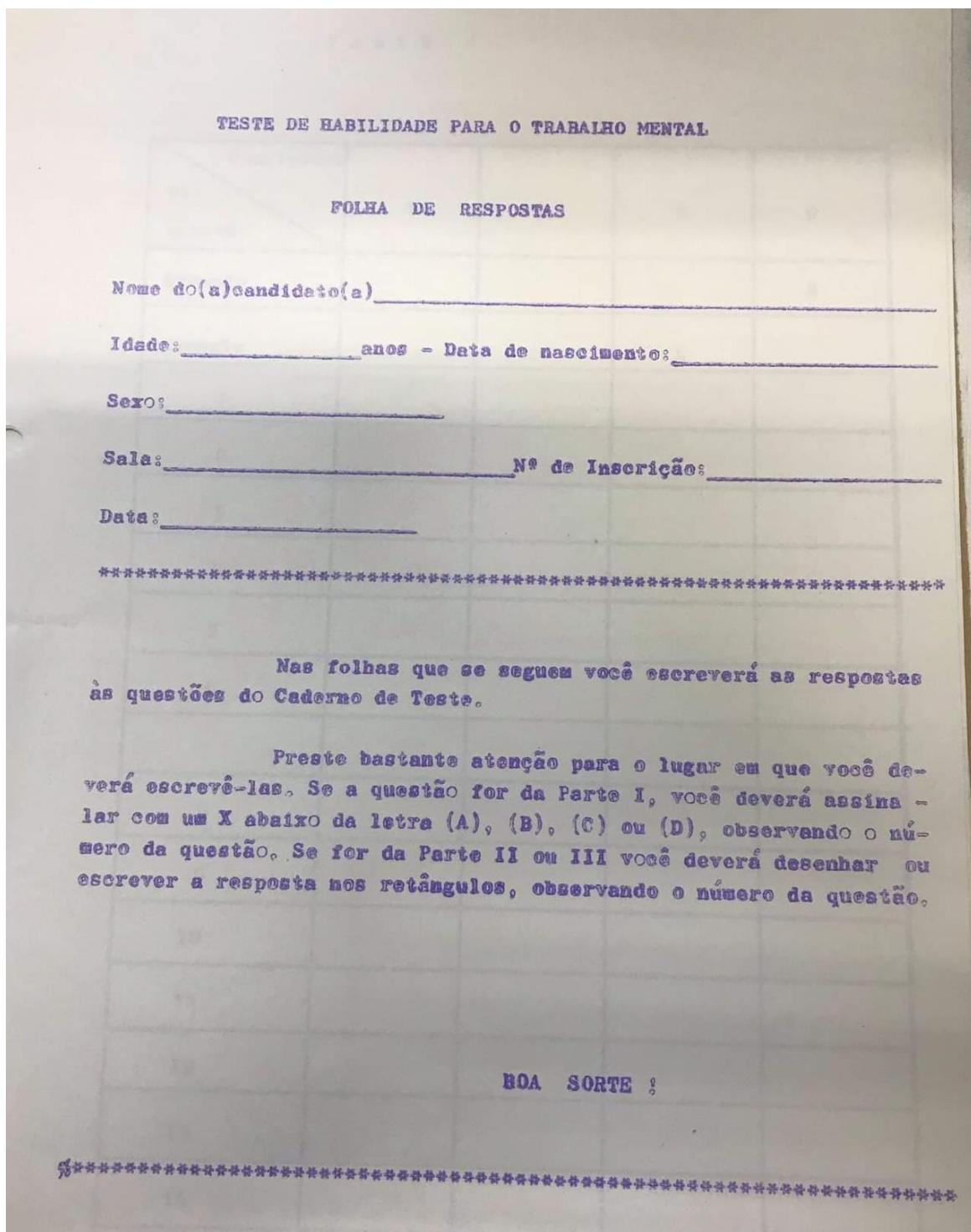
O clima ritualizado de aplicação do teste legitimava os resultados obtidos e gerava a crença de que as crianças estavam sendo avaliadas por seu nível de inteligência, especificamente o “fator G”, utilizando um teste único e não verbal, categorias explicitadas por Pichot (1969). Categorias estas que o próprio autor considerava de difícil conceituação. Desta forma, a análise devia recair na forma como este teste era aplicado na escola em questão, seguindo o roteiro (com frases que deveriam ser ditas expressamente como estavam escritas), as pausas, as medições de tempo, etc. O teste também se tornava válido pela forma como o resultado final era obtido, já que não era apenas o número das questões certas ou a nota, mas a correlação desta com a idade, o sexo, a escolaridade e a média destes grupos, transformada em percentil, através do qual a criança, finalmente, era classificada em uma das 11 categorias: excelente, muito forte, forte, acima da média, médio-superior, médio, médio-inferior, abaixo da média, fraco, muito fraco, fraquíssimo. As ações repetidas e protocolares, os muitos cálculos realizados e a aplicação em larga escala legitimavam a seleção.

2.1.2 Teste de Inteligência: Habilidade para o Trabalho Mental (HTM)

No início da década de 1960, as orientadoras educacionais do CAp da UFRGS, Olga Weinstein e Zênia Raupp do Prado, em conjunto com a especialista em estatística Lucila Santarosa, desenvolveram o Teste de Habilidades para o Trabalho Mental (HTM). Estavam preocupadas com a qualidade do processo de seleção, já que muitos testes estrangeiros não se adequavam à realidade brasileira. Além disso, algumas famílias preparavam as crianças para o exame de admissão do CAp da UFRGS treinando a resolução dos testes de inteligência. Sobre a necessidade de criação deste instrumento de avaliação psicológica, a orientadora educacional Sabiá relata:

Uma proposta desenvolvida porque o grupo da direção (designação da D. Graciema para o que na época era a equipe diretiva e professores coordenadores) achava necessário averiguar em que nível de desenvolvimento os alunos que ingressariam no CAp [Colégio de Aplicação da UFRGS] estavam, pois os testes padronizados não respondiam à maior parte dos questionamentos, pois eram treináveis pelas famílias. O HTM, por ser uma inovação do CAp, não teria a chance de ser treinável e seria alterado a cada ano (2015, p. 1-2).

Figura 6 – Folha de identificação e instruções para responder ao Teste de Habilidade Mental



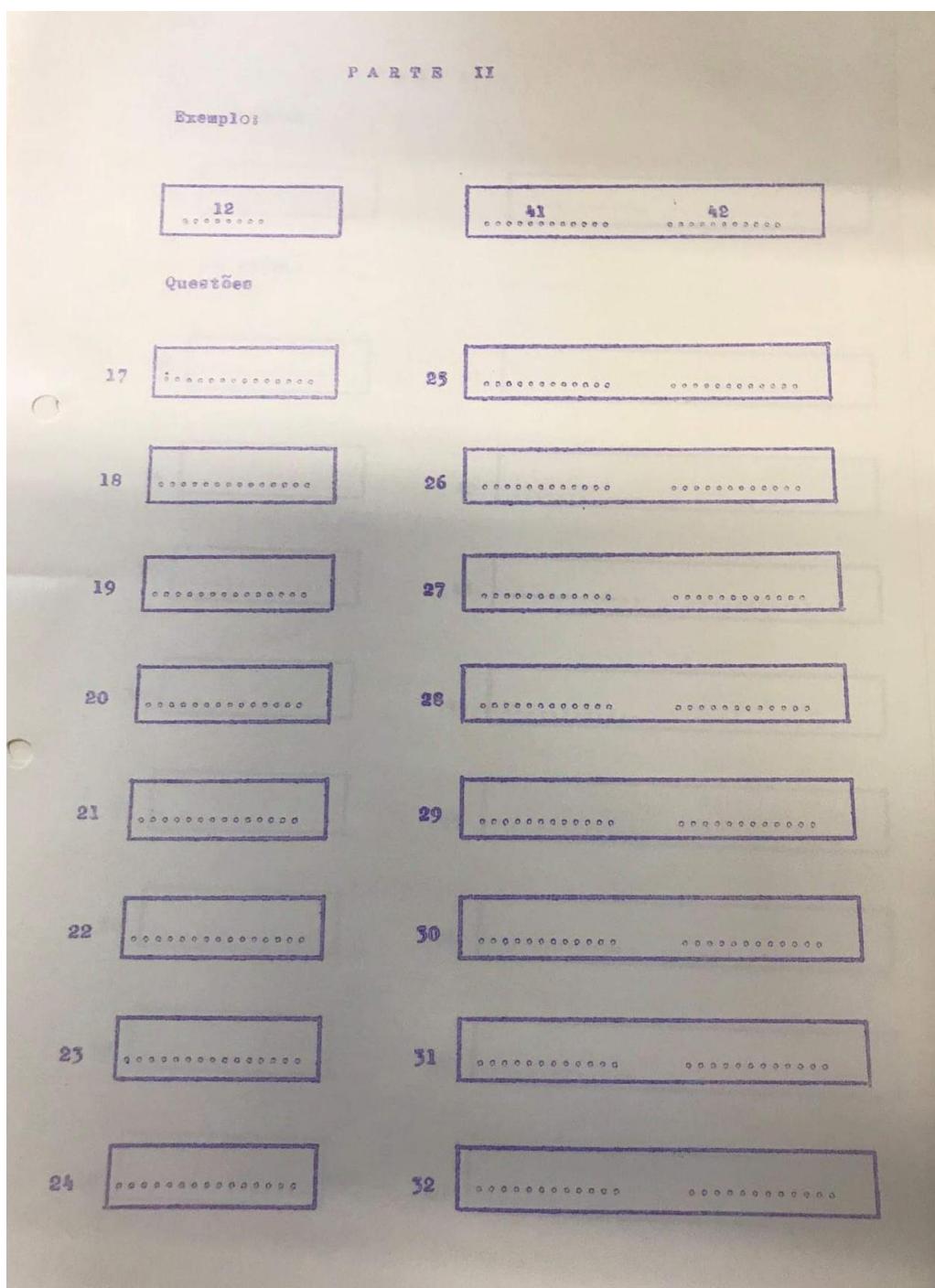
Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 7 – Folha de resposta à parte I do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental

P A R T E I				
Conclusões	A	B	C	D
Exemplo				x
Exemplo			x	
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 8 – Folha de resposta à parte II do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental



Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 9 – Folha de resposta à parte III do Teste de Habilidade para o Trabalho Mental

P A R T E I I I

Exemplos :

Questões :

33

.....

41

.....
-------	-------

34

.....

42

.....
-------	-------

35

.....

43

.....
-------	-------

36

.....

44

.....
-------	-------

37

.....

45

.....
-------	-------

38

.....

46

.....
-------	-------

39

.....

47

.....
-------	-------

40

.....

48

.....
-------	-------

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

As figuras 6, 7, 8 e 9, encontradas no arquivo do CAp da UFRGS, correspondem ao início da construção do teste HTM. Comparada com outras versões encontradas, mais completas e datilografadas na máquina de escrever, esta parece ser uma das primeiras formas do teste. Durante vários processos seletivos, este instrumento de avaliação foi utilizado como parte do exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGS sem passar pelo processo técnico de padronização dos testes. Pela descrição do quadro 4, é possível que ele tenha passado a figurar na seleção do exame de admissão a partir do ano de 1962, sendo designado como Teste Verbal e Teste de Aptidão. No início da década de 1980, as autoras realizaram o caminho necessário para que o teste HTM tivesse o reconhecimento da padronização oficial. Alguns anos depois, foi publicado pela editora Vetor e passou a ser comercializado também por esta editora. Sobre a construção do teste, Santarosa *et al.* escrevem:

O teste de “Habilidades para o Trabalho Mental” (H.T.M.) surgiu no Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade federal do Rio Grande do Sul. Sendo uma “escola laboratório”, recebe um número limitado de alunos. Para os propósitos da escola, foi considerado ser trinta o número ideal de alunos para a formação de grupos de sala de aula. Devido ao conhecimento e prestígio da escola na comunidade a que pertence, a procura pelas poucas vagas existentes foi sempre muito grande. Para a escolha dos trinta alunos, a escola decidiu realizar um exame de seleção que visava classificar os candidatos, tomando por referência o conhecimento adquirido nos níveis anteriores que a escola admitia, bem como a habilidade do candidato para desenvolver um trabalho intelectual. Assim é que juntamente com provas de conhecimento nas áreas básicas de currículo de 1º. Grau (Matemática, História, Geografia e Ciências) eram aplicados testes de inteligência padronizados. [...]

Ao longo do tempo, foi sentida a necessidade não só de aplicar um instrumento que permitisse melhor conhecer as condições atuais de cada candidato, mas também que permitisse servir como indicador do desempenho escolar futuro. [...] A escola acreditava ser conveniente detectar os candidatos com maior habilidade intelectual, mas que apresentassem também as melhores condições para o desenvolvimento do trabalho acadêmico. Por este motivo, estiveram sempre presentes no teste, como descrever-se-á a seguir, questões que visam medir a capacidade de raciocínio e especialmente relacionada ao aspecto verbal, numérico e abstrato (1982, p. 19-20).

Na introdução do Relatório de Padronização do Teste HTM, as autoras enfatizam a importância de a Psicologia ser uma disciplina que utiliza os pressupostos científicos para a avaliação psicológica e a importância de existirem instrumentos construídos com base na realidade nacional, visto que, em algumas ocasiões, instrumentos produzidos em outros contextos revelavam-se insatisfatórios para a avaliação psicológica de crianças e adolescentes brasileiros/as. No cenário nacional, destacam a atuação do Cepa, no sentido de padronizar os testes construídos no Brasil, assim como validar as traduções de testes produzidos em outros países (SANTAROSA *et al.*, 1982).

As autoras do teste HTM fundamentam a produção do instrumento avaliativo, contextualizando teoricamente o conceito de inteligência e citando vários autores que se empenharam em a compreender. Descrevem o conceito proposto por Alfred Binet, Theodore Simon, David Wechsler, Jean Piaget, Herbert Spencer e Francis Galton, dentre outros citados. Também fazem a distinção entre o pensamento original, criativo ou divergente, e o pensamento convergente ou analítico, que é geralmente medido pelos testes. Colocam mais ênfase na teoria de Charles Spearman,¹⁹ na qual a inteligência seria vista de forma multifatorial, sendo composta pelo fator g (fator geral), os fatores e (fatores específicos) e fatores de grupo (SANTAROSA *et al.*, 1982).

Talvez por considerarem o conceito de inteligência pouco claro e consistente, visto não ser consenso entre os/as estudiosos/as do tema, as criadoras do teste HTM tenham optado por relacioná-lo à medição do constructo “habilidades para o trabalho mental” (SANTAROSA *et al.*, 1982, p. 14). Compreendiam a habilidade “como modos de operação e técnicas generalizadas para tratar com os problemas”, pelo fato de abranger “processos mentais de organização e reorganização de materiais com vistas ao alcance de um propósito específico (BLOOM *apud* SANTAROSA, 1982, p. 20). É possível constatar, mesmo na tentativa de se distanciar de um conceito difuso, que o conceito de habilidade e o de inteligência se aproximam e ambos continuam sendo descritos de forma amplamente abstrata.

Para resolver o teste HTM, exigia-se raciocínio lógico, configurado pelos processos de indução e dedução, com questões que versavam sobre o raciocínio verbal (compreender conceitos expressos em palavras), numérico (entender conceitos expressos em números/quantidades) e abstrato (decodificar, separar e classificar símbolos) (SANTAROSA *et al.*, 1982). O formato do teste - subdivisões, número e enunciados de questões - foi modificado várias vezes ao longo da década de 1960; em todas as versões, porém, os três tipos de raciocínio descritos acima foram avaliados por um conjunto de questões. Quanto maior fluência na linguagem verbal, matemática e simbólica e maior a capacidade de decodificar as questões para encontrar a resposta, maior era a pontuação final da criança avaliada.

Ao final do Relatório de Padronização do Teste HTM (SANTAROSA *et al.*, 1982), as autoras sinalizam alguns usos do instrumento na prática das/os orientadores/as educacionais: “Na Orientação Educacional, os testes assumem uma função relevante,

¹⁹ Charles Spearman (1863-1945) foi um psicólogo inglês, estatístico e pioneiro na análise fatorial. Realizou estudos sobre a inteligência e concebeu a teoria de que a inteligência é composta por muitos fatores.

tanto para investigar áreas em que o indivíduo possa lançar-se em termos de opção profissional, quanto para auxiliar no diagnóstico e predição do desempenho escolar, etc.” (SANTAROSA, *et al.*, 1982, p. 57). O teste HTM, quando aplicado por orientadores/as educacionais, serviria para verificar a inteligência dos/as estudantes, mas não somente no momento da aplicação do instrumento, quanto também como forma de prever o seu rendimento escolar, comportava uma expectativa em relação ao estudante. Seu uso, com a finalidade de encaminhamento profissional, não estava conectado a um inventário de profissões ou atividades pelas quais os/as estudantes estivessem mais motivados/as ou atraídos/as, mas refletia a observação de que as pessoas que conseguissem resultados com pontuações mais altas possuíam inclinação para longas escolarizações e para o trabalho intelectual. As pessoas com pontuações mais baixas deveriam ser encaminhadas a escolarizações mais curtas e a trabalhos de caráter mais prático.

Estes diferentes usos para o teste HTM no exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGS demonstram que o resultado do teste era tido como diagnóstico e prognóstico, isto é, como instrumento de objetivação das habilidades das crianças; não apenas das que possuíam no momento da aplicação do teste, mas como um prognóstico de sua vida escolar. Esta crença era gerada não somente pela ritualização da aplicação do teste, mas também pelo processo de sua produção, construído a partir de várias versões ao longo dos anos, resultando de diversos cálculos realizados em cada versão, cada uma com mais questões. Estas eram analisadas uma a uma, dentre outras ações que visavam à construção de um instrumento que mais se aproximasse da avaliação da inteligência. O caminho percorrido para a padronização e validação necessária à sua publicação, embora fora do recorte temporal desta pesquisa, também merece ser ressaltado para a legitimação do teste HTM.

Outro fator que validava o uso desse teste como parte da avaliação psicológica era a forma de classificar a criança a partir do número de seus acertos no teste. Santarosa *et al* (1982) descreve esse processo. O número de questões certas era somado, primeiro, em cada parte (possivelmente para avaliar cada tipo de compreensão) e, posteriormente, somavam-se as três partes. O número total era transformado em percentil, que, por sua vez, indicava quantas crianças atingiam determinado resultado no teste, numa amostra de 100 crianças, pela comparação com a tabela padrão construída para a sua validação do teste. A tabela padrão trazia as médias por idade e por escolarização

Os testes de inteligência aplicados no exame de admissão ao ginásio do CAp buscavam averiguar a capacidade de aprendizagem e valorizavam o pensamento abstrato

e guiado pela lógica, processo em que o raciocínio indutivo-dedutivo era utilizado pelas crianças para alcançarem a resposta certa, ou seja, a sequência lógica mais adequada. O teste HTM realizava esta avaliação utilizando como base a compreensão verbal, numérica e simbólica, enquanto o teste Dominó operava apenas com a linguagem matemática. Este conjunto de operações permitia concluir que as autoras do primeiro teste buscavam uma avaliação mais complexa, envolvendo mais elementos simbólicos e, desta forma, tornavam o processo de seleção ainda mais sofisticado.

2.2 TESTES DE PERSONALIDADE

Uma outra categoria de instrumentos de avaliação psicológica, os testes de personalidade, também era utilizada no exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGRS. Estes outros instrumentos são denominados testes de personalidade ou técnicas projetivas; não há consenso em como chamá-los. Isso ocorre porque alguns autores relutam em os admitir como testes, visto que seus resultados são qualitativos e não quantitativos como os testes de inteligência. Estes testes, ou técnicas projetivas, tinham o objetivo de avaliar aspectos que poderiam afetar a aprendizagem, isto é, o ajustamento social do/a candidato/a. Acreditava-se que o ajustamento social da criança teria função no desenvolvimento das capacidades intelectuais inatas. Os testes ou técnicas projetivas que visavam a objetivar as características da personalidade encontradas na documentação sobre o processo seletivo para a entrada no colégio e destacadas neste capítulo são: Técnica Projetiva Gráfica Desenho da Família; Técnica Projetiva Desenho da Figura Humana de Macchover; Teste de Complemento de Desenhos Wartegg e a Técnica Projetiva Zulliger.

2.2.1 Técnica Projetiva Gráfica Desenho da Família

A Técnica Projetiva Gráfica Desenho da Família é uma técnica de investigação psicológica (ORTEGA, 1985) e uma técnica gráfica projetiva (ORTEGA e SANTOS, 1987), utilizada para investigar a qualidade das relações familiares (POROT, 1961). Segundo Ortega (1985), as técnicas gráficas, ou desenhos, são muito utilizadas como instrumento de investigação psicológica. Dentre os inúmeros temas que podem ser solicitados às crianças, o tema família “parece ser o mais rico em possibilidades, pois,

além da análise da figura corporal, bastante enfatizada no desenho da figura humana, permite analisar as relações que a criança estabelece com os outros, particularmente com cada membro de sua família” (ORTEGA, 1985, p. 1). O médico psiquiatra francês Maurice Porot foi pioneiro em utilizar os desenhos infantis das famílias como instrumento de análise das relações familiares. Assim ele o descrevia: “A saúde define-se pela ausência de doenças; analogamente, as relações familiais normais e harmoniosas dificilmente poderiam ser definidas sem o recurso da indicação do que não devam ser” (POROT, 1961, p. 18). Trata-se de uma concepção em que se prescreve ou descreve o que é saudável como normal.

Porot (1961, p. 21) descreve o conceito de família utilizado por ele como “o conjunto de pessoas de um mesmo sangue, que vivem sob o mesmo teto, e mais particularmente o pai, a mãe e os filhos”. Para este autor, há “dois critérios precisos do vínculo familiar”, que seriam o laço sanguíneo e o teto em comum. Esta é uma forma muito específica de conceber a família e normatiza o que seria conhecida como família burguesa. Não somente a composição da família normal seria constituída por pai, mãe e filhos, mas cada membro da família teria o seu lugar. A mãe deveria ser amorosa, a que nutre física e emocionalmente, acolhe e cuida. Ao pai reserva-se o papel de provedor da casa, além de ser o responsável pela colocação das regras e pela fiscalização do cumprimento destas regras, por ser ele o detentor da autoridade. Uma mãe ou um pai que não correspondessem a essa norma de personalidade poderiam provocar desajustamentos na família; um deles, seria o desajustamento sexual das crianças. A falta de identificação com progenitores modelares poderia gerar confusão no desenvolvimento sexual de meninos e meninas. Isto poderia ser verificado na técnica projetiva Desenho da Família, por meio do primeiro desenho da criança e sua consonância ou não com seu sexo biológico (POROT, 1961). A função dos/as irmãos/ãs é promover a melhor socialização possível entre eles/as. As relações entre irmãos e irmãs, que, inicialmente, manifestam muitas rivalidades, devem progressivamente caminhar para a amizade, a afeição e a solidariedade. Segundo Porot (1961), a continuação da rivalidade entre irmãos e irmãs no decorrer dos anos demonstra sinal de desajustamento.

O autor se valia da teoria psicanalítica para compreender a dinâmica da personalidade. Para ele, os métodos indiretos de investigação eram os mais adequados para atingir o conhecimento da psique infantil ou adulta. O médico francês esclarece, ainda, que a associação livre não era o método indireto com melhores resultados com crianças, pois estas ainda não possuem o pensamento organizado para expressar este

pensamento por meio da fala, que é o material psicanalítico da associação livre. Além disso, a mitomania era considerada, até certo ponto, normal entre as crianças. Desta forma, sugeriu que fossem utilizadas com elas técnicas projetivas que envolvessem atividades visuais, verbais, lúdicas ou gráficas. Escreve Porot (1961, p. 278, grifo do autor)

A técnica é simples: entrega-se à criança uma folha de papel, um lápis preto e alguns lápis de cor. Pede-se-lhe que *desenhe sua família*. A criança presta-se quase sempre com prazer a tal brincadeira e isso até uma idade bastante avançada. Recolhemos pessoalmente desenhos significativos de crianças que tinham entre quatro anos e meio e quinze anos e meio. Em geral, elas se interessam pelo que fazem, a ponto de esquecer qualquer desconfiança e controle; muitas vezes, pode-se conversar diretamente com elas, tão absorvidas ficam pela atividade; suas respostas são muito espontâneas; assim, obtêm-se informações precisas que sua reticência anterior nem sempre facultaria. Pede-se indiquem a identidade das pessoas desenhadas, se não o fizeram espontaneamente, escrevendo o nome abaixo de cada uma delas.

O autor ainda salienta ser importante observar a ordem na qual os familiares são desenhados e anotar falas, silêncios, hesitações. A instrução é que a técnica seja aplicada individualmente para que estes sinais sejam percebidos e descritos. No caso da aplicação do Teste o Desenho da Família no exame de admissão ao ginásio do CAp nos anos de 1960 e 1961, a utilização era realizada de forma coletiva e as orientadoras educacionais elaboraram as seguintes instruções para esta execução:

O examinador verificará se todos os candidatos dispõem do material necessário: lápis preto, borracha, uma caixa de lápis de cor.

I Distribuição das folhas: seguida pela ordem: vamos trabalhar deste lado da folha (mostrar). Escrevam o que se pede, verificar se todos completaram nome, data, etc.).

II Aplicação

Dizer apenas: cada um vai fazer o desenho de sua família e depois vai completar a 2^a. folha com a uma composição.

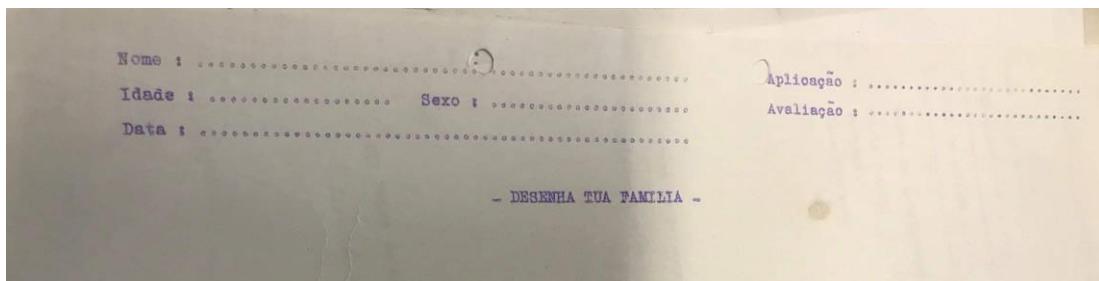
Se houver perguntas como: é toda a família? Não acrescentar nenhuma explicação, dizer simplesmente: sim, a sua família. Surgindo a pergunta: faço só a cabeça? Responder: desenhe como você achar bem.

Prosseguir dizendo:

Indiquem o nome das pessoas desenhadas e junto escrevam o número que diga qual foi a 1^a., a 2^a. e a seguintes.

Evitar: comentários, explicações, observações que comprometam a espontaneidade da representação (COLÉGIO, s/dc, p. 1).

Figura 10 - Ficha de Aplicação do Teste da Família



Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Comparando a forma como Porot (1961) descreve a aplicação e a forma como as orientadoras do CAp da UFRGS aplicavam, percebem-se muitas semelhanças; inclusive, é possível notar o cuidado em não fornecer muitos estímulos, cuidado que também pode ser observado na folha de realização do teste (Figura 10). No entanto, há uma diferença: no segundo caso, solicita-se à criança que escreva uma composição após realizar o desenho, ou seja, as crianças deveriam escrever um texto sobre a atividade. Talvez esta segunda parte do teste buscassem substituir a conversa e a observação durante e após a realização do desenho na aplicação individual, visto que, no colégio, a aplicação da técnica era feita de modo coletivo. Além disso, este pedido permitia avaliar não somente as relações familiares, mas também a desenvoltura com a linguagem escrita.

Não há evidências de como as orientadoras educacionais realizavam a análise do desenho da família, visto que não foram encontrados documentos que explicitassem esta prática, mas é possível fazer algumas considerações com base no que autores/as que utilizaram esta técnica, seja como fonte de pesquisa, seja para avaliações psicológicas com diferenciados fins. Para estes pesquisadores/avaliadores, o resultado do teste consistiu na comparação do desenho avaliado com o desenho de uma criança normal (proveniente de uma família normal). É desta forma, segundo Porot (1961, p. 279), que “surgem os personagens de uma família normal, em geral, perfeitamente em ordem, em duas ou três fileiras horizontais, cada um em tamanho proporcional à estatura verdadeira, e dentro de certa simetria” [grifo do autor]. Seguindo esta norma e observando a ordem dos desenhos, a localização na folha, o tamanho, as representações imperfeitas, as cores, dentre outros aspectos, é possível, segundo Porot (1961), ter acesso ao modo como a criança vê sua família.

O pesquisador Antonio Carlos Ortega (1985), por meio de pesquisas, buscou validar esta técnica para o contexto brasileiro na década de 1980. Para isso, realizou em sua pesquisa de doutorado a análise do Desenho da Família com as 300 crianças (meninos

e meninas) que compunham o Grupo de Controle, as quais, por meio do processo de padronização, constituíram a norma para o caso brasileiro. O padrão obtido por meio deste processo evidencia o que deveria ser considerado como norma, ou uma família socialmente ajustada, já que este Grupo de Controle era formado com as seguintes características

(1) nacionalidade: brasileira; (2) dominância lateral: destra; (3) rendimento escolar: médio (a criança não apresenta avanço, nem retardo escolar); (4) família nuclear completa: todos os membros habitam sob o mesmo teto e (5) nível socioeconômico: classe média-alta (determinada de acordo com a Escala de Nível Ocupacional proposta por Gouveia & Havighurst, 1969²⁰ (ORTEGA e SANTOS, 1987, p. 241).

A pesquisa foi realizada com crianças matriculadas em nove escolas particulares do estado do Espírito Santo. Outro requisito da pesquisa era que as crianças fossem provenientes de famílias com dois/duas filhos/as. Estas características, segundo o autor, permitiam que as crianças selecionadas para este grupo de controle fossem classificadas como normais. Os desenhos das famílias das crianças selecionadas para a amostra foram analisados segundo 52 características, agrupadas em três níveis

(1) características gerais do desenho (tempo; posição da folha; localização e direção do desenho; pressão, característica e continuidade do traçado; sombreado; transparência; indicação de suporte; cenário; estrutura geral, disposição e atitude dos personagens); (2) nível das estruturas formais: composição da família (número de personagens e caracterização da família), caracterização dos membros da família (presença ou ausência, ordem de execução, dimensão, tempo, localização) e distância entre eles; (3) nível de conteúdo: valorização dos membros da família (primeiro, maior, desenhado com mais cuidado e mais próximo do sujeito); membro da família mais valorizado; desvalorização dos membros da família (último, menor, desenhado com menos cuidado, mais distante do sujeito e ausente); membro da família mais desvalorizado (ORTEGA e SANTOS, 1987, p. 242).

Os resultados correspondentes a estes três níveis de análise, comparados com os de outras pesquisas e validações realizadas em outros países, validou o uso da técnica do Desenho da Família no Brasil, já que, das 52 características avaliadas, 32 apresentavam diferenças significativas. Desta forma, os dados deste grupo de controle foram validados e passaram a ser utilizados como baliza para outras aplicações, constituindo o índice de normalidade para o Desenho da Família em território brasileiro.

Embora este processo de validação da Técnica do Desenho da Família só tenha ocorrido, no Brasil, na década de 1980, ele traz importantes aspectos da década de 1950, já presentes nos livros de Porot (publicação original), e da década de 1960 (tradução

²⁰ A Escala de Nível Ocupacional (GOUVEIA & HAVIGHURST *apud* ORTEGA, 1985) propõe uma classificação das profissões e ocupações em três níveis: Estrato Superior, Estrato Médio e Estrato Inferior.

brasileira). Nesta técnica, o foco avaliativo não está nos sentimentos e nas relações da criança com seus familiares, mas no quanto a família da criança se aproxima da família normal, ou seja, avalia o ajustamento da criança e de sua família à norma familiar. Os parâmetros de normalidade para a família são: pais heterossexuais (visto que se espera o desenho do pai e da mãe), dois/duas filhos/as, classe média ou média alta, crianças com inteligência normal.

2.2.2 Teste de Complemento de Desenhos Wartegg

Uma outra técnica projetiva gráfica utilizada nos exames de admissão ao ginásio do CAP no ano de 1962 foi o Teste de Complemento de Desenhos Wartegg. Este instrumento se propunha “avaliar aspectos ligados à personalidade, tendo por base a estrutura perceptiva do sujeito, ou seja, a maneira como ele percebe os estímulos a seu redor, os processa, e a partir disso se comporta” (PESSOTO e PRIMI, 2018, p. 74). Neste teste, avaliava-se como uma pessoa reagia a um sinal gráfico por meio de um desenho, posto que estes desenhos-resposta eram interpretados como indicativos de como a pessoa submetida a ele se relacionava com os outros, como trabalhava a sua imaginação, a criatividade, como agia em situações nas quais se sentia pressionada, dentre outros aspectos relativos a controle emocional, tolerância à frustração e relacionamento interpessoal.

Este teste foi criado na década de 1930 pelo pesquisador alemão Ehring Wartegg. Segundo este idealizador, a técnica projetiva diferia de outras técnicas gráficas com conteúdo definido, como o Desenho da Família, por exemplo, “devido à determinação precisa das condições estimulativas desde o princípio, dentro da sequência da prova, visando o equilíbrio mensurável das funções pulsionais e perceptuais” (WARTEGG, 1987, p. 3). A folha de protocolo consiste em oito quadrados (4 cm² cada um), dispostos em duas linhas de quatro quadrados cada. Em cada quadrado encontra-se um sinal gráfico, que pode ser interpretado como um desenho incompleto. A tarefa a ser realizada é completar o desenho da forma mais conveniente a partir do sinal gráfico dado (PESSOTO e PRIMI, 2018). Há, ainda, na folha de protocolo, um espaço para o preenchimento de dados de identificação, assim como números e linhas que devem ser preenchidos com nomes para os desenhos, além de outras questões, como a ordem de execução do desenho, qual o examinado/a mais gostou de fazer, de qual gostou menos, que desenho foi mais fácil de ser feito e qual o mais difícil (WARTEGG, 1987). Segundo o criador do teste, a

aplicação pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Segundo Pessotto e Primi (2018), a principal característica deste teste é a liberdade de expressão, devido à ausência de padronização das respostas, não sendo possível, portanto, escalar os seus resultados. Esta premissa não encontra sustentação na forma como o teste é avaliado, já que há sim classificação e hierarquização das respostas, pois há desenhos que são considerados mais adequados do que outros, de acordo com a premissa da normalidade encontrada nas teorias psicológicas que embasam o teste.

As bases teóricas da Gestalt e dos arquétipos de Carl Jung foram os pressupostos que embasaram Ehrig Wartegg na construção e interpretação desta técnica projetiva. Cada quadrado do teste é também chamado de campo, no qual as figuras gráficas apresentadas correspondem a funções básicas da personalidade: emoção, imaginação, intelecto e energia, e cada aspecto da personalidade é apresentado em dois campos e com duas características antagônicas. As respostas podem ser agrupadas em: normais, originais, produtivas e patológicas. O conjunto de respostas considerado normal é composto pelos motivos significativos (desenhos) que aparecem com mais frequência a cada 100 pessoas. A forma de cada desenho permite que a análise da personalidade seja realizada em camadas (WARTEGG, 1987). Pereira (2006, p. 22) descreve como compreende as duas características possíveis de cada função da personalidade

A emoção pode ser entendida como a forma na qual o indivíduo posiciona-se frente à estimulação afetiva do meio e como estas influenciam o seu relacionamento e reações emocionais, sendo que pode ser dividida entre retraída (introversão) e expansiva (extroversão). O intelecto diz respeito à forma da pessoa voltar-se para a realização e concretização das ideias, a qual pode ser feita de forma prática, baseando-se na percepção e observação, ou de forma especulativa, valorizando a teoria, o raciocínio e os princípios. A energia (ação) refere-se à “força” que o ser humano dirige para a realização das atividades, podendo ser percebida de forma dinâmica ou controlada. Já a imaginação, pode ser percebida como a capacidade psíquica de produzir imagens, subdividida entre combinatória, baseada na realidade visível, e criadora, focada na realidade fantasiosa.

No documento escolar *Planejamento da prova psicológica para seleção de alunos do curso ginásial – Ano 1962* (COLÉGIO, 1962), consta que o Teste Wartegg foi aplicado como técnica projetiva. Neste mesmo documento, há indicações de que a aplicação deste teste seria realizada no tempo regulamentar e todos/as o deveriam terminar neste tempo, mas não consta a informação a respeito da duração deste tempo. Pelas características do teste projetivo, é possível inferir que as orientadoras do CAp da UFRGS estavam buscando observar a personalidade das crianças em função dos relacionamentos interpessoais, como a capacidade de suportar frustrações, um bom controle das emoções,

dentre outras questões voltadas ao bom ajustamento social. Havia a crença de que estes fatores poderiam intervir no processo de aprendizagem. O objetivo era selecionar crianças que soubessem trabalhar em grupo de forma produtiva, autônoma e organizada, suportando longos períodos de atividade intelectual sem demonstrar descontrole emocional.

2.2.3 Técnica Projetiva Zulliger

Nos documentos encontrados no CAp da UFRGS sobre os exames de admissão realizados nas décadas de 1950 e 1960, a técnica projetiva Zulliger também é citada entre as que se utilizavam em 1960. Este teste foi produzido pelo professor e psicólogo clínico Hans Zulliger, em 1948, a partir do Teste de Rorschach (FAZENDEIRO e NOVO, 2012). Este último também consiste num teste projetivo, mas a sua aplicação é realizada individualmente e consta de dez lâminas com desenhos a serem interpretados. Com vistas a diminuir o tempo de aplicação e atingir a possibilidade de aplicação coletiva, Hans Zulliger, responsável pela seleção para o exército suíço, pensou num teste mais curto, com que se pudesse fazer uma breve avaliação da personalidade. Caso o teste demonstrasse indícios psicopatológicos, outros poderiam ser aplicados para aprofundamento da avaliação psicológica. Posteriormente, foi concebido um modelo para ser aplicado coletivamente, com as devidas modificações para uma possível aplicação individual (ZULLIGER, 1970).

A aplicação do teste Zulliger consiste em mostrar para o/a avaliado/a três lâminas diferentes, com manchas de tinta não estruturadas e simétricas. As lâminas são: uma em preto, branco e vermelho; uma colorida e uma com a figura em tons de cinza. Cada figura é mostrada de forma separada; pergunta-se ao/à avaliado/a o que aquela figura poderia ser. As respostas são anotadas. Uma segunda parte da aplicação consiste em detalhar as respostas, verificando em qual parte da mancha e o que da mancha deu a entender aquela resposta (FRANCO; VILLEMOR-AMARAL, 2009). Na sequência, as respostas são codificadas e cada elemento é classificado por códigos como forma, cor, sombreados, movimento humano, animal ou inanimado. Estes códigos são computados e interpretados conforme as tabelas classificatórias do teste (CARVALHO, 2005). Este mesmo autor escreve que as pessoas submetidas aos estímulos do teste Zulliger colocam a sua atenção nas manchas de tinta apresentadas e tentam associar as imagens com registros de memória, elaboram suas impressões e organizam o que viram em uma figura, além de

agregar conteúdos e significados simbólicos ao construírem uma resposta final. A interpretação deste teste, assim como seu embasamento teórico, é psicanalítica.

Esta técnica projetiva “avalia a estrutura e a dinâmica da personalidade, indicando não só as dificuldades e conflitos, como também as habilidades que são parte constitutiva dos recursos internos dos quais uma pessoa dispõe para lidar com os problemas” (FRANCO e VILLEMOR-AMARAL, 2009, p. 53), podendo ser usado na realização de psicodiagnósticos, bem como na avaliação das relações interpessoais. As respostas globais (interpretações das figuras como um todo), as respostas que utilizam apenas detalhes das figuras, aquelas que têm como base pequenos detalhes das manchas e também as percepções sobre os espaços vazios, segundo Zulliger (1970), somadas às observações sobre movimentos, cores e sombras visíveis nas imagens, fornecem dados sobre as necessidades, as atitudes e os estilos de comunicação das pessoas em análise. Zulliger (1970) pede, ainda, que os/as examinadores/as atentem para lembranças evocadas pelas imagens, como histórias vividas, pessoas recordadas. O conjunto dessas informações constitui a base para a confecção de uma descrição das características da personalidade dos/as examinados/as.

Há indícios de que no exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGS este teste era aplicado em grupos de crianças simultaneamente, enquanto as imagens eram projetadas na parede e, a partir delas, as crianças deveriam escrever no protocolo do teste o que estavam vendo nas imagens projetadas e em quais regiões da figura. No documento escolar *Plano para o Exame de Seleção dos candidatos à primeira série experimental para o ano de 1960* (COLÉGIO, 1960b), constava que as provas psicológicas haviam sido aplicadas no período da tarde em quatro turmas. O teste de Zulliger seria projetado na parede e teria duração de 20 minutos, sendo seguido por outros testes psicológicos.

Esta técnica projetiva, segundo Vaz (2007), traz as seguintes informações sobre a personalidade: inteligência (alta, média ou baixa), raciocínio lógico (como precisão, coerência) e organização (presente ou ausente), capacidade de controlar impulsos emocionais, senso de responsabilidade, empatia, criatividade, espontaneidade, além de psicodiagnósticos. O teste de personalidade no exame de admissão tinha por objetivo verificar o ajustamento social do/a candidato/a. Pode-se inferir da aplicação desta técnica que as orientadoras educacionais eventualmente buscavam averiguar se na criança havia equilíbrio emocional suficiente para não interferir no processo de aprendizagem.

Os testes de personalidade ou técnicas projetivas, gráficas ou não, pretendiam objetivar características subjetivas. Os atributos da subjetividade, segundo os autores

destes instrumentos, não seriam diretamente observáveis, razão por que se fazia necessário construir técnicas pelas quais as personalidades analisadas pudessem se projetar. Dentre as características avaliadas, estava a inteligência, ou a aptidão das pessoas que respondessem ao instrumento, mas, diferentemente dos testes de inteligência, esta faculdade humana não era detalhadamente testada e os resultados apontavam para outras nuances da personalidade. Na técnica projetiva do Desenho da Família, o ajustamento familiar era central, enquanto nos outros dois o foco era a ajustamento social. Acreditava-se que, pelos testes Wartegg e Zulliger, seria possível averiguar a forma como a criança ou o adulto se relacionava em grupos, como lidava com a frustração, além de também averiguar possíveis sinais de psicopatologia.

2.2.4 Técnica Projetiva Desenho da Figura Humana de Karen Machover

Uma outra técnica projetiva utilizada na avaliação psicológica realizada com os/as estudantes do curso ginásial no CAp da UFRGS foi o Desenho da Figura Humana, em 1963. Há, nos documentos, a indicação de que a teoria que embasava a aplicação e a avaliação do teste no CAp da UFRGS era da autora Karen Machover. Wechsler e Schelini (2002) destacam, em seus estudos, que esta técnica projetiva circulou em muitos cursos universitários de Psicologia e também foi muito utilizada por psicólogos/as no Brasil. A abrangência, a simplicidade, a aparente objetividade e o baixo custo da aplicação são apontados como fatores que podem ter contribuído para sua grande circulação. Inicialmente, Florence Goodenough foi quem desenvolveu a técnica do Desenho da Figura Humana na primeira metade do século XX. Partindo de uma experiência na qual aplicou o teste em milhares de crianças de ambos os性os, com idades entre 2 e 15 anos em clínicas e hospitais, Goodenough enunciou que “quando uma criança desenha, ela não representa o que vê, mas o que sabe a seu respeito e, portanto, não realiza um trabalho estético, e sim intelectual” (RUEDA e SISTO, 2016, p. 18). Seguindo esta premissa, o teste conseguiria captar a evolução do repertório conceitual das crianças ao longo do seu desenvolvimento, o que faz dele um instrumento de avaliação do processo cognitivo de cada criança. Para Goodenough, a forma como ela opera com conceitos seria um indicador confiável para se aferir o grau de inteligência da criança (RUEDA e SISTO, 2006).

Na apropriação da técnica realizada por Karen Machover, há algumas diferenças. Esta pesquisadora, ao se debruçar sobre o desenho da figura humana de diferentes

crianças, percebia que as que tinham o mesmo grau de inteligência faziam desenhos completamente diferentes. Machover compreendia o teste não apenas como um indicador de inteligência, mas tratava-o como um instrumento pelo qual outras características de personalidade poderiam ser avaliadas e estas diferenças implicavam uma aplicação um pouco diferente. Os materiais necessários eram os mesmos, mas, enquanto para Goodenough bastava colocar na frente da criança uma folha em branco, um lápis e uma borracha e solicitar que desenhasse uma pessoa, para Machover o teste era realizado em duas partes: na primeira, se lhe solicitava que desenhasse uma pessoa. Quando a criança terminava, uma nova folha era colocada à sua frente e a orientação era que desenhasse um homem ou uma mulher, solicitando-lhe que na segunda folha desenhasse uma pessoa do sexo oposto ao do primeiro desenho (MACHOVER, 1949). O tempo de aplicação poderia variar de 10 a 20 minutos, podendo o/a aplicador/a ampliar o tempo em 10 a 20 minutos, ou mais, dependendo do número de associações que fossem sendo feitas. A pesquisadora previu que a aplicação da técnica projetiva poderia ocorrer de forma individual ou em grupo.

Machover utilizava-se de bases psicanalíticas e considerava que quando a criança realizava o desenho da figura humana se reportava necessariamente às imagens internalizadas que tinha de si própria e dos outros, e, dessa forma, ocorria a projeção de sua figura corporal” (PERES, 2002, p. 83). Sendo o desenho um registro imaginário, a figura corporal representaria algo presente no inconsciente, constituindo um veículo natural para a expressão das necessidades e conflitos do corpo de quem desenhava, vindo a se manifestar gradativamente ao longo da vida em base a conexões afetivas (MACHOVER, 1949). Desta forma, ao desenhar uma figura humana, a criança estaria expressando a sua compreensão subjetiva em relação a essa figura, em relação à compreensão afetada pelas relações interpessoais da criança.

Para a interpretação da técnica projetiva do Desenho da Figura Humana, segundo Machover, é necessário ter como ideia básica a estreita ligação entre o estilo de uma produção gráfica e as características psicológicas da pessoa que confecciona o desenho. Nas técnicas projetivas, há duas formas de avaliação dos resultados que se somam na avaliação final: critérios globais, quando o desenho é visto no seu conjunto, e critérios específicos, quando o desenho é analisado por suas partes. Nesta técnica projetiva, é ainda importante ressaltar que são avaliados a forma e os conteúdos do desenho. Alguns dos tópicos levados em consideração nesta avaliação são: tamanho do desenho, centralidade na folha, pressão no traçado (desta característica advém a importância de os desenhos

serem realizados a lápis), tipo de linha, tipo de traçado (se contínuo, ou com avanços e recuos). Também era importante avaliar a posição da pessoa desenhada, a presença ou a ausência de elementos gráficos que identificassem o desenho como sendo de uma pessoa do sexo/gênero masculino ou feminino, presença ou ausência de todas as partes do corpo (MACHOVER, 1949).

Figura 11 – Modelo de questionário que compunha a aplicação da técnica projetiva Desenho da Figura Humana produzido por Macchover (1949)

Fonte: Livro do acervo da autora.

Outra diferença na aplicação era que Machover considerava necessário que o/a aplicador/a prenchesse um questionário sobre os desenhos realizados, que pode ser visto na sua versão em espanhol na Figura 11. Todas as perguntas deveriam ser adaptadas a idade e ao sexo da pessoa que estava sendo investigada. Neste questionário também constavam informações sobre quem estava fazendo os desenhos. O questionário visava ter mais detalhes sobre as pessoas desenhadas. Perguntas como “O que está fazendo?” “Idade?” “É casada (o)?” “Tem filhos?” “Está preocupada?” “Está feliz?” “Se entende bem com os pais?” procurava compreender características pessoais das figuras humanas desenhadas (MACHOVER, 1949). É perceptível que havia uma preocupação em encontrar traços que confirmassem o ajustamento social ou não, ao questionar sobre as características emocionais, sociais e sexuais das pessoas representadas no desenho.

Uma das críticas recebidas por esta técnica projetiva no Brasil consiste na falta de estudos com crianças e adolescentes brasileiros/as com que se pudesse construir uma norma nacional de aplicação. Machover (1949, p. 7) considerava, baseando-se em suas pesquisas empíricas, que as comunicações gráficas projetavam conteúdos psicológicos independentemente de idade, destreza ou cultura. Para a autora, “as expressões de ira, amor, alegria e força são imagens sociais comuns, em função de manifestações físicas e de tensões motoras”, portanto, universais. Assim, não considera, ou ao menos secundariza, as funções sociais, históricas e culturais na constituição da subjetividade. O uso de normas estabelecidas com crianças dos EUA nas décadas de 1950 e 1960, e consideradas automaticamente válidas para crianças brasileiras, sem levar em consideração as diferenças culturais e sociais, gerou uma falta de confiança na validade de sua aplicação no Brasil (HUTZ e BANDEIRA, 1995).

2.3 OUTROS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Além dos testes de inteligência e de personalidade aplicados como parte do exame de admissão ao ginásio, as orientadoras do CAp da UFRGS também utilizavam outros instrumentos de avaliação psicológica, produzidos pela direção e pelo setor de orientação educacional, para o fim de reunir mais informações acerca da vida escolar, da situação familiar e das atitudes frente ao trabalho escolar do/a candidato/a à vaga na referida instituição. As atitudes da criança durante as provas do exame admissional também eram observadas e registradas por meio de uma ficha. Havia preocupação em conhecer o máximo possível da criança e de sua família para avaliar quais as que mais aproveitariam dos métodos e conteúdos proporcionados pela escola. Para isso, foram criados outros três

instrumentos de avaliação psicológica: o questionário de antecedentes escolares, a ficha de avaliação de atitudes e a entrevista com a família.

2.3.1 Questionário de Antecedentes Escolares

O questionário de *Antecedentes Escolares* fazia parte dos documentos solicitados para a inscrição da criança no exame de admissão. Tratava-se de um documento de três páginas, que deveria ser preenchido pela professora com a qual o/a candidato/a estava tendo aulas na quarta série primária e pela diretora da escola. Era composto de duas partes. A parte I versava sobre comportamentos, atitudes e emoções do/a estudante; a parte II, sobre histórico escolar, deveria ser preenchida pela diretora da escola primária, onde constava a idade com que a criança entrara na escola, as escolas em que estudara, mais as notas e respectivas disciplinas: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais. Havia também um espaço no qual a diretora poderia fazer suas observações. Pelos objetivos propostos neste estudo, a descrição e análise devia incidir somente sobre a parte I.

Figura 12 - Ficha de Antecedentes Escolares

NO PREENCHIMENTO DESTA FICHA, QUANDO FÓR O CASO, PODERÁ A PROFESSORA USAR UMA DAS EXPRESSÕES : SIM - QUASE SEMPRE - AS VÉZES - NÃO	ANTECEDENTES ESCOLARES	
	PARTE I	
	(A ser preenchida sob a responsabilidade da professora atual)	
	1. Mantem-se o aluno continuadamente ligado aos trabalhos que se desenvolvem na sala de aula.
	2. Atende, correta e completamente, as instruções para a realização das tarefas da classe.
	3. Apresenta com ordem, capricho, regularidade e acabamento seus trabalhos escolares.
	4. Movimenta-se com iniciativa e determinação no atendimento dos seus encargos escolares, não esperando sempre pela direção do professor.
	5. Costuma mostrar-se :	
	(a) entusiasmado
(b) original	
(c) empenhado em melhorar sua atuação	
Em que circunstâncias ?		
.....		
.....		
6. Em que matérias ou atividades o aluno demonstra maior interesse e aproveitamento ?	
.....		
.....		
7. Que dificuldades têm encontrado nos estudos e atividades de classe ?	
.....		
.....		
8. As experiências e condições de vida contribuem satisfatoriamente para a aprendizagem escolar ?	
.....		
.....		

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 13 - Ficha de Antecedentes Escolares

9. O rendimento do aluno é o que se poderia esperar de suas capacidades intelectuais? Em caso negativo, que fatores explicariam a situação?
.....
.....

10. Considerando o conjunto do rendimento da classe, em que posição se situa o aluno? Marque por chequéio, na linha abaixo:

Forte	Médio	Fraco
-------	-------	-------

11. É pontual no comparecimento à escola, na entrega dos trabalhos e na satisfação de outros compromissos escolares?.....

12. Observa as instruções referentes ao uniforme e a conveniente a apresentação pessoal?
.....

13. Relaciona-se com o professor de maneira:
(a) cordial
(b) respeitoso
(c) espontâneo
.....
.....
.....

14. Os colegas o consideram:
(a) bom companheiro
(b) líder
(c) antagonista
(d) como não pertencente ao grupo
.....
.....
.....

15. Que relações tem podido estabelecer com a família do aluno?
.....
.....
.....

16. Participa o aluno de atividades extra-classe?
De quais?
Que papéis ou incumbências tem recebido nelas?
.....
.....
.....

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 14 - Ficha de Antecedentes Escolares

17. Emprega o aluno, usualmente, as formas comuns de cortesia, "faça o favor", "muito obrigado", "com licença", etc.....
Espera a vez para falar em aula?

18. Pode registrar algum episódio em que o aluno tenha demonstrado suas qualidades de sentimento ou de caráter?

19. Que conceito têm os outros professores formulado sobre o aluno?
.....

20. Parecer geral sobre o aluno :
.....

Porto Alegre,

Visto

.....
Diretora	Assinatura da professora

Fonte: Arquivo do Colégio de Aplicação da UFRGS.

As figuras 12, 13 e 14 reproduzem a parte I do Questionário de Antecedentes Escolares e constituem um extenso inventário da vida escolar do/a estudante. Interessava saber como haviam sido os quatro anos de instrução primária e quais características da personalidade (interesses, comportamentos e atitudes) do/a estudante e de sua família havia sido possível captar ao longo dos anos do ensino primário. Sobre a vida familiar, a preocupação era verificar se a criança tinha as condições necessárias para desenvolver

plenamente sua capacidade intelectual, visto considerar-se essa capacidade inata, mas de expressão que poderia estar sujeita a condições sociais favoráveis ou desfavoráveis. Essa concepção embasava os conceitos de inteligência vigentes em grande parte do século XX. No questionário, há perguntas que exploram as características familiares e as situações das quais a escola tomara conhecimento (COLÉGIO, s.d.).

A maior parte das que constavam no questionário de Antecedentes Escolares tinha em vista averiguar como a criança se relacionava com o dia a dia escolar. Havia questões voltadas ao trabalho escolar, buscando conhecer características como atenção, concentração, pontualidade, ordem, capricho, regularidade, da mesma forma que suas dificuldades. Uma parte importante da relação da criança com os conteúdos e atividades escolares era o conhecimento de seus interesses, o que explica a presença de questões acerca de matérias preferidas ou não, de possível entusiasmo, original ou empenhado, com os afazeres escolares (COLÉGIO, s.d.).

Embora em menor número, outras questões tratavam do relacionamento da criança com os/as professores e com os/as demais colegas, consideradas igualmente importantes no momento de compreender a representação do/a estudante, de acordo com o padrão considerado ideal para conseguir uma vaga no CAp da UFRGS. Trata-se de questões que buscavam entender se o/a estudante tinha ou não autonomia, se era cordial e utilizava as palavras “por favor”, “obrigado/a”, se era respeitoso/a ou espontâneo/a ao se relacionar com a/o professora/o. Como o/a estudante era visto/a por outros/as professores também se questionava neste documento. Havia uma questão com a qual se procurava verificar como o/a candidato/a era visto pelos outros/as colegas, se bom/boa companheiro/a, se líder, se antagonista ou se agia como se não pertencesse ao grupo. Ao final da parte I constava a solicitação de um parecer geral do/a próprio/a estudante (COLÉGIO, s.d.).

Há dois eixos centrais de verificação neste questionário de antecedentes escolares a respeito das características do processo de aprendizagem da criança e de seus hábitos, civilizados ou não. Sobre o processo de aprendizagem, o questionário visava complementar os resultados obtidos por meio dos testes de inteligência, tentando abordar situações ocorridas ou observações dos professores acerca da forma como a criança aprendia, e, mais, as características desse aprendizado. O outro eixo tratava das atitudes adequadas ou não ao convívio social, também não perceptíveis durante os dias do exame de admissão. Consideravam-se os relacionamentos interpessoais com professores/as e

colegas pelo que podiam significar sobre a sua forma cordial ou não de interagir com as pessoas.

2.3.2 Ficha de avaliação de atitudes durante as provas do exame de admissão

A avaliação psicológica estava presente mesmo nas provas de conteúdos escolares. Enquanto as crianças respondiam às provas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, os/as candidatos/as eram observados, e suas atitudes e comportamentos eram anotados em uma ficha. O objetivo era acompanhar o modo como as crianças lidavam com a situação de prova, como agiam com as questões e obstáculos encontrados na realização das provas e a eles reagiam; enfim, acompanhar a sua conduta emocional e atitudinal durante o processo seletivo. Esta ficha era composta por uma tabela com várias linhas e colunas. Nas colunas, havia a indicação do número de inscrição, das atitudes durante a prova e observações. Nas linhas, anotava-se o número de inscrição com um X nas reações verificadas (COLÉGIO, 1961a).

Figura 15 – Ficha de avaliação de atitudes

Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Na figura 15, pode-se constatar que nas colunas centrais estão descritas algumas atitudes possíveis diante das provas: concentração ou dispersão em relação à atenção; tranquilidade ou agitação em relação ao estado psicológico na prova; silêncio ou tagarelice, o que poderia denotar tranquilidade ou ansiedade diante da prova, assim como

respeito pela situação de seleção; rapidez ou lentidão em relação à facilidade ou dificuldade em responder às questões; segurança ou indecisão em relação à autoconfiança em conseguir resolver os problemas propostos e, por fim, dependência, o que poderia ser indício de falta de maturidade emocional (COLÉGIO, 1961a).

Observar as atitudes ou as condutas emocionais das crianças durante as provas evidencia a busca pela compreensão de como elas alcançavam os resultados. A atitude da criança diante das provas era classificada de forma binária, com cinco demarcações; destas, apenas em uma não constava o seu contrário. Analisando a forma como as características foram colocadas, é possível inferir que as crianças que demonstrassem independência, concentração, atenção, tranquilidade, rapidez e segurança seriam possivelmente classificadas/aprovadas para a realização do exame. A análise das atitudes e as respostas dadas nas provas eram possivelmente relativizadas, pois, diante de duas crianças com os mesmos resultados, aquela que apresentasse as características procuradas seria a mais bem classificada.

2.3.3 Entrevista com a família

No exame de admissão ao ginásio do CAp da UFRGS havia também a Entrevista com a Família realizada pelo Serviço de Orientação Educacional SOE. Com esta entrevista, pretendia-se avaliar se a criança tinha condições sociofamiliares de “aproveitar devidamente as oportunidades educacionais que a escola oferece” (COLÉGIO, 1964). Este documento escolar ainda esclarecia:

Relativamente ao aproveitamento das oportunidades educacionais que a escola oferece, considera-se relevante saber da receptividade do candidato e seus familiares com referência aos seguintes aspectos:

- a) normas da vida escolar;
- b) horários e planos experimentais em desenvolvimento;
- c) participação na direção dos trabalhos escolares dos alunos do curso de licenciatura da Faculdade de Filosofia;
- d) limitação das atividades no setor de Educação Física e nas aprendizagens técnicas (COLÉGIO, 1964b, p. 2).

Como a escola estava colocando em marcha uma forma de atuação que diferia do ensino secundário em geral, a entrevista com a família também se apresentava como um momento de adequar suas expectativas relação à escola, assim como objetivava ainda mais as expectativas da escola em relação às famílias. Seriam selecionadas as que tivessem condições econômicas, materiais e de tempo para prover as crianças das eventuais necessidades para o trabalho escolar. A escola funcionava em período integral,

mas previa também atividades fora da escola (saídas de estudo, atividades relacionadas ao estudo do meio, entre outras). Em razão disso, as famílias deveriam estar preparadas para se comprometerem com estas atividades.

Além disso, a escola funcionava como campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFRGS e se previa para os/as estudantes a possibilidade de estagiarem nas turmas do Colégio de Aplicação. Em relação à Educação Física, o prédio no qual funcionava a escola no período recortado para esta pesquisa não dispunha de quadras e ginásios esportivos adequados à realização de tais aulas. Esta disciplina era ministrada num espaço improvisado, em meio aos prédios da universidade. Era necessário que as famílias estivessem cientes de todas essas condições e concordassem com a situação escolar daquele momento. A entrevista com a família fazia parte da seleção de ambos os lados: era o momento de ajustes das expectativas para que as atividades escolares transcorressem sem que situações familiares em relação à instituição de ensino se tornassem obstáculos para que os objetivos fossem alcançados.

Os instrumentos de avaliação psicológica no exame de admissão ao ginásio do CAP da UFRGS eram dispositivos que tinham como objetivo selecionar as crianças com maior capacidade intelectual e também as que estivessem socialmente mais ajustadas. Os testes de inteligência e de personalidade, embora variados e múltiplos, possuíam todos uma linha mestra no período recortado para este trabalho: eram balizados por uma norma, ou referência de normalidade. As crianças avaliadas tinham o seu desempenho cotejado por esta normalidade. O que era avaliado nos diferentes testes era o quanto de desvio ou de proximidade com a norma a criança avaliada apresentava. Quanto mais próximo da norma estava o resultado dos seus testes, melhor sua classificação na avaliação psicológica realizada.

Para a medição da capacidade cognitiva, a norma se guiava pela concepção de que a inteligência é constituída de muitos fatores; função dos testes era identificar o valor do fator *g*, ou do fator global. Pelas teorias do desenvolvimento, compreende-se que as crianças de 11 anos, com desenvolvimento normal, já estariam demonstrando sinais do pensamento abstrato. Estes sinais se manifestariam por capacidades como: indução e dedução, decodificação de diferentes conjuntos de símbolos (seja da língua portuguesa, dos números ou das figuras); abstração das diferenças constantes nas sequências lógicas,

dentre outras ações que se poderiam captar. Com a construção do teste ‘Habilidade para o Trabalho Mental’ (HTM), a preocupação era selecionar crianças que já apresentassem essas características, que indicam a capacidade de pensamento abstrato, prova de que estariam preparadas para o trabalho intelectual e acadêmico desenvolvido na instituição. Embora o projeto das classes secundárias experimentais visasse à democratização do ensino secundário, a seleção por testes de inteligência se propunha constituir turmas homogêneas, com o desenvolvimento intelectual adequado ao padrão conforme as teorias de desenvolvimento. Outra característica prevista na seleção desse grupo de crianças era a apresentação de aptidão para o trabalho intelectual e acadêmico, evidenciando a inclinação para escolarizações longas e profissões especializadas.

A família desempenhava um papel muito importante nesse processo, seja proporcionando condições materiais e sociais para que a criança frequentasse a escola e atendesse às demandas dos/as docentes, seja permitindo que expressasse todo o seu potencial intelectual, sem impedimentos emocionais. Para tanto, era imprescindível que a família fosse constituída segundo a norma, pela qual, para serem normais e saudáveis, as crianças deveriam ter pelo menos um irmão ou irmã, posto que todos/as filhos/as deveriam ser descendentes biológicos do mesmo casal (pai e mãe), morar sob o mesmo teto e pertencer à classe média ou à elite. Além da composição familiar, a norma ditava que pai e mãe exercessem ações bem estabelecidas dentro da situação doméstica, assim como os/as filhos e filhas se comportassem segundo suas idades. Ao pai caberia estabelecer regras e verificar seu cumprimento; à mãe, nutrir a todos/as de carinho e cuidado. Os irmãos e irmãs deveriam assumir as responsabilidades pela organização da casa de acordo com a sua posição de nascimento. A falta de um bom relacionamento entre os membros da família era indício de anormalidade e desajuste familiar. Estas práticas excluíam as crianças provenientes das inúmeras outras formas de constituição familiar.

Em relação à personalidade, eram as normas de civilidade que integravam o padrão que servia como medida e indicava o nível de ajustamento social. Era importante saber trabalhar em grupo, ter um relacionamento de cordialidade e empatia com professores/as e colegas, lidar de forma civilizada com a frustração e manter o equilíbrio emocional mesmo diante de longos exercícios intelectuais. Era importante avaliar também a capacidade imaginativa, produtiva e de originalidade e espontaneidade. Outra faceta da norma em relação ao trabalho escolar era que fosse realizada de forma tranquila, rápida, organizada, eficiente, precisa e com responsabilidade. Nestas técnicas projetivas, havia a compreensão de que a expressão de sentimentos e atitudes ou outros conteúdos

subjetivos são universais, estão presentes em todos os seres humanos e são graficamente projetados de forma similar, não considerando ou considerando pouco os processos de socialização, de história e cultura como partes da constituição das subjetividades. A forma como estas técnicas projetivas eram produzidas e a forma como eram realizadas as avaliações privilegiavam a história e a cultura europeia como norma.

A avaliação psicológica também ocorria por meio de instrumentos não padronizados - como o formulário de antecedentes escolares e de práticas, a ficha de avaliação psicológica preenchida durante a prova e a entrevista com as famílias. O primeiro, buscava investigar a vida escolar pregressa da criança, as relações dela e de sua família com a escola, seus interesses, comportamentos e atitudes. O foco era inventariar informações que possibilitassem conhecer como era o processo de aprendizagem da criança e seu ajustamento social. Eram valorizadas atitudes de atenção, concentração, pontualidade, ordem, capricho, regularidade, entusiasmo, originalidade, empenho e autonomia. No momento da realização das provas do exame de admissão, as crianças também eram avaliadas em relação às suas atitudes perante a prova. Caso expressassem dependência, indecisão, segurança, agitação, tranquilidade, dispersão, concentração, lentidão, rapidez ou se falassem com colegas e professores/as, esses comportamentos eram anotados na ficha. Tais anotações determinavam o perfil do estudante a ser selecionado para cursar o ensino secundário na instituição. As entrevistas serviam para afinar as expectativas entre dirigentes, docentes e famílias.

Analizando os processos de produção, circulação e apropriação dos instrumentos de avaliação psicológica, percebe-se a construção de dispositivos destinados a ordenar a sociedade e a manter esta ordenação. As crianças que, aos 11 anos, demonstrassem desenvolvimento de pensamento abstrato, ajustamento familiar e social, seriam as selecionadas para compor escolarizações longas e ingressar em profissões que exigiam formação em nível superior. O clima de ritualização dos exames de admissão e o uso de instrumentos padronizados contribuía para construir essa crença. A concepção de que a vivência da norma ou o ajustamento social permitiria que a criança desenvolvesse seu potencial em diferentes aspectos, considerando que a capacidade intelectual era inata e diferente em cada criança, não estava presente apenas no processo do exame de admissão ao ginásio do Colégio de Aplicação, mas se mantinha ao longo do percurso escolar dos selecionados e era um ponto importante na constituição da cultura escolar da instituição. Isso tudo constitui o objeto de estudo do próximo capítulo.

3 DIAGNÓSTICO ANUAL DE TURMAS E ESTUDANTES: UMA CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA

Por vezes, uma comunicação representa um conhecimento da realidade escolar, que deve ser aprendida pelas pessoas que interferem no ato educativo. Certas constatações do orientador, alcançadas por meio de estudos e observações, necessitam ser comunicadas aos responsáveis: uma impressão geral sobre a classe, o tratamento de que um caso requer determinadas peculiaridades dos alunos, etc.

(SANT'ANNA, 1962, p. 24)

O objetivo deste capítulo é analisar como as avaliações psicológicas realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) durante o ano letivo e como se convertiam em dispositivos de seleção e classificação na cultura escolar do CAp da UFRGS. Por ocasião da fundação do colégio, a diretora Graciema Pacheco e equipe tiveram em vista a colocação em marcha de uma cultura escolar renovada, procurando distanciar-se do ensino secundário tradicional, inspirando-se em modelos renovadores. É importante destacar que a cultura escolar baseada nos modelos pedagógicos escolanovistas já estava em marcha nas escolas normais e desdobra-se nas escolas primárias desde a década de 1920.²¹ A se anotar que houve uma considerável tonificação na década de 1930. No caso CAp da UFRGS, é importante compreender a conexão deste estabelecimento de ensino com o Instituto de Educação General Flores da Cunha²² para a composição da sua cultura escolar. Além da proximidade geográfica, estas duas instituições atendiam praticamente à mesma clientela: estudantes que cursavam o ensino primário no Instituto de Educação Flores da Cunha. Uma vez aprovados/as no CAp da UFRGS, muitas ex-alunas da escola normal, que haviam cursado licenciaturas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFRGS, realizavam seu estágio curricular no CAp da mesma universidade. Além disso, em 1954, para a formação da primeira turma, a diretora Graciema Pacheco conversou com as famílias dos/as estudantes que haviam prestado o exame de admissão para o Instituto General Flores da Cunha e não haviam sido selecionados/as, ficando na lista de espera. O fato de a diretora ter sido professora, no curso normal, de muitas mães das crianças que estavam na fila de espera facilitou às famílias concordarem em as matricular

²¹ As primeiras reformas do ensino primário feitas por escolanovistas foram com: Lourenço Filho, no Ceará, em 1922; Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1926; Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; Fernando Azevedo, no Distrito Federal, em 1928 (LOURENÇO FILHO, 1971).

²² Antiga Escola Normal de Porto Alegre. Sobre esta instituição, consultar Louro (1986).

em um colégio recém-inaugurado (LIMA, 2016a). Em entrevista, a professora Beija-Flor (2016), ao relembrar sua trajetória acadêmica, ressalta que até o mestrado estudou entre o Instituto General Flores da Cunha (curso primário e normal), a UFRGS (licenciatura em História, mestrado em Educação) e estagiou no CAp da UFRGS, instituição na qual iniciou a sua carreira profissional, exemplificando esse trânsito de estudantes/profissionais que ocorria entre as duas instituições. Estes fatos mostram que a circulação de pessoas entre estas duas escolas era frequente, o que, em parte, constituiu a cultura escolar do CAp da UFRGS de forma interligada com a cultura escolar do Instituto de Educação General Flores da Cunha desde a sua fundação, adentrando a década de 1960, que é o recorte temporal deste trabalho.

Observando os caminhos da Escola Nova no Brasil, percebe-se que esta começou a circular nacionalmente por meio das reformas dos cursos normais, modificando, consequentemente, a cultura escolar dos cursos primários. Este processo criou no Brasil as escolas primárias experimentais. Instituições que possuíam gabinetes de psicologia, clínicas psicológicas e serviços de orientação educacional e que, muitas vezes, estavam vinculadas a escolas normais (MONARCHA, 2009a; LOURO, 1986). A existência desses setores se justificava por uma característica comum aos modelos pedagógicos da Escola Nova, que preconizavam que a escolarização deveria se centrar no conhecimento da criança. Como estas possuíam desenvolvimentos desiguais, necessitavam de escolarizações específicas para o seu desenvolvimento biopsicossocial. Nestes casos, era imprescindível que houvesse profissionais que operassem a seleção e classificação dos/as estudantes para a organização escolar: os/as psicólogos/as e os/as orientadores/as educacionais. As ações destes/as profissionais eram várias: organização de turmas, de grupos dentro das turmas, seleção de conteúdos e informações que compunham a avaliação escolar. A escola era experimental porque constantemente se realizavam pesquisas com as crianças, ampliando o conhecimento da psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem. Além das pesquisas e das ações já descritas para o ensino primário, dentro dos gabinetes de psicologia havia clínicas psicológicas para tratamento das crianças que apresentassem índice de aprendizagem insatisfatório ou fossem portadoras de algum desajuste social. Ao serviço de orientação educacional cabia a tarefa de as orientar, assim como a suas famílias e professores quanto ao percurso escolar mais adequado para cada estudante. Era a Psicologia Aplicada à Educação, interferindo diretamente na organização escolar e na vida dos/as que frequentavam a instituição escolar.

Há indícios de que em Porto Alegre, no Instituto de Educação General Flores da Cunha,²³ instituição responsável por ministrar o curso normal, desde o final década de 1920 circulavam conteúdos escolanovistas na formação das/os professoras/es primárias/os (FRAGA, 2012; LHULLIER, 1999). Para Louro (1986), esta escola, em conjunto com a Sociedade Rio-Grandense de Educação, constituía um dos lugares privilegiados para tais discussões. Uma e outra foram as principais irradiadoras da Escola Nova no estado do Rio Grande do Sul. Ao final da década de 1930, o Instituto de Educação General Flores da Cunha contava com uma escola primária experimental; em 1948, passou a funcionar o gabinete de psicologia.²⁴ A clínica de conduta infantil já estava atendendo a crianças dois anos antes e o serviço de orientação educacional passou a funcionar três anos depois. Embora tenham datas de criação diferentes, a clínica de conduta infantil e o serviço de orientação educacional eram subordinados ao gabinete de psicologia. Todas essas ações visavam a atender aos/as estudantes do ensino primário e suas famílias (LHULLIER, 1999). Sobre o gabinete de psicologia, ainda é possível acrescentar:

Deste modo o papel a ser desempenhado pelos Gabinetes de Psicologia era o de servir como uma central de informações sobre o corpo discente da escola, auxiliando na avaliação, classificação e normatização das crianças, as quais deveriam ser mensuradas pelos testes. Esta última hipótese encontra respaldo na descrição das atividades realizadas pelo Gabinete de Psicologia ao longo dos seus vinte e três anos de existência. Além disso, a função normatizadora dos serviços de Psicologia está associada a um outro órgão escolar identificado como instrumento de disciplina, o Serviço de Orientação Educacional (LHULLIER, 1999, p. 67)

Uma personagem central para compreendermos a conexão existente entre as práticas escolares da escola normal e do CAp da UFRGS é a própria diretora Graciema Pacheco. Ela estudou na escola normal complementar e se formou no curso normal ao

²³ Em 1959, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, juntamente com o CAp da UFRGS e outros colégios solicitaram ao MEC o funcionamento das classes secundárias experimentais (COLÉGIO, [1959?]).

²⁴ É importante ressaltar que havia muitas semelhanças entre os dois serviços: o do gabinete de psicologia na escola primária, o qual tinha uma seção de orientação educacional do Instituto de Educação General Flores da Cunha, que atendia ao ensino primário, e o do serviço de orientação educacional do CAp da UFRGS, que atendia ao ensino secundário. No entanto, havia duas diferenças significativas: no segundo, não havia clínica psicológica, ou seja, não eram realizados tratamentos psicológicos e havia uma ênfase na orientação profissional, algo que não havia no primeiro serviço. Estas diferenças talvez encontrassem respaldo na clientela de cada instituição: o ensino primário era mais abrangente e atendia a um maior número de crianças e suas famílias; já no ensino secundário chegavam apenas as crianças que já haviam passado por inúmeras seleções. Talvez as crianças consideradas “desajustadas” pelas normas sociais não conseguissem adentrar o ensino secundário e, por isso, uma clínica psicológica para tratá-las não era necessária no ensino secundário. A idade dos/as estudantes no ensino secundário talvez justificasse uma maior preocupação com o encaminhamento profissional.

final da década de 1920. Nesta mesma instituição, fez o curso de aperfeiçoamento de dois anos, curso este ministrado pelas professoras Natércia Veloso e Olga Acauan, que, por sua vez, foram até Minas Gerais estudar com a professora Helena Antipoff. Graciema Pacheco, assim que se formou neste curso, atuou como professora na educação infantil e no curso primário na cidade de Porto Alegre. Nesta atividade, utilizava os Testes ABC, de Lourenço Filho, para organizar suas turmas, o que lhe rendeu um convite para fazer parte do quadro de pesquisadoras do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE), órgão da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (GOMES; LHULLIER; LEITE, 1999). Esta educadora também foi docente na escola normal e passou a ministrar a disciplina Psicologia Educacional durante as décadas de 1940, 1950 e 1960. Neste período, também chefiou o gabinete de psicologia (LHULLIER, 1999). Após a sua formatura no curso de Filosofia da UFRGS, foi convidada para lecionar a disciplina de Psicologia no curso de Pedagogia e nas licenciaturas. Em 1948, foi chamada a lecionar a disciplina de Didática nestes mesmos cursos. A legislação preconizava que os colégios de aplicação deveriam ser dirigidos por professores/as da disciplina de Didática. Desta forma, ficou responsável por organizar e abrir tal instituição. Havia, então, um ideal de escola na qual a psicologia era aplicada à educação, ou seja, uma instituição na qual os saberes psicológicos eram utilizados para a organização escolar que unia as experiências realizadas no Instituto de Educação Flores da Cunha e no CAp da UFGRS. Sobre as escolas renovadas, Coutinho (2008, p. 192) esclarece:

[...] as práticas (incluídos os discursos) de Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède e Jean Piaget – ao defenderem a necessidade de que as escolas funcionassem como laboratórios de observação, espaços de tratamentos e locais de formação de professores, onde se aplicassem e se aperfeiçoassem as teorias e métodos médicos e psicológicos – propuseram a substituição de uma doutrina exterior (disciplina) por uma doutrina interior (governamento do ser por si) e, também em função disso, estiveram envolvidas com um processo de governamentalização escolar.

A formação da diretora Graciema Pacheco, desde o seu curso normal, avançando em seus estudos como autodidata, foi forjada nestas concepções escolanovistas, nas quais a governabilidade era um objetivo a ser atingido, utilizando dispositivos como os testes psicológicos na organização escolar. Em depoimento concedido ao professor Wiliam Gomes (PACHECO, 1991), ela relembra que foi no curso normal que teve o primeiro contato com a Psicologia da Educação. Conheceu autores como Edouard Claparède, Edward Lee Thorndike e Willian James, profissionais que iniciaram a investigação científica da subjetividade humana (PACHECO, 1991). Buscando aprimorar-se na área

da Psicologia, buscou o curso de Filosofia da UFRGS, onde teve aulas com o professor Décio de Souza, uns dos precursores na Psicologia Clínica do estado do Rio Grande do Sul. A professora, além da formação institucional, buscava aprimorar-se por conta própria e destacava as livrarias do Globo e a da Americana como grandes auxiliares nesse processo. Estes estabelecimentos comerciais realizavam encomendas de livros e revistas internacionais. Foi desta forma que a fundadora do CAp da UFRGS teve acesso a livros de autores estrangeiros como Jean Piaget e Ovidio Decroly, e a revistas como a *Genetic Psychology*. Ressalta, ainda, na entrevista ao professor Wiliam Gomes (PACHECO, 1991), a aplicação de outros testes de inteligência, como o de Binet-Simon, e os de outras escalas métricas. Foi com estas lentes teóricas e sociais, com sua experiência de renovação do ensino primário e do curso normal que operou a apropriação dos modelos pedagógicos em circulação à época, como parte da construção de uma cultura escolar de renovação também do ensino secundário.

Isto explica a primeira parte deste capítulo - uma breve explanação sobre como era constituída a cultura escolar do CAp da UFRGS. A segunda é sobre como se inseria o serviço de orientação educacional nesta cultura escolar no período recortado para esta pesquisa. A terceira parte versa sobre os testes psicológicos de inteligência e técnicas projetivas de investigação de personalidade aplicados, além da técnica sociométrica. É importante salientar que esta escola, por ser uma instituição educacional experimental, guardava semelhança com instituições de mesmo gênero, como as escolas normais e primárias que tiveram acesso ao escolanovismo num momento histórico anterior. Isto quer dizer que algumas características da cultura escolar construída no CAp da UFRGS já existiam em outras escolas experimentais.

3.1 CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA

Passados os exames de admissão ao ginásio, as crianças que haviam conseguido uma das 30 vagas oferecidas pela instituição iniciavam seus estudos no ano seguinte. Conforme esclarecido e acordado nas entrevistas com as famílias, realizadas durante o processo de seleção para a matrícula na escola, os/as estudantes iriam frequentar uma escola com uma cultura escolar alinhada aos princípios da Escola Nova, que estava presente mais nas metodologias de ensino e de verificação das aprendizagens e menos no rol de disciplinas. No plano da organização de uma classe experimental no primeiro ciclo do curso secundário ([1959?]) e também no relatório que avaliou os quatro primeiros anos

de funcionamento das classes no Brasil (CUNHA e ABREU, 1963), consta que o curso ginasial do CAp da UFRGS seria organizado em duas etapas. Os dois primeiros anos eram cursados igualmente por todas as crianças. Após avaliações feitas nesse período, os/as estudantes seriam encaminhados/as para a segunda etapa (mais dois anos, totalizando os quatro anos do curso ginasial), de forma diferenciada. Os/as que tivessem aptidões para seguir o segundo ciclo do ensino secundário, e mesmo um curso universitário, eram encaminhados/as para cursar o Plano A (desenvolvimento de trabalhos teóricos-sistêmáticos); os/as que demonstrassem aptidão para uma escolarização mais curta ou um segundo ciclo técnico, cursariam o Plano B (com desenvolvimento de trabalhos práticos-funcionais) (COLÉGIO, [1959?]; CUNHA e ABREU, 1963). No entanto, a análise dos documentos escolares demonstrou que o curso ginasial era ministrado de forma igual a todos os/as estudantes, sem diferenciação de percursos formativos. Esta diferenciação ocorria no segundo ciclo do secundário, ou seja, no curso colegial, por meio dos diferentes planos de estudos (COLÉGIO, 1964a; COLÉGIO, 1967b).

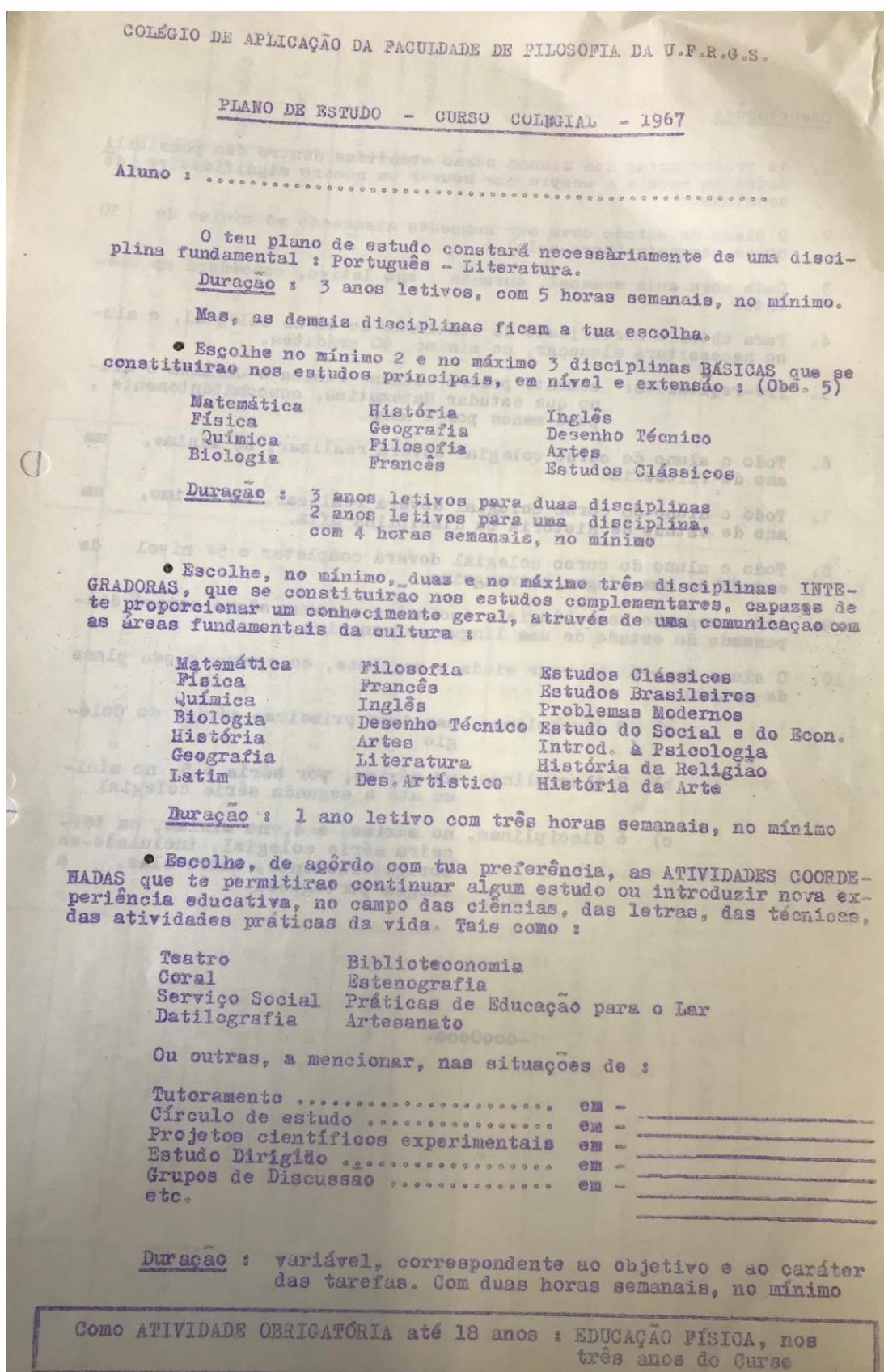
Além disso, o conjunto de disciplinas era organizado com as disciplinas obrigatórias nas duas etapas do curso, e com outras, optativas. Havia também disciplinas técnicas, de caráter profissionalizante, com objetivos de preparação para o mercado de trabalho. Estas últimas possuíam uma carga horária maior no Plano B. O elenco de disciplinas estava dividido em grupos: um grupo de Disciplinas Fundamentais, outro de Línguas Estrangeiras e um último grupo de Artes e Educação Física. As disciplinas fundamentais eram: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. As línguas estrangeiras oferecidas eram: Latim (disciplina optativa do Plano A), Francês e Inglês. Para obter o diploma do curso ginasial, era obrigatório cursar dois anos de uma língua estrangeira apenas. Esse curso podia ser dividido em semestres não consecutivos. Já no conjunto de disciplinas chamado de Artes e Educação Física, constavam as disciplinas de Desenho, Música, Educação Física e Atividades Práticas. O elenco destas atividades constava de: Datilografia, Noções de Contabilidade, Estenografia, Taquigrafia, Artes Domésticas, Artes Mecânicas e Artes em Geral. Comparando este rol de disciplinas com a grade curricular desenhada para o curso ginasial da Lei Orgânica do Ensino Secundário, há poucas diferenças no conjunto das disciplinas. As diferenças são as seguintes: a legislação de Capanema preconizava a divisão das disciplinas História e Geografia em Geral e do Brasil, acrescentando o Canto Orfeônico. Na grade de disciplinas do CAp da UFRGS, acrescentavam-se as disciplinas de Música e

de Atividades Práticas. A maior diferença da renovação estava relacionada com as cargas horárias destinadas a cada disciplina dentro dos diferentes percursos escolares (Plano A e Plano B), além de contarem com uma limitação de conteúdos escolares, que acontecia dentro do critério que valorizasse “o fundamental” e ajudasse “a serem alcançados resultados educacionais seguros e produtivos” (COLÉGIO, [1959?], p. 1).

Na cultura escolar do CAp da UFRGS quanto aos saberes a ensinar (JULIA, 2001), a diferença mais significativa em relação ao ensino secundário preconizado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário era a preferência pelos métodos ativos no ensino de todas as disciplinas, visto que na prescrição federal esta forma de ensino era preconizada apenas para o ensino de Ciências (BRASIL, 1942). Além das teorias de Edouard Claparède, que circularam no Rio Grande do Sul principalmente por meio das viagens das professoras da Escola Normal do Instituto de Educação General Flores da Cunha para formação no Uruguai e no estado brasileiro de Minas Gerais, a que a diretora Graciema Pacheco tivera acesso pelo curso normal e pelo curso de aperfeiçoamento, conhecimentos que utilizou em suas práticas pedagógicas, os estudos de Jean Piaget também foram muito utilizados nas terras gaúchas. A referida educadora era “a maior simpatizante” e uma referência em estudos desse biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço (VASCONCELOS, 1996, p. 188). Outros teóricos utilizados, sobretudo a partir de 1964, foram os estadunidenses Benjamin S. Bloom e David R. Krathwohl. Estes autores produziram a “Taxinomia dos Objetivos Educacionais”, que servia como base para as metodologias de ensino em sala de aula e também para a avaliação escolar (FACULDADE, 1965). Esses quatro teóricos possuíam, em comum, a concepção de que o desenvolvimento biopsicossocial das crianças deveria ser central no trabalho pedagógico, que consistia em observar em que ponto do desenvolvimento a criança se situava, classificá-la quanto a esse diagnóstico e oferecer-lhe a escolarização que lhe fosse mais proveitosa para que, num tempo futuro, viesse a ocupar o lugar social segundo suas capacidades e formação. Sobre esta questão, escreve Vasconcelos (1996, p. 190)

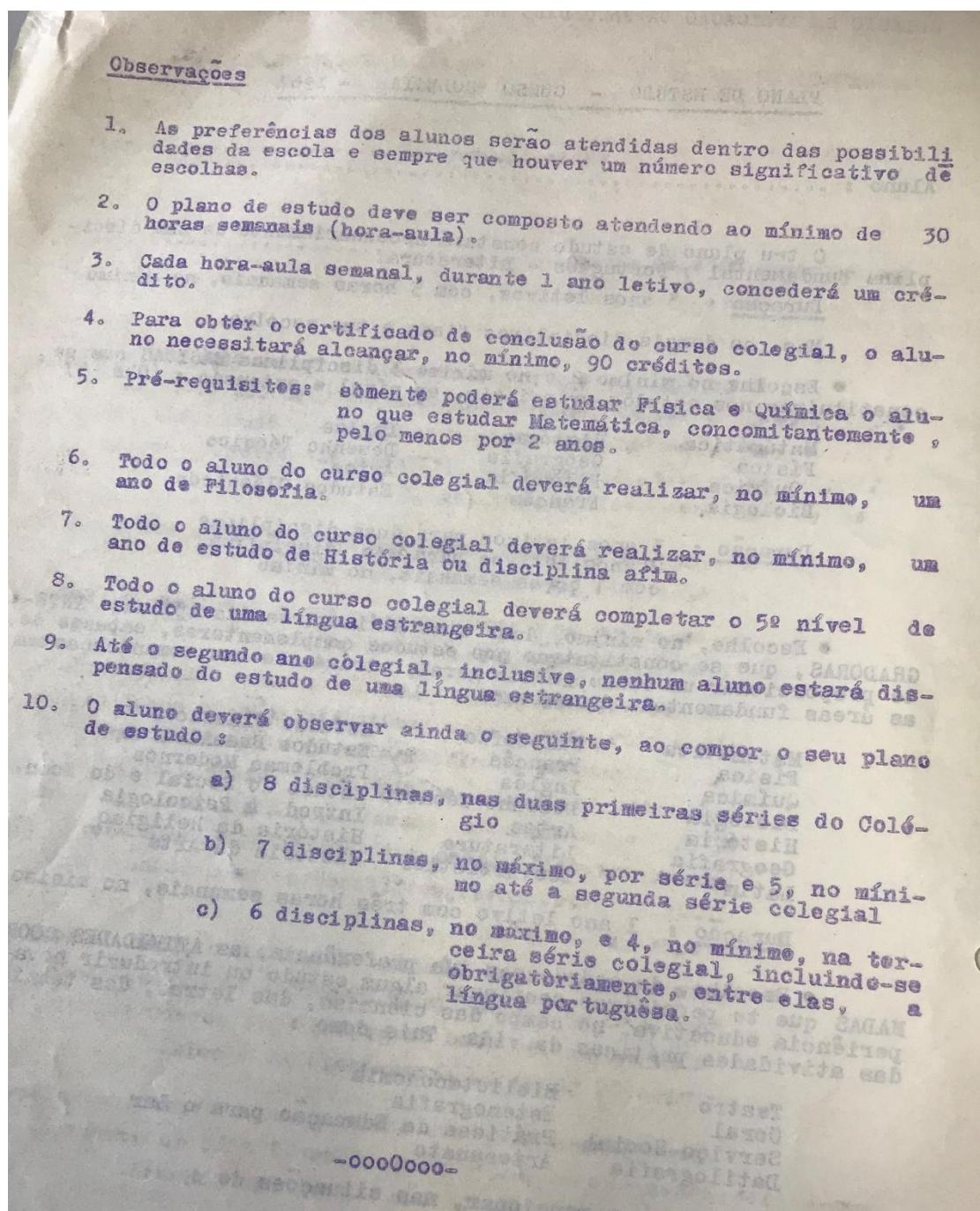
[Colégio de Aplicação da UFRGS] Criado com caráter de escola experimental, seguiu as orientações funcionais e ativas da obra de Claparède para a elaboração do projeto pedagógico. As idéias de Piaget, sobre o desenvolvimento da inteligência da criança, estiveram presentes desde o início no Colégio de Aplicação, no conteúdo de cursos de didática e psicologia do desenvolvimento que eram oferecidos aos professores estagiários, como subsídios à prática pedagógica. A maioria desses cursos, que incluíam Piaget, era ministrada pela profa. Graciema Pacheco.

Figura 16 - Orientações para composição dos Planos de Estudos (1967)



Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 17 - Orientações para composição dos Planos de Estudos (1967)



Fonte: Arquivo do LHISTE/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Com essa concepção central, eram os diagnósticos individuais e de turmas que forneciam informações para a confecção dos planos de curso e de estudos. Os primeiros, eram escritos pelos professores para as disciplinas, planejando o trabalho de forma semestral e eram confeccionados por todos/as professores/as do curso ginásial e do colegial. Esses planos eram realizados apenas para o curso colegial e organizavam a vida

escolar dos/as educandos/as com base nas avaliações psicológicas das orientadoras educacionais e em conversas com professores e famílias. No período de 1958 a 1961, o CAp da UFRGS ofereceu duas possibilidades de planos de estudos a seus/suas estudantes: Clássico – Letras (A) e Científico – Ciências (C). Nos anos entre 1962 e 1965, três planos de estudos foram ofertados: Clássico – Letras (A), Artes (B) – possivelmente artes manuais, mais voltadas para uma formação prática) e Científico – Ciências (C). Nestes anos, não houve procura pelo Plano de Estudo de Artes (B); nos anos de 1966 e 1967, só figuram nos documentos os Planos A e C novamente (COLÉGIO, 1964a; COLÉGIO, 1967b). As figuras 16 e 17 descrevem como era realizada a orientação para que o/a estudante construísse seu plano de estudos. Neste documento, não se faz menção à divisão entre Plano de Estudos A ou Plano de Estudos C.

Em relação aos comportamentos ou condutas cultivados no cotidiano e que compunham a cultura escolar, é importante salientar que, na renovação educacional, os ideais de educação integral, nos quais as crianças seriam vistas não só por meio dos conteúdos que conseguiam assimilar, mas em seus aspectos biopsicossociais, o estímulo a um conjunto de comportamentos assumia grande importância na escola e é o foco desta tese, já que estes eram verificados pelas avaliações psicológicas. No entanto, em conjunto com estes aspectos renovadores, componentes de conservadorismo também estavam presentes no cotidiano escolar do CAp da UFRGS. Havia exigências quanto a vestimentas de professoras e alunas, que deveriam estar sempre de saia, com comprimento abaixo do joelho (não eram permitidas calças para estudantes do sexo feminino e professoras) e ombros cobertos (BEIJA-FLOR, 2016; ROUXINOL, s.d.). Em relação à aparência da pessoa, aos rapazes e professores não era permitido que comparecessem à escola com cabelos compridos, barba ou bigode aparentes; deveriam estar barbeados todos os dias (SCHMIDT, 2017). Segundo o ex-aluno Flávio Koutzii (SCHMIDT, 2017), havia, na instituição, um grande incentivo à leitura, mas não poderiam ser quaisquer leituras, pois, como ele recorda em sua biografia, certa vez sua mãe foi chamada à escola para ser orientada, já que ele tinha sido flagrado lendo Jorge Amado, o que, na instituição escolar, não era permitido. Essas e outras orientações constituíam o cotidiano do serviço de orientação educacional, que era parte desta cultura escolar, que, por sua vez, mesclava aspectos renovadores e conservadores, como se verá na parte seguinte deste capítulo.

3.2 SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PEÇA CENTRAL DA CULTURA ESCOLAR PSICOLOGIZADA

Na oportunidade na qual as classes secundárias experimentais foram aprovadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1958, p. 83), uma das normas era: “Só será permitido o funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos que mantenham orientação educacional”. Desta forma, nos documentos escolares que, a partir de 1959, passaram a funcionar com a autorização do Ministério da Educação, o CAp da UFRGS passou a utilizar o modelo das classes secundárias experimentais, com tonificação no setor de orientação educacional - na forma de uma maior organização e ampliação das atividades executadas. Nos anos seguintes, novas orientadoras educacionais foram integradas ao serviço.

Pelos indícios encontrados, o serviço de orientação educacional começou a funcionar logo nos primeiros anos após a fundação da escola. Sua atuação foi tonificada pela autorização das classes secundárias experimentais no início do ano de 1959. A educadora Flávia Sant’Anna estava à frente nestes primeiros anos de funcionamento do setor. Em artigo sobre o SOE, na revista Correio do CRPE, Sant’Anna (1962) destaca a comunicação como atividade principal da/o orientadora/o educacional, visando à integração dos diversos setores da escola. O/a orientador/a educacional, “por meio de estudos e observações”, realizava certas constatações acerca dos/as estudantes e de suas famílias e devia comunicar a diretores/as e a professores/as estas constatações sempre que necessário. Instruções sobre como a comunicação devia ser feita:

A mensagem deve ser algo útil, bem fundamentado e facilmente acessível para quem a recebe. Necessita partir sempre de aspectos positivos e abrir possibilidades para o desenvolvimento da pessoa implicada. Pode-se lembrar, ainda, que qualquer forma de expressão humana, estabelecido um contato inter-pessoal, representa uma comunicação. A pessoa que recebe essa comunicação deve estar em condições de receber a mensagem, pois é certo que não se pode dizer tudo a todos e nem deixar de atender à responsabilidade assumida ao conhecer o aluno, seus problemas, suas possibilidades de crescimento (SANT’ANNA, 1962, p. 24-25).

Segundo Sant’Anna (1962, p. 25), na comunicação realizada aos/as professores/as, o conteúdo versava sobre o “perfil psico-pedagógico-social” da classe; em situações específicas, o foco era sobre a individualidade das crianças e adolescentes. Este perfil era alcançado por meio de “estudos científicos das várias áreas da vida, expressos em uma impressão diagnóstica, uma síntese prognóstica e uma orientação

correspondente". Estes estudos científicos eram realizados com práticas de entrevistas (estudantes, familiares e professores/as), técnicas projetivas, testes de inteligência, exames de hábitos e métodos de estudos, histórico escolar e rendimento atual, observações de comportamento e técnicas sociométricas. Cabe destacar que esta investigação da personalidade dos/as discentes tinha em vista objetivar as subjetividades de crianças e adolescentes. Em relatório anexado ao artigo, Sant'Anna escreve que, no ano de 1960, no primeiro ano ginásial das classes experimentais, foram aplicados os testes: Desenho da Família, Desenho da Árvore, Desenho da Forma Humana, Raven, Dominó. Na comunicação aos/as estudantes, a orientadora educacional destaca a orientação profissional pré-universitária (SANT'ANNA, 1962).

No decorrer da década de 1960, outras educadoras foram se integrando ao serviço de orientação educacional do CAp da UFRGS, com destaque para a atuação de outras duas orientadoras educacionais. Uma delas não pôde ser localizada, o que explica a falta de dados sobre a sua formação. Sobre a outra, consta que era licenciada em Filosofia pela UFRGS, com curso de especialização em Orientação Educacional, realizado na mesma instituição. Estas duas educadoras seguiram as orientações de Flávia Sant'Anna; depois da saída desta, passaram a chefiar o SOE e a aprimorar algumas atividades do setor, como, por exemplo, a produção de um teste de inteligência e a melhor organização dos conselhos de classe. Sobre o funcionamento do SOE, a orientadora educacional Sabiá (2018, p.2), que atuara no Colégio de Aplicação na década de 1960, 1970 e até meados de 1980, relata:

Era uma Orientação Educacional muito focada na integração professor, aluno, escola. A preocupação era sempre essa: que houvesse uma boa integração entre professores e alunos, alunos e professores, professores e escola, alunos e escola. Então, o orientador não era uma pessoa que atuasse diretamente com os alunos pra resolver problemas, como muita gente pode pensar. Não era isso. O orientador tinha dados, informações, fazia observações em sala de aula, juntava informações de professores e ia montando um perfil dos alunos. E quando os professores traziam alguma dificuldade em função de um ou de outro aluno, entrava a orientadora ali pra numa interação com o professor tentar compreender o que estaria acontecendo de mal com aquele aluno ou de ruim, pelo fato dele não estar bem adaptado, não estar rendendo como era esperado ou está se distraindo muito ou está tendo um comportamento que é inadequado. Que não era uma coisa comum no Colégio de Aplicação porque era um colégio muito pequeno, uma turminha só por ano. Então era muito fácil de conhecer todo mundo e de interagir com todos. Era uma escola muito pequeninha e quando surgia um caso assim diferenciado dos demais, chamava a atenção e era mais nesse âmbito que era a atuação do Serviço de Orientação Educacional. Também sempre presente nos Conselhos de Classe, nas avaliações para acompanhar. Aí então depois sim, depois de todos esses dados, se tinha algum problema maior de avaliação, junto com o professor se convocava os pais para conversar. No geral, os pais eram muito atenciosos e eles procuravam espontaneamente o colégio para ter informações sobre os alunos. Eram raros os pais que não buscava saber como o seu filho estava na escola. Isso é diferente das demais escolas, provavelmente porque era um colégio muito

aspirado pelos pais. Então quando eles entravam, quando tinha sucesso de entrar, quando conseguiam uma vaga, os pais tinham essa preocupação de saber como estavam seus filhos, ver se estava tudo bem, se ele estava apresentando alguma dificuldade. Então os pais acompanhavam, independente de se fazer ocasionalmente reunião de pais ou em separado.

Em 1965, o setor foi dividido em dois grupos: orientação e pesquisa. O primeiro era responsável por atendimentos individuais e em grupo, acompanhamento do cotidiano escolar em relação a faltas, atrasos, dispensas por falta de material e por indisciplina. Para a realização dessas atividades, eram feitas observações e entrevistas, e representavam o setor dos conselhos de classe. Este primeiro grupo também era responsável por supervisionar os estágios em orientação educacional que ocorriam no CAp da UFRGS. Os/as estagiários/as eram oriundos/as do Curso de Orientação Educativa da Faculdade de Filosofia da UFRGS (COLÉGIO, 1966). O segundo grupo realizava pesquisas junto aos docentes, discentes e a outros membros da comunidade escolar e publicavam os resultados dessas pesquisas em forma de relatórios (COLÉGIO, 1966). Em pesquisas como *O Trabalho do Colégio de Aplicação e suas implicações nas respostas comportamentais dos alunos-1969-1971* (COLÉGIO, 1974), encontrei o relatório nos documentos do colégio. Esta pesquisa buscava saber da correlação entre o momento de definição profissional e a aprovação no vestibular. A hipótese era que se o/a adolescente definisse o curso para o qual prestaria vestibular no período ideal (início do ensino médio), haveria uma maior chance de aprovação no vestibular. Havia sido aplicados questionários em duas turmas do ensino médio, assim como se haviam comparado os resultados sobre a definição do curso e a aprovação no vestibular. A hipótese foi refutada, ou seja, não houve demonstração da correlação das duas variáveis (RELATÓRIO, 1966). Chama a atenção o índice de aprovação no vestibular no ano de 1971: 85% dos/as estudantes que se formaram no ensino médio naquela instituição, e prestaram o vestibular, foram aprovados.

Percebe-se, no serviço de orientação escolar, que muitas ações envolviam observar a comunidade escolar, aplicar testes e técnicas psicológicas, analisar as dinâmicas grupais e, de posse de todos esses dados, organizar perfis psicológicos individuais e das turmas. Estes perfis, ou pareceres, eram comunicados, num segundo momento, aos/as próprios/as estudantes, a seus/suas professores/as e respectivas famílias (SANT'ANNA, 1962). Havia uma preocupação do serviço de orientação educacional com a comunicação realizada pelo setor, que poderia ser feita de forma verbal ou escrita, a uma pessoa ou a um grupo de pessoas. É muito importante salientar o cuidado que havia

ao se comunicar os conteúdos psicológicos averiguados junto aos/as estudantes, pois nesta prática residiam os diversos usos das avaliações psicológicas. Dependia da forma de comunicar a possibilidade de conseguir organizar a escola de acordo com os aspectos psicológicos de cada discente, ou seja, dependia da adequação do vocabulário ao de quem estava recebendo a comunicação. No início, sempre com aspectos positivos, embasamentos nos testes e técnicas consideradas científicas, dentre outros aspectos, para que a Psicologia fosse efetivamente aplicada na organização escolar. Era por meio da comunicação oral e escrita que as representações sobre os/as estudantes eram construídas. Sobre a comunicação do serviço de orientação educacional, escreve a educadora Flávia Sant'Anna (1962, p. 25)

Visualizado como processo, o comunicar envolve o próprio orientador, o conteúdo ou mensagem e a pessoa que recebe a comunicação. Naturalmente, o orientador está inteiro no ato de comunicar, daí a importância de sua formação geral e científica, sua experiência e arte. A mensagem deve ser algo útil, bem fundamentado e facilmente acessível para quem a recebe. Necessita partir sempre de aspectos positivos e abrir possibilidades para o desenvolvimento da pessoa implicada. Pode-se lembrar, ainda, que qualquer forma de expressão humana, estabelecido um contato inter-pessoal, representa uma comunicação. A pessoa que recebe a comunicação deve estar em condições de receber a mensagem, pois é certo que não se pode dizer tudo a todos e nem deixar de atender à responsabilidade assumida ao conhecer o aluno, seus problemas, suas possibilidades de crescimento.

O estudo e o treinamento da forma de comunicar por escrito ou verbalmente eram fundamentais na construção das representações individuais dos estudantes de acordo com seus desempenhos. A padronização da comunicação visava a aplicar a fundamentação científica a tais perfis psicológicos, para, desta forma, ampliar a credibilidade da representação criada e comunicada. Esta comunicação deveria ser pensada também dentro dos objetivos específicos de cada curso. Para o curso ginásial, o objetivo era verificar as capacidades e aptidões de cada criança; o do curso colegial, era acompanhar a construção do plano de estudos mais adequado para cada estudante, de forma que suas aptidões fossem mais bem desenvolvidas.

Como parte das ações realizadas, as orientadoras educacionais eram responsáveis pela aplicação dos testes de inteligência e personalidade. Estes testes complementariam as informações já recolhidas na prova psicológica do exame de admissão. As avaliações psicológicas eram realizadas no início de cada ano letivo, para compor um diagnóstico inicial dos/as estudantes e fariam parte de um dossiê, no qual se anotavam e organizavam as informações individuais. Consta nos documentos (COLÉGIO, s.d.) que, neste

diagnóstico inicial, realizado nos inícios dos anos letivos, eram aplicados os seguintes testes: Matrizes de Raven, Toulouse-Pierón; Desenho da Árvore, Teste Sociométrico, além do Teste de Inteligência Dominó (D48), Técnica Projetiva do Desenho da Família e Desenho da Figura Humana de Macchover, já descritos no capítulo anterior. Estes, porém, constituíam outros instrumentos, diferentes dos já apresentados no segundo capítulo desta tese. O serviço de orientação educacional ainda realizava entrevistas com as famílias dos/as estudantes para compor os perfis psicológicos.

Estes dispositivos de seleção e classificação serão descritos e analisados no decorrer deste capítulo. Importa dar realce à materialidade e à temporalidade da produção destes instrumentos de avaliação psicológica, aos dados sobre a circulação dos instrumentos e à apropriação realizada pelas orientadoras educacionais. Serão explorados a construção dos protocolos dos testes, seus rituais de aplicação, a construção das normas e padrões, as referências que serviam de medida para a avaliação dos discentes submetidos a tais técnicas. Estes instrumentos de avaliação psicológica serão vistos como dispositivos através dos quais se operavam seleções e classificações, desta vez no interior da escola.

3.3 TESTE DE INTELIGÊNCIA E ATENÇÃO

Os testes de inteligência estavam presentes também no Diagnóstico Anual dos/as estudantes e das turmas no CAp da UFRGS. Além destes, para compor a avaliação psicológica do perfil intelectual, também era aplicado um teste de atenção. Esta investigação somava-se à realizada por ocasião dos exames de admissão e seus resultados compunham o dossiê individual dos/as alunos/as, que servia de base para a avaliação escolar, inclusive nos momentos de conselho de classe.

3.3.1 Teste de Inteligência Matrizes de Raven – Escala geral²⁵

As Matrizes de Raven - Escala Geral consistem em um teste de avaliação da inteligência construído por Jonh Carlyle Raven, em 1938, na Escócia (CARDOSO *et al.*,

²⁵ Além do teste Matrizes de Raven – Escala Geral, há outras duas versões deste teste: Matrizes progressivas Coloridas de Raven e Matrizes Progressivas de Raven - Escala Avançada (FLORES-MENDOZA *et al* 2014).

2017). Foi criado para avaliar as habilidades cognitivas de pessoas na faixa etária de 12 a 65 anos. A aplicação é feita de forma coletiva e pode conter limitação de tempo ou não. É um instrumento que avalia o constructo fator *g*. Neste teste, a inteligência é compreendida como um “conjunto de funções mentais integradas” (FLORES-MENDOZA *et al.*, 2014, p. 3) ou a “capacidade intelectual geral” (CARDOSO *et al.*, 2017, p. 64).

A teoria do fator *g* foi construída por Charles Spearman e publicada em 1904. Nesta teoria, utilizando as matrizes numéricas (relações matemáticas e estatísticas), correlacionaram-se os diversos fatores que os testes intelectuais mediam à época e se concluiu haver um fator que explica de 50% a 70% da inteligência. Este fator foi designado ‘fator *g*’, ou fator geral, por integrar todas as habilidades cognitivas (SISTO; FERREIRA; MATOS, 2006). É um teste não verbal, constituído por cinco conjuntos de questões (A, B, C, D e E). Cada conjunto conta com 12 questões e o grau de dificuldade vai aumentando progressivamente. Em cada questão, o/a avaliado/a precisa assinalar a figura que completa a sequência lógica colocada na questão. A base do teste é a apreensão de respostas realizadas a partir da relação entre figuras, dependendo da percepção espacial e lógica. As questões desse teste pretendem:

[...] avaliar a capacidade edutiva do fator *g*, [a educação é] compreendida como a capacidade de extrair novos significados e informações de dados correlatos já conhecidos, sendo essa capacidade amplamente empregada na resolução de tarefas entre diversas áreas do conhecimento. Para melhor captar a origem do fator geral e, assim, evitar influências de questões culturais e de treinamento do aplicador, optou-se por itens de caráter gráfico em vez de verbal para o teste, seguindo, nesta elaboração, os princípios da teoria da Gestalt. Todos os itens do teste foram, portanto, elaborados com o intuito de que a solução ocorra dentro da percepção, espacial ou lógica, de uma configuração (*Gestalt*) (CARDOSO *et al.*, 2017, p. 64).

John Carlyle Raven, optando pela construção de um teste não-verbal, pretendia isolar os fatores culturais que poderiam interferir na resolução do teste, assim como impedir que as instruções do/a aplicador/a também modifcassem seu resultado. O objetivo era isolar o fator *g* e proceder tão somente à verificação desse constructo. Segundo Sisto, Rueda e Bartolomeu (2006, p. 66), pela teoria dos testes, os que medem uma única dimensão têm como característica, a unidimensionalidade, pois “apenas uma única característica ou habilidade da pessoa estaria envolvida nas respostas”. Ainda conforme estes autores, o fato de um teste medir apenas um constructo, ou uma dimensão,

gera uma alta consistência interna no instrumento. O foco da medição fica concentrado em apenas um aspecto psicológico ao longo de toda a testagem.

A construção do teste Raven se orientou por três vertentes teóricas: a teoria do fator *g* de Sperman, a teoria da Gestalt e a teoria do desenvolvimento cognitivo (PASQUALI; WECHSLER; BENSUSAN, 2002). Criou-se um instrumento que avalia a inteligência de forma geral, utilizando questões gráfico-espaciais com base na teoria gestáltica, considerando que as questões estavam em ordem da mais fácil à mais difícil em cada série (A, B, C, D e E). Acreditava-se que, assim, a resolução aconteceria de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada respondente. Sobre a possibilidade de o teste Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral indicar o desenvolvimento cognitivo, Pasquali, Wechsler e Bensusan (2002) esclarecem que a capacidade de educação - a capacidade de observar e retirar princípios a partir de indicações -, é uma habilidade que se desenvolve de forma lenta, acompanhando o amadurecimento do organismo e, desta forma, a idade cronológica. Este desenvolvimento, segundo este autor, segue etapas de evolução, podendo-se chamá-la de teoria de desenvolvimento de Raven.

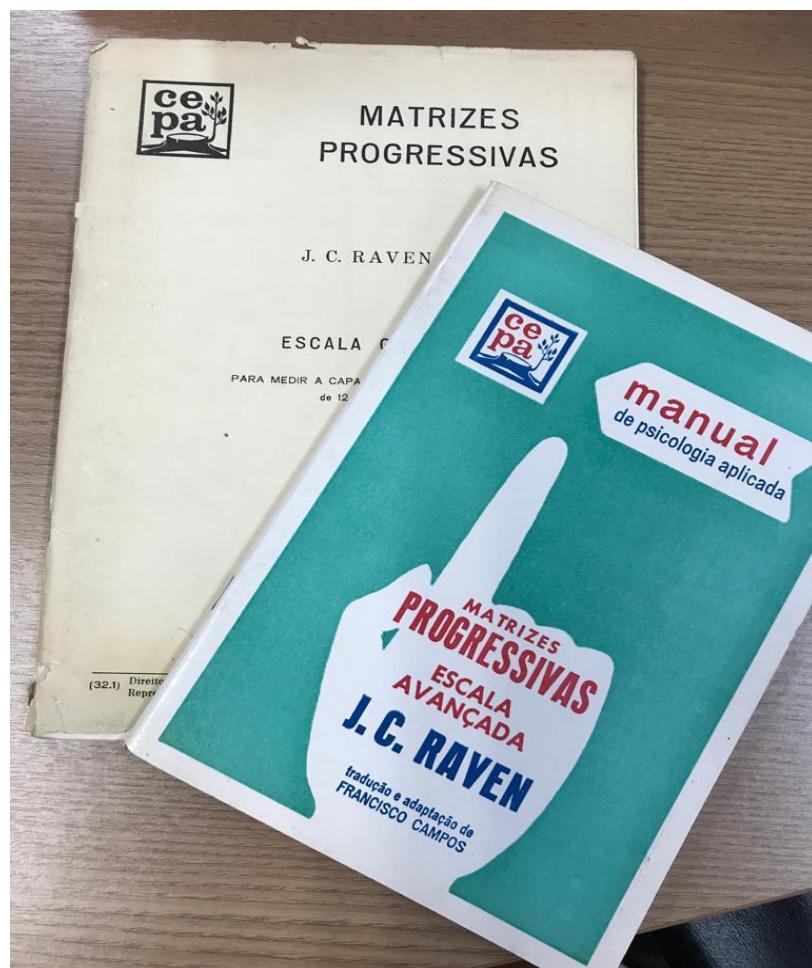
Nos estudos sobre este teste há quem defenda haver diferenças de desempenho de parte dos testados do sexo masculino e feminino, variando conforme suas idades. O instrumento baseia-se na teoria do desenvolvimento cognitivo, para a qual as habilidades vão sendo desenvolvidas ao longo da maturação biológica no decorrer do tempo. Desta forma, há um entrelaçamento com as possíveis diferenças no desenvolvimento do sexo masculino em comparação ao desenvolvimento do sexo feminino. Em algumas idades, as meninas alcançam um índice mais alto; em outras, são os meninos que pontuam mais. Para estes/as pesquisadores/as, as meninas amadurecem mais cedo e estacionam no desenvolvimento, enquanto os meninos demoram mais para amadurecer e quando têm o seu desenvolvimento no ápice, ultrapassam o das meninas. Nestas análises, a Biologia e os estudos sobre as diferenças existentes entre os sexos (masculino e feminino) preponderam na análise, não se considerando muitos outros fatores (sociais e culturais) que possivelmente estivessem interferindo nos resultados. Desta forma, sobre este tema alguns pesquisadores e algumas pesquisadoras assim se manifestavam:

Entretanto, considerando-se que a amostra era composta de crianças a partir dos sete anos e adultos, era possível esperar um efeito de desenvolvimento em função das diferenças de maturação biológica. Esse efeito influencia o escore superior apresentado pelas mulheres durante a infância, mas a partir da adolescência, quando as mulheres alcançam o ápice de sua maturação e os homens ainda continuam a amadurecer; as diferenças cognitivas podem favorecer o sexo

masculino [...]. Nesse sentido, a amostra geral foi dividida em dois grupos: o primeiro, com dados de participantes dos 7 aos 13 anos de idade e o segundo, com dados de participantes a partir dos 14 anos de idade. Verifica-se, na Tabela 3, que, efetivamente, na infância as mulheres tiveram escores significativamente superiores aos dos homens. Entretanto, na idade adulta, a diferença favorece ligeiramente os homens, porém não de forma significativa. Um resultado similar foi encontrado em outros estudos nacionais (FLORES-MENDOZA *et al.*, 2014, p. 9).

Com relação ao gênero dos participantes e às pontuações do teste, destacou-se uma diferença de média significativa de 3,08 pontos para o sexo masculino. Esses dados permitem inferir que a variável sexo influencia o desempenho dos indivíduos no APM. Dados como o do estudo de Weiss e colaboradores (2003) mostraram que os homens tendem a superar mulheres em tarefas espaciais visuais, enquanto nos testes verbais as mulheres apresentaram um nível mais elevado. Contrariando esses resultados, o estudo de Colom e Garcíápz (2002) demonstrou não haver diferença entre gêneros no que tange aos aspectos de avaliação da inteligência (ROSSET *et al.*, 2009).

Figura 18 - Teste de Inteligência Matrizes Progressivas de Raven: Manual e Caderno de Questões da Editora Cepa (1965)



Fonte: Conselho Regional de Psicologia do estado de São Paulo.

A aplicação de mais um teste de inteligência, desta vez apenas aos/as que fossem selecionados/as para estudar no colégio, podia ser compreendida como uma forma de confirmar a classificação quanto a seu nível intelectual, que já havia sido medido por ocasião dos exames de admissão.

3.3.2 Teste de Atenção Concentrada Toulouse-Piéron

O teste de Atenção Concentrada Toulouse-Piéron foi confeccionado pelos pesquisadores franceses Édouard Toulouse²⁶ e Henri Piéron²⁷ e publicado na França em 1904. É um teste unidimensional, que avalia apenas a dimensão ou o constructo, a atenção concentrada ou sustentada por meio da medida dos tempos de reação e o número de erros (TOULOUSE; VASCHIDE; PIÉRON, 1910; PIÉRON *et al*, 1955). Pode ser compreendido também como um teste com vistas a “investigar a eficiência do indivíduo de se concentrar numa tarefa única e discriminar estímulos específicos” (DUARTE, 2001, p. 27) e, ainda, medir em que ponto da atividade a atenção decaía por conta da fatiga (PIÉRON *et al*, 1955). Sua aplicação pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Não há restrições de idade, nem de grau de escolarização. Como se trata de um teste gráfico, pode, inclusive, ser resolvido por pessoas não alfabetizadas. O primeiro pesquisador a se interessar em compreender a atenção foi Herman von Helmholtz, em meados do século XIX, na Alemanha. Realizando experimentos, este pesquisador demonstrou a capacidade do sistema visual humano de ter a atenção dirigida por determinados estímulos. A partir da década de 1950, as pesquisas sobre a atenção foram intensificadas, com a construção das teorias e práticas da psicologia cognitiva (RUEDA, 2010). Verificando como a atenção acontece, pesquisadores passaram a diferenciar os diversos tipos de atenção. Sobre estas especificações, esclarece Rueda:

[...] os diferentes tipos de atenção poderiam ser classificados assim, segundo a sua operacionalização: atenção dividida, atenção sustentada, atenção alternada e atenção seletiva. A dividida seria a possibilidade de o indivíduo manter sua atenção em estímulos diferentes para executar duas ou mais tarefas distintas simultaneamente. A alternada, por sua vez, consistiria na capacidade do indivíduo ora manter o foco num estímulo, ora em outro. Quanto à atenção sustentada, refere-se à

²⁶ Edouard Toulouse foi chefe do Asilo da cidade francesa de Villejuif e diretor do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Altos Estudos.

²⁷ Henri Piéron assumiu a direção do Laboratório de Psicologia da Universidade Sorbonne, em 1912, após a morte de Alfred Binet, em 1911. Esteve no Brasil em 1927 e ministrou cursos no Laboratório de Psicologia da Escola Normal Caetano de Campo, em SP (AUGRAS, 1965).

capacidade de o indivíduo manter sua atenção em um estímulo, ou sequência de estímulos, durante o tempo necessário para executar uma tarefa. Por fim, a atenção seletiva envolveria a capacidade de selecionar um estímulo dentre vários (RUEDA, 2010, 226).

Apesar do esforço por parte dos pesquisadores em separar as diferentes formas de atenção, durante os experimentos ficava muito difícil perceber estas classificações separadamente. Desta forma, há teóricos que defendem não ser possível verificar um tipo de atenção sem, ao mesmo tempo, aferir outra forma de atenção. Isso ocorre, por exemplo, com a atenção concentrada ou sustentada e a atenção seletiva, visto que, ao nos concentrar em um estímulo ou em um conjunto de estímulos, estaríamos também selecionando estes estímulos, dentre outros, para realizar uma ação (RUEDA, 2010). O teste de Atenção Concentrada Toulouse-Piéron propõe-se a verificar a concentração das pessoas que respondem ao teste, podendo também verificar outras facetas da atenção. A primeira versão deste instrumento psicológico consistia em um conjunto de quarenta colunas de quarenta quadradinhos de 1,25mm de cada lado (totalizando 19,5cm de cada lado), impressos na cor preta; cada quadradinho apresentava na parte externa um traço também de 1,25mm, colocado em uma das oito posições da rosa dos ventos (ALCHIERI; LUNKES; ZIMMER, 2002).

Toulouse, Vaschide e Pieron (2010) justificam a escolha desses símbolos para o teste por serem simples, esquemáticas e novas para as pessoas, já que outros símbolos, como números e letras, poderiam complicar a execução e, com isso, mobilizar outras habilidades que não a atenção concentrada. Com esta organização, é possível verificar oito tipos de quadradinhos diferentes. Num dos cantos da página, quatro quadradinhos com diferentes posições do traço são selecionados. A tarefa consiste em assinalar na tabela de 40x40 todos os quadradinhos que possuam o traço na mesma posição que os selecionados. O objetivo deste instrumento é avaliar a rapidez (o tempo para a resolução é de cinco minutos) e a exatidão das respostas. A rapidez é avaliada pelo número de linhas percorridas durante o teste e o número de acertos nestas linhas. A exatidão é avaliada levando em conta o número de acertos, erros e omissões. Todos esses dados brutos são transformados em percentis, com a ajuda das tabelas de padronização do teste (MONTIEL *et al.*, 2006).

No Brasil, o *Teste de Atenção Concentrada*, foi publicado pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada (Cepa), como parte integrante da Bateria Fatorial Cepa. Esta bateria de testes se propunha “avaliar a inteligência geral e as aptidões diferenciadas” (ALCHIERI; LUNKES; ZIMMER, 2002, p. 113). Para tanto, reunia diversos testes de

inteligência e de aptidão. Foi idealizada por uma equipe de profissionais da psicologia do Cepa, publicada em 1962 e revista em 1969. Nesta bateria de testes, o instrumento criado por Toulouse e Piéron verificava o fator P. Há indicativos de que este teste também circulava no Brasil de forma separada, por meio da aquisição de livros dos autores do teste e de cursos promovidos por pesquisadores/as estrangeiros/as e brasileiros/as que o utilizavam. No Relatório do Serviço de Orientação Educacional de 1961, consta que o teste figurava entre as técnicas de estudo psicológico individual; os resultados da sua aplicação faziam parte da ficha individual do aluno, ficha esta que ficava sob a guarda deste setor (COLÉGIO, 1961b).

3.4 TESTE DE PERSONALIDADE

O Diagnóstico Anual seguia a mesma composição da avaliação psicológica realizada no exame de admissão. Em conjunto com a avaliação intelectual, investigavam-se aspectos emocionais dos/as discentes. Para a realização de tal empreendimento pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), outras técnicas projetivas de avaliação da personalidade eram aplicadas. Os resultados, como de praxe, iriam compor o dossiê estudantil, ampliando as informações sobre a personalidade dos/as estudantes.

3.4.1 Técnica projetiva Desenho da Árvore – Karl Kock

No CAp da UFRGS, há a indicação de que a técnica projetiva de Desenho da Árvore era aplicada e avaliada segundo a teoria de Karl Kock. Este autor alemão, em seu livro “Teste da Árvore” (1968), esclarece ter sido o assessor de orientação profissional, também alemão, Emil Jucker, quem teve a ideia de utilizar o desenho de árvores como meio auxiliar do psicodiagnóstico em 1928, embora este profissional não tenha sistematizado metodicamente a técnica. Da mesma forma como os teóricos/as das técnicas projetivas do desenho da família e da pessoa humana, o desenho da árvore é considerado algo natural na infância. Além desta questão, Kock (1968), em seu livro, tece considerações sobre o papel histórico da árvore na história humana, detendo-se principalmente no simbolismo das árvores na Bíblia. E, para comprovar que o desenho de uma árvore muda de indivíduo para indivíduo, pois cada pessoa desenha uma árvore de modo pessoal, o autor alemão compara o desenho deste tema com a escrita: o primeiro tem a “índole estática” e possui uma posição vertical, enquanto a segunda é dinâmica, e

possui um fluxo da esquerda para a direita (KOCK, 1968, p. 35). Diferentemente de quando desenhamos pessoas, a árvore não possui perfis frontais, laterais ou de fundo. A escolha desta referência gráfica é justificada por esses argumentos.

Na construção do método para a validação da técnica, Kock realizou a aplicação em vários/as alemães/ãs (sem discriminar quantos), incluindo estudos com pessoas em estado hipnótico, além de estudos estatísticos e do cruzamento com o resultado de outros instrumentos de avaliação da personalidade. Os resultados da técnica projetiva do desenho da árvore foram comparados com resultados do teste de Rorschach. A apropriação da teoria psicanalítica de Sigmund Freud realizada por Carl Jung foi utilizada como base teórica para a interpretação do teste. Kock criou esse caminho para a construção do método, utilizando também a intuição, aguardando que “algo do mistério se revele”; outras vezes, acontece “um relâmpago aclarando tudo, e assim, uma vez encontrado o ponto chave, podemos recolher e classificar os dados” (1968, p. 28). O autor compara a sociedade humana com bosques e florestas, humanizando as árvores e encontrando semelhanças em suas formas físicas e em suas características em decorrência de parasitas e acidentes, assim como a decadência, a morte e a vida humana. Para Kock (1968, p. 31), “o bosque simboliza a vida humana”. Não há muita objetividade em seu livro sobre como ele chegou a desenvolver as premissas que embasam este teste de personalidade.

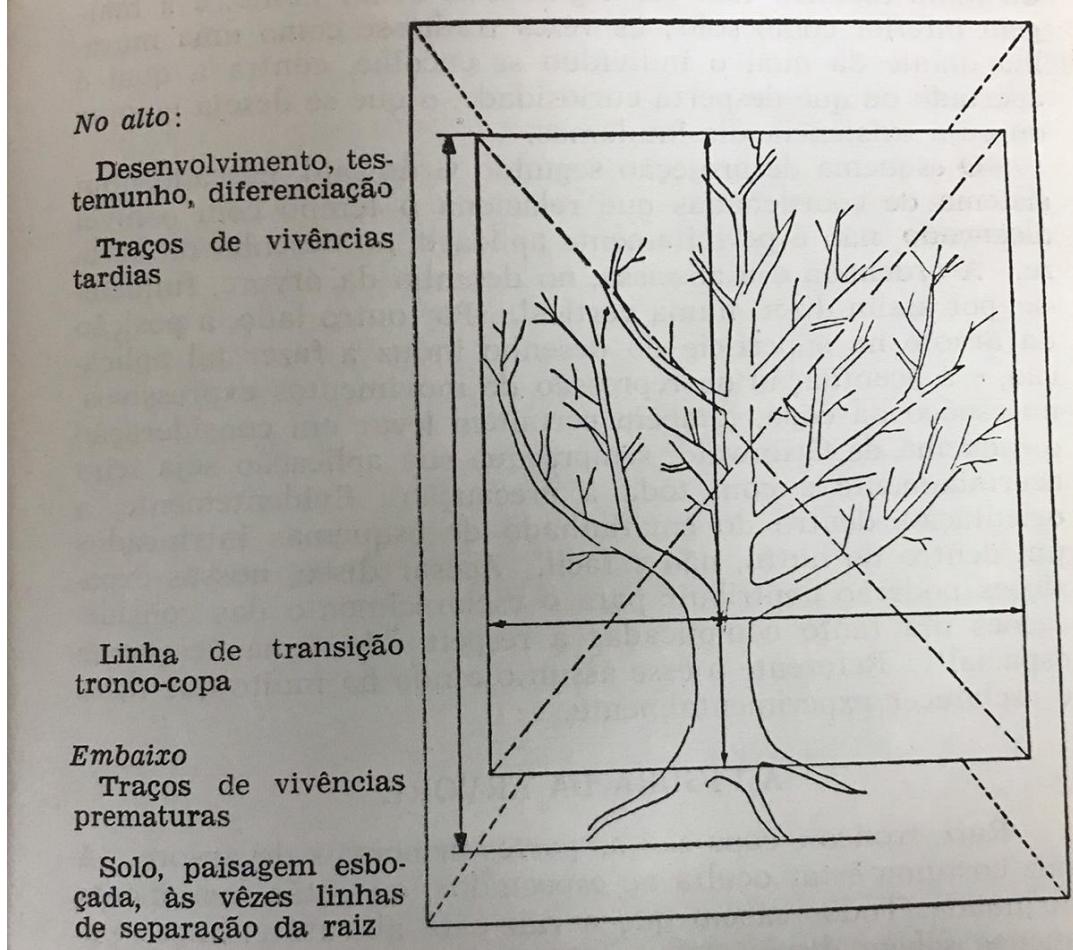
De acordo com ele, o material necessário à aplicação do teste seria uma folha de papel em branco e um lápis. Novamente, a indicação é que o desenho seja feito a lápis para que as diferenças de traçado sejam percebidas e avaliadas pelo/a corretor/a do teste. A solicitação inicial seria: desenhe uma árvore frutífera (KOCK, 1968, p. 29). No momento no qual alguém desenha uma árvore, e nessas circunstâncias, o desenho se converte num espelho que projeta a subjetividade de quem desenha. Sobre esse processo, escreve:

A tela de projeção chamada “árvore” é como um convite mais ou menos intenso, que evoca no desenhista fenômenos expressivos de formação subjetiva, imagens que se fundem com o objeto. Com isto, o desenho projetado contém um resumo do mundo objetivo, que certamente, possui íntima afinidade com o esquema espacial da sua alma. A projeção do interior para o exterior não é assunto da vontade consciente. A única coisa conscientemente proposta é a representação do objeto, porque este ainda não se encontra pré-formado como uma lâmina de Rorschach, mas sim incluído na expressão subjetiva, vale dizer, no projetado. Apesar disso, a projeção não obedece a um ato da vontade, é algo que acontece, ocorre. As imagens da realidade íntima não se

produzem intencionalmente. O objeto é o “gancho” e, onde não houver “gancho”, nada poderá ser pendurado (KOCK, (1968, p. 33).

Desta forma, Kock comprehende que o desenho de uma árvore envolve imagens subjetivas, inconscientes e ocorre de maneira espontânea. Mesmo aliado a aprendizagens do desenho, na habilidade gráfica de quem desenha ainda seria possível observar traços individuais, interpretados como pistas das características da personalidade de quem está sendo testado. Estas observações seriam possíveis ao se analisar que partes da árvore são desenhadas (raízes, tronco, folhas, flores, frutos), ao se focar o que é detalhado de cada parte da árvore, além de serem analisadas também questões de traçado (se firme, fraco, com idas e vindas, se traçado único, sua densidade, utilização de claro-escuro). Estes aspectos são avaliados levando em conta também a ocupação do desenho na folha de papel. A forma como o espaço é utilizado pelo desenho é muito importante. No que concerne à ocupação do espaço da folha de papel pelo desenho da árvore, Kock ressalta que ela e a cruz possuem os mesmos simbolismos, pois todo desenho de uma árvore possui como esquema fundamental uma cruz. É importante salientar que Kock associa a cruz ao simbolismo do cristianismo.

Figura 19 – Esquema para avaliação da técnica projetiva desenho da árvore



Fonte: Karl Kock – Teste da Árvore (1968).

Na figura 19, é possível visualizar como o autor compreendia ser a melhor forma de avaliar o desenho da árvore: com linhas verticais e horizontais demarcando as áreas dos desenhos. Cada área ou zona possuía um significado. A área mais distante do/a examinado/a correspondia a conteúdos conscientes e a mais próxima, a conteúdos inconscientes. Algumas medições e proporções eram feitas entre o tamanho das raízes, do tronco e da copa da árvore. Os resultados numéricos também eram considerados nas medições. As inclinações do tronco e suas ramificações são analisadas quanto a tamanho e ângulo de inclinação. A ausência ou a presença de desenhos de flores e frutos também eram avaliadas, assim como a forma, a quantidade e a posição destes elementos (KOCK, 1968).

Esta técnica projetiva foi produzida para ser utilizada tanto em crianças quanto em adultos/as, considerando-se a idade do/a examinando/a como parte da avaliação. O desenvolvimento da expressão gráfica é utilizado também como base para a interpretação do desenho. Ao construir o método de aplicação e avaliação do desenho, Kock considera

a teoria do desenvolvimento do desenho de Hetzer, para o qual há uma evolução da garatuja para a representação do objeto (no caso, aqui, o objeto é a árvore). Outros autores também fundamentam a compreensão de Kock (1968) em relação ao desenho infantil, como J. Jakobi, e suas reflexões sobre o desenho de mandalas por crianças, ou de Kerschensteiner, quanto à sua posição sobre o desenho da criança pequena, que comprehende/interpreta este desenho como “estado de esquema”, ou uma figura ótica que representa um conteúdo de pensamento de forma natural (KOCK, 1968, p. 66). Elementos como maturidade e ajustamento ao desenvolvimento esperado para a idade podem ser avaliados por meio desta técnica.

Pela técnica projetiva, Kock idealizou que o desenho da árvore corresponderia a como a pessoa que está sendo avaliada se representa em suas muitas dimensões: físicas, psicológicas, intelectuais, históricas, sociais, éticas, espirituais, religiosas, etc. Por conta do simbolismo impregnado nas árvores e em suas representações gráficas, seria possível, segundo este autor, avaliar questões subjetivas, objetivando-as no desenho de uma árvore. É como se houvesse uma simbiose entre seres humanos e plantas e as conexões entre estes dois mundos fossem aparecer em desenhos. A interpretação desta técnica está condicionada a esta compreensão do funcionamento psíquico.

Um exemplo de aplicação e resultados desta técnica projetiva no CAp da UFRGS encontra-se no artigo “O problema da comunicação em um Serviço de Orientação Educacional”, de Flávia Sant’Anna (1962). Esta autora traz como exemplo um relatório no qual detalha o planejamento anual do Serviço de Orientação Educacional para a 1^a. classe experimental. Nele constam as atividades para o primeiro semestre do ano de 1960 e um esboço dos resultados das diversas avaliações psicológicas realizadas, incluindo a técnica projetiva do desenho da árvore segundo Kock. Nesta avaliação, foram verificados aspectos como: confusão de objetivos; aspectos não desenvolvidos; ambivalência nas formas vivenciais; formas de emprego do tempo, com atenção especial ao tempo dedicado aos estudos. Os resultados foram considerados normais ou compatíveis com a idade dos/as estudantes analisados (11 e 12 anos).

3.5 TESTE SOCIOMÉTRICO

O teste sociométrico consiste em uma técnica de medição das relações entre as pessoas. Essas técnicas, desenvolvidas pelo psiquiatra romeno Jacob Levi Moreno, têm como objetivo tornar visíveis, por meio de gráficos, os padrões do universo social que

são invisíveis. Moreno (1992, p. 201) esclarece que criou o teste para examinar as estruturas sociais por meio da medição das “correntes de atração e repulsa que existem entre os indivíduos em um grupo”. Atração e repulsa podem também ser descritas como escolha ou rejeição. Verificando quais são as pessoas escolhidas e quais são rejeitadas por cada integrante de um grupo, tendo em vista a realização de uma determinada tarefa, é possível objetivar como o grupo se organiza em termos de relações sociais. A posição de cada membro do grupo é determinada pelo uso deste teste.

O autor criou esta e outras técnicas para serem utilizadas em grupos com objetivos psicoterapêuticos, pois pensava que tais ações eram mais eficazes que as individuais no tratamento de psicopatologias. Esta técnica só pode ser compreendida em relação à concepção do psicodrama/sociodrama, arcabouço teórico e metodológico também de sua autoria, que se utiliza do teatro como ferramenta psicoterapêutica. Partindo do teatro da espontaneidade, foi modificando esta metodologia, para que atendesse melhor ao objetivo de servir para sofrimentos psíquicos (MORENO, 1984). O psicodrama/sociodrama usa muitos conceitos psicanalíticos, como: inconsciente, transferência, contratransferência, ego, dentre outros, mas o autor destaca haver contrastes entre as duas teorias/metodologias. A psicanálise é baseada nas palavras, enquanto o psicodrama utiliza também outras linguagens. Segundo Moreno (1983, p. 230), “o psicodrama pode ser considerado como a consequência lógica da psicanálise, um passo além dela, mas que inclui todos os concomitantes verbais da associação livre”. Sobre as concepções teóricas de Moreno, Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 41) escrevem:

O homem moreniano é um indivíduo social, porque nasce em sociedade e necessita de outros para sobreviver, sendo apto para a convivência com os demais. Toda a teoria moreniana parte dessa ideia do homem em relação, e, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui seu eixo fundamental. Para investigá-la, Moreno criou a Socionomia, cujo nome vem do latim *sociu*= companheiro, grupo, e do grego *nomos* = regra, lei, ocupando-se, portanto, do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal.

Ao construir a Socionomia, Moreno pretendia compreender os indivíduos por suas relações com os grupos dos quais participa. Técnicas como o *role-playing*, com a qual os/as participantes da psicoterapia interpretam papéis (profissionais, familiares, etc.) possibilitavam novas compreensões das subjetividades envolvidas. Outra estratégia de intervenção profissional era o teste sociométrico, que, inicialmente, tinha um uso psicoterapêutico, mas, posteriormente, passou a ser utilizado também em empresas e escolas para análise de grupos, com vistas a um maior rendimento de cada indivíduo.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 7) informam que, no Brasil, o teste foi aplicado de diversas maneiras e, dentre elas, “como estudo diagnóstico e terapêutico de grupos sociais identificados: comunidades, grupos raciais, clubes, associações, escolas e partidos políticos”. Moreno (1983, p. 231) acreditava que “se, num teste sociométrico, cada indivíduo exibir honestamente suas preferências, este teste será perfeitamente confiável e válido”.

Moreno (1992) estudava os grupos de três formas: observacional e interpretativa, observacional participante e observacional com métodos sociométricos diretos. No primeiro caso, o/a sociometrista observa o grupo sem interagir diretamente com ele (Moreno considerava esta posição do/a observador/a como possível); na segunda, quem observa também faz parte do grupo, interagindo diretamente com os demais; a terceira é a aplicação do teste. Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 42) descrevem as etapas de aplicação do teste e destacam que ele deve sempre ser aplicado de forma integral para que possa ser elaborado de forma adequada por todos os componentes do grupo:

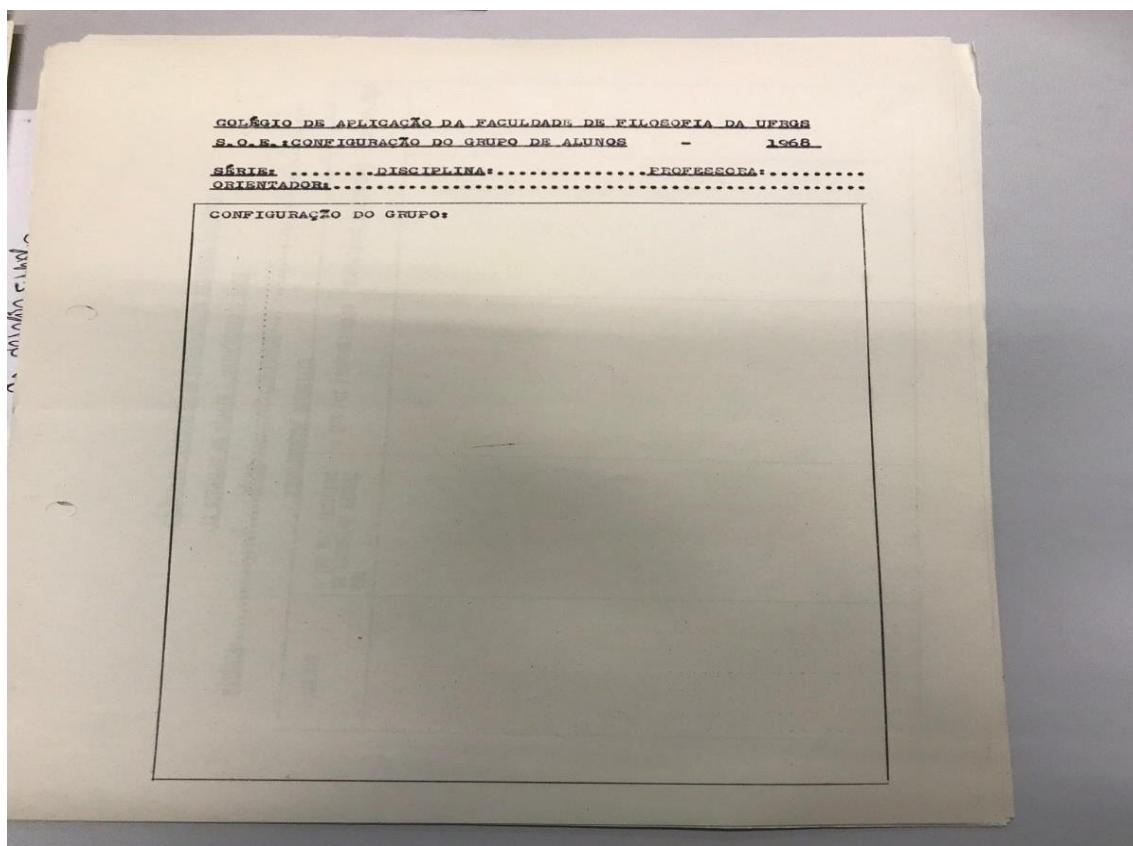
1^a. A escolha do critério pelos elementos do grupo deverá ser consensual. 2^a. Cada um deve fazer suas escolhas *positivas, negativas e indiferentes* seguidas do porquê da escolha. Serão escolhidos todos os integrantes do grupo. 3^a. Fazer o chamado “perceptual”, que consiste em dizer como será escolhido por cada um dos elementos do grupo e o porquê da escolha. 4^a. As escolhas serão depois lidas em conjunto no grupo e será montado o *sociograma*, que é a síntese gráfica das congruências e incongruências nas escolhas dos indivíduos.

A descrição da forma de aplicação ou do ritual de aplicação do teste sociométrico na modalidade elaborada por Moreno deixa claro, desde a primeira etapa, que são realizadas várias escolhas pelos participantes. A primeira delas, inclusive, é sobre descrever com o grupo qual será o critério para considerar os membros do grupo como “escolhas positivas, negativas ou indiferentes” (GOLÇALVES, WOLFF E ALMEIDA, 1988, p. 42), o que deixa abertas várias possibilidades para uma mesma pessoa. Dependendo do critério escolhido para aquela aplicação específica, as escolhas serão realizadas, ao passo que se se mudar o critério, é possível que uma pessoa, que inicialmente seria uma escolha positiva, se torne escolha negativa ou indiferente. Ao final destas quatro etapas, o teórico romeno estipulava ainda um espaço de discussão sobre os resultados obtidos, pelos confrontos e esclarecimentos que poderiam ocorrer. O objetivo era que todos os membros do grupo tivessem uma maior consciência dos processos grupais envolvidos na constituição daquele grupo. Quem aplica o teste sociométrico, ou

o/a sociometrista, também tem a função de transformar os dados obtidos no sociograma, como esclarece Moreno (1992, p. 204, grifos do autor)

As respostas obtidas no decorrer do procedimento sociométrico de cada indivíduo, por mais espontâneas e essenciais que possam parecer, são apenas materiais e não, ainda, fatos sociométricos em si. Temos, primeiro, de visualizar e grafar o modo como estas respostas se relacionam. Os sociometristas criaram processo de representação gráfica, o *sociograma*, que é mais do que mero método de apresentação. É, primeiramente, método de exploração. Torna possível a exploração de fatos sociométricos. A colocação correta de cada indivíduo e todas as interrelações de indivíduos podem ser mostradas em um sociograma. No momento, é o único esquema disponível que possibilita a análise *estrutural* de uma comunidade.

Figura 20 – Ficha de Avaliação do Grupo



Fonte: Arquivo do LHISTE/ Colégio de Aplicação da UFRGS.

Na análise sobre o ritual de aplicação desse teste no CAp da UFRGS, percebem-se algumas diferenças, principalmente na hierarquia estabelecida entre orientadoras e estudantes. Boa parte das escolhas que deveriam ser realizadas em grupo era tomada apenas por parte das orientadoras, em parte por conta da natureza do trabalho desenvolvido numa instituição escolar. A começar pelo critério de escolha, que não era

decidido a cada aplicação (era único), as escolhas tinham em vista a produção de trabalhos escolares. Ao final, os grupos eram sugeridos pelas orientadoras aos/as professores/as, levando em consideração o sociograma construído a partir dos resultados do teste para que os/as docentes pudessem utilizar essas informações “para a mais favorável localização dos alunos em classe” (SANT’ANNA, 1962, p. 30). Desta forma, a apropriação realizada pelas orientadoras educacionais desta técnica sociométrica foi construída com objetivos específicos com vistas à organização dos lugares em sala de aula que pudessem concorrer para um trabalho escolar mais produtivo. Na figura 20, é possível visualizar uma ficha na qual se registrava a caracterização de turmas, possivelmente não levando em consideração apenas o resultado do sociograma, mas também o teste com o qual se estava compondo esse perfil.

O sociograma foi uma técnica utilizada em várias instituições para melhor conhecer e organizar os grupos segundo os objetivos de cada situação. No CAp da UFRGS, foi utilizada em conjunto com outros testes psicológicos e técnicas projetivas para compor os perfis psicológicos das diferentes turmas da instituição. O objetivo central era a eficiência nas atividades escolares e a definição de uma base que permitisse prever como a organização das crianças, em sala de aula e/ou em outras atividades pedagógicas, poderia ressaltar as características individuais nos diferentes grupos.

O CAp da UFRGS constituiu, desde a sua fundação, uma cultura escolar com base nas premissas escolasnovistas. A diretora e a vice-diretora tiveram a sua formação calcada em teóricos situados dentro do espectro renovador da educação. Esta perspectiva pedagógica tinha como prática colocar o/a estudante no centro do processo, preocupando-se em motivá-lo/a para as atividades escolares; para tanto, baseava-se na constante pesquisa sobre as crianças e adolescentes para esclarecer cada vez mais em que consistia o desenvolvimento normal (físico, intelectual e emocional). A intenção deste grupo de educadores era identificar os diferentes tipos de desenvolvimento infantil e adolescente e ministrar uma escolarização adequada a cada grupo. Este novo modelo de escolarização iria contribuir para que o encaminhamento profissional, posterior ao término do ensino secundário, também acontecesse de forma satisfatória, além de contemplar o ajustamento social e emocional necessário para um bom funcionamento de toda a sociedade. Ficavam a cargo do Serviço de Orientação Educacional (SOE) os diagnósticos anuais individuais

e grupais, assim como o direcionamento dos/as diferentes estudantes para o percurso escolar mais ajustado ao seu desenvolvimento. Desta forma, esse setor era central na constituição de uma pedagogia de base escolanovista. É compreensível, portanto, que as exigências para a implantação das classes secundárias experimentais contassem com a instalação de um serviço de orientação.

No CAp da UFRGS, a proposta era oferecer diferentes percursos escolares, conforme as capacidades e aptidões dos/as estudantes. Esta concepção está presente na cultura prescrita para o curso ginásial por ocasião do pedido de autorização para o funcionamento das classes secundárias experimentais. No entanto, os documentos encontrados relativos ao curso ginásial, demonstram que havia um único percurso no qual as diferenças individuais eram identificadas, e trabalhadas de uma forma não sistematizada. Já na documentação relativa ao curso colegial, foi possível identificar a prática da constituição de diferentes cursos; em alguns períodos, de dois planos, em outros, de três. A individualização também ocorria por meio da oferta de disciplinas optativas.

A fundamentação para o encaminhamento do/a estudante a um percurso escolar ou outro dependia da avaliação psicológica, realizada, em parte, no exame de admissão e continuada no diagnóstico anual. Estes dois momentos eram condensados em um dossiê individual e de turma. Faziam parte dele os resultados dos testes de inteligência, de atenção, as técnicas projetivas de personalidade - o sociograma -, além de entrevistas com as famílias. O objetivo era conhecer melhor as famílias das crianças para uma análise mais abrangente dos/as estudantes. Eram entrevistas não-diretivas, geralmente realizadas com as mães, com as quais se abordavam temas “excepcionalmente valiosos para a compreensão dos alunos e consequente orientação” (SANT'ANNA, 1962, p. 28). Infelizmente, não foram encontrados muitos documentos escolares do CAp da UFRGS que detalhassem a apropriação realizada pelas orientadoras educacionais desses testes de inteligência e de concentração, técnicas projetivas de avaliação da personalidade, bem como das entrevistas realizadas com as famílias no decorrer do ano letivo no diagnóstico anual.

O teste de inteligência utilizado no diagnóstico anual também avaliava o fator *g* (como os aplicados no exame de admissão), no qual quem apresentasse raciocínio lógico, percepção espacial e simbólica e capacidade edutiva teria um maior número de acerto das questões. Com o teste de atenção concentrada, pretendia-se averiguar as capacidades de concentração do aluno em uma única tarefa por um longo tempo e discriminar estímulos

específicos com rapidez. Essas características eram associadas à atividade intelectual ou acadêmica e, segundo as teorias de desenvolvimento, indicavam um direcionamento para escolarizações longas e profissionalizações especializadas. A técnica projetiva da árvore propunha-se a observar a índole das crianças, os conteúdos objetivos e subjetivos de sua personalidade, além de seu nível de maturidade, seu ajustamento social, as ambivalências ou não das formas vivenciais e como as crianças aplicavam o seu tempo. Era também função do sociograma objetivar as relações interpessoais que aconteciam nas turmas entre os/as estudantes. Com base nestas informações, era possível concluir qual a organização dos/as docentes nas salas de aula privilegiava o trabalho escolar.

Outra parte importante da atividade das orientadoras educacionais, além das práticas de diagnóstico, eram comunicar estes resultados a professores/as, estudantes/as e famílias. Sant'Anna (1962), em seu artigo sobre a importância da comunicação para o Serviço de Orientação Educacional, descreve o diagnóstico realizado no primeiro ano do curso ginásial da classe secundária experimental. O diagnóstico se materializava na forma de um dossiê individual e das turmas, que era levado ao conselho de classe pelas representantes do serviço de orientação educacional e servia de material para a confecção das avaliações individuais e de grupo. Estas avaliações consistiam em classificações da personalidade dos estudantes e eram utilizadas para definir seus percursos escolares na instituição. Como dispositivos de seleção e de classificação, uniam aspectos verbais e não verbais das avaliações psicológicas e constituíam subjetividades. Os encaminhamentos eram feitos pelo corpo docente, na forma de planos de cursos e de planos de estudos construídos pelas orientadoras, em conjunto com professores/as, para que fossem cumpridos pelos/as estudantes.

O processo de avaliação psicológica realizado no CAp da UFRGS, que utilizava, em boa medida, testes psicológicos e técnicas projetivas de verificação da personalidade, produzia uma série de representações sociais sobre os/as estudantes. A produção, circulação e apropriação destes instrumentos transformava os rituais de avaliação em processos científicos e técnicos e reforçava a crença de que as classificações acerca dos/as estudantes correspondiam à realidade. De forma geral, as avaliações eram hierarquizadas em superior, média e inferior, mas, dentro destes três grupos, as avaliações não eram homogêneas. Algumas tinham destaque na expressão oral, outro/as, na expressão escrita, no raciocínio lógico, na dedução e indução, na criatividade, além daquelas que tinham um desempenho melhor em alguma ou em várias disciplinas, etc., assim como o tempo de aprendizagem era variado, e sabia-se em que consistia a lentidão, que também variava.

As dificuldades apresentadas pelas crianças também eram de diversas ordens. O ritual para reunir, organizar e formatar toda essa gama de diversidade era atribuição dos conselhos de classe. Nesse momento, as classificações de estudantes eram compartilhadas e reunidas na avaliação geral e de cada disciplina. A este detalhamento será dedicado o próximo capítulo.

4 CONSELHOS DE CLASSE: CONSTRUÇÕES DE CLASSIFICAÇÕES DE ESTUDANTES²⁸

O aluno é considerado em seu desenvolvimento global, salientando-se a valorização da personalidade individual. A essa ideia corresponde um sistema avaliativo envolvendo responsabilidade, atitudes de trabalho e relações humanas, destacando-se a iniciativa pessoal e a disponibilidade para cooperar, numa perspectiva de que os valores pessoais só se justificam num grupo social (COLÉGIO, 1974, n/c).

Neste capítulo, interessa saber como eram utilizadas as avaliações psicológicas obtidas pela aplicação dos diferentes testes psicológicos no momento dos exames de admissão e no início dos anos letivos dentre as avaliações de turma e individuais realizadas para efeito de avaliação escolar e, sobretudo, pelos conselhos de classe. A avaliação no CAp da UFRGS ocorria durante todo o ano letivo, mas havia situações culminantes: os chamados conselhos de classe. Nessas reuniões, cada professor/a compartilhava as suas avaliações a respeito da turma e dos indivíduos. As orientadoras educacionais participavam com as suas considerações sobre a inteligência e a personalidade, os comportamentos e as atitudes dos/as estudantes. As apreciações das orientadoras eram baseadas em “dados colhidos em testes específicos, entrevistas com o aluno e a família e levantamento sobre suas condições” em diversas áreas (COLÉGIO, 1974, n/c.). Esta avaliação era orientadora do trabalho pedagógico já que “Desse modo, o Serviço de Orientação Educacional fornece aos professores a configuração geral da classe que é base segura para o traçado de planos e programas, planejamentos dos professores e outras atividades dos alunos” (COLÉGIO, 1974, n/c.). Esse conjunto de avaliações sobre os conteúdos aprendidos, as atitudes e comportamentos das crianças e dos/as adolescentes na escola compunha os pareceres individuais e das turmas redigidos a partir das discussões ocorridas no conselho de classe. Para alcançar o objetivo deste

²⁸ A constituição das práticas que envolveram a organização do Conselho de Classe no CAp da UFRGS na década de 1960, mais especificamente de 1962 a 1968, foram realizadas num período no qual o Brasil estava enfrentando a Ditadura Civil-Militar, que teve início em 1964. Alguns/mas professores/as da UFRGS sofreram perseguições do regime autoritário e inclusive um professor e uma professora do CAp da UFRGS foram expurgados. No entanto, como esta pesquisa ficou na análise documental, não foram encontrados indícios de alterações advindas da direção por conta das mudanças políticas e sociais vivenciadas no país. Muito possivelmente o colégio do afetado, mas nos documentos não aparecem estas afetações. A nomenclatura “Classes Secundárias Experimentais” vai pouco a pouco desaparecendo da documentação no período de 1964 a 1968, sem cortes abruptos como ocorreram em outras Classes Secundárias Experimentais em outros estados do Brasil.

capítulo é importante compreender como a prática de realização desses conselhos havia sido introduzida no Brasil, como havia sido a sua circulação no território nacional, além de algumas formas de apropriação ocorridas no sistema educacional brasileiro.

Os conselhos de classe foram introduzidos no Brasil no final da década de 1950, na cidade do Rio de Janeiro. Educadoras do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (três orientadoras educacionais e sete professoras) tomaram contato com esta prática em uma viagem de estudos a Sèvres, na França, em 1958 (ROCHA, 1986). Neste país, os conselhos estavam conectados à experiência das *Classes Nouvelles*, ou seja, à renovação do ensino secundário e tinham em vista modificar a forma de avaliação que se realizava nesta etapa de ensino. Esta forma de avaliar os/as estudantes estava em consonância com os objetivos da escolarização renovados pela chegada da Escola Nova ao ensino secundário. Esta escolarização visava a oferecer uma “escola sob medida”;²⁹ para tanto, agia de forma a medir os/as estudantes para encaixá-los/as nos percursos escolares adaptados a suas situações intelectuais, emocionais e sociais. Os conselhos de classe constituiriam os momentos nos quais essa avaliação era compartilhada entre o grupo de docentes e os demais educadores e se decidia quais percursos escolares seriam os mais adequados para cada criança. Sobre esta questão, Dalben (1992, p.26) esclarece

É interessante observar que a composição do conselho de classe francês é abrangente, tendo um caráter específico, dirigido para a seleção e distribuição do alunado no sistema dualista implantado na França naquele período. Os pareceres desse Conselho de Classe serviriam para orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico, conforme as “aptidões” e o “caráter” aí.

As educadoras do CAp da UFRJ realizaram estágios no Instituto de Pesquisas em Educação de Sèvres, com o objetivo de estudar as classes secundárias experimentais. Segundo Rocha (1986, p. 18), “o Conselho de Classe, entretanto, destacou-se, pois tratava-se de uma atividade educativa ainda não difundida em nosso meio e que parecia apresentar um potencial educacional considerável”. No ano de 1959, foram implantadas as classes secundárias experimentais no CAp da UFRJ e os conselhos de classe foram organizados como parte desta cultura escolar. Outras escolas brasileiras, que se apropriaram desta prática na mesma época que o CAp da UFRJ, foram: o Centro Educacional de Niterói e o Colégio Brasileiro de Almeida, ambos no estado do Rio de Janeiro. Já no estado de São Paulo, o Colégio Santa Cruz e o Colégio de Aplicação da

²⁹ Nome do livro de Edouard Claparède, publicado na Suíça em 1920.

USP também passaram a realizar os conselhos de classe neste período, e assim a escola São João d'El-Rei, em Minas Gerais (ROCHA, 1986).

Inicialmente, sua organização estava sob a responsabilidade dos Serviços de Orientação Educacional destas instituições e esta organização passava a fazer parte da rotina escolar. Para Amado (1973, p. 42), o que caracterizava as classes secundárias experimentais eram as normas pedagógicas engendradas para seu funcionamento e não a organização curricular. Dentre estas normas, pode-se destacar a “instituição de uma hora semanal de Conselho de Classe”. Rompia-se, assim, com a avaliação em forma de provas orais e escritas, realizadas em períodos especificados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942) e se introduzia outra maneira de avaliar a aprendizagem dos/das estudantes - um acompanhamento constante durante todo o ano letivo: “[...] não só pelo professor de cada matéria, mas também pelo conjunto dos professores reunidos periodicamente em conselho de classe” (AMADO, 1973, p. 44). Desta forma, as funções do conselho eram: proporcionar um maior conhecimento sobre os/as estudantes por parte dos/das professores/as e fomentar a integração no grupo de professores/as.

Em 1971, a promulgação da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. grau, instituiu a realização de conselhos de classe de forma obrigatória em todas as escolas brasileiras. Neste momento de ampliação da circulação desta prática por imposição da lei, as escolas que já mantinham essa prática em sua cultura escolar, como o CAp da UFRJ, por exemplo, foram consultadas sobre sua experiência e serviram de modelo para as instituições que estavam iniciando a organização de tais conselhos no cotidiano escolar. Desta forma, na década de 1980, a prática de realizar conselhos de classe periodicamente nas escolas estava presente em escolas públicas e particulares brasileiras, fazendo parte dos processos de avaliação dos estudantes, não só do 2º. grau, mas também dos discentes do 1º. grau, envolvendo toda a educação básica.

No período de 1954 a 1961, as avaliações dos/das estudantes do CAp da UFRGS eram feitas de forma sistemática por meio de um acompanhamento das/os professoras/es, utilizando diversas formas de avaliação (trabalhos escritos, seminários, avaliações individuais e em grupo), mas não havia reuniões colegiadas nas quais professoras/es conversassem sobre a avaliação dos/as estudantes. Neste processo avaliativo, os/as professores/as buscavam “ver o aluno no grupo”, “o aluno como sua própria medida, levando em consideração sua capacidade pessoal e o esforço empenhado”, além de dar ênfase a “aspectos qualitativos do desenvolvimento do aluno”. A avaliação levava em

consideração os aspectos psicológicos de cada estudante, principalmente os da inteligência e da personalidade, em detrimento dos aspectos pedagógicos relativos ao período recortado para a avaliação escolar (COLÉGIO, 1974, p. 3). Os pareceres individuais, produto das avaliações, eram elaborados pelo grupo de professores. Sobre a forma como era efetuada a avaliação escolar antes da prática dos conselhos de classe no Colégio de Aplicação, consta nos documentos:

O acompanhamento do aluno, desde sua entrada no Colégio, processa-se por meio de estudo psico-pedagógico, que permite uma revisão constante e progressiva do desenvolvimento individual, além de determinar condições para interpretações educacionais, pesquisas e medidas preventivas. Nas áreas intelectual, sócio-emocional, sócio-econômica-cultural e escolar, o aluno é caracterizado, desde o momento de sua entrada no Colégio, a partir de dados colhidos em testes específicos, entrevistas com o aluno e a família e levantamento sobre suas condições nas áreas mencionadas. Desse modo, o Serviço de Orientação Educacional fornece aos professores a configuração geral da classe, que é a base segura para o traçado de planos e programas, planejamentos dos professores e outras atividades dos alunos (COLÉGIO, 1974, n/c.).

Em 1960, a ideia básica de avaliação era considerar o/a estudante “em seu desenvolvimento global, salientando-se a valorização da personalidade individual” (COLÉGIO, 1974, n/c.) e se levavam em consideração características do/da educando/a como: “responsabilidade, atitudes de trabalho e relações humanas, destacando-se a iniciativa pessoal e a disponibilidade para cooperar, numa perspectiva de que os valores pessoais só se justificam num grupo social” (COLÉGIO, 1974, n/c.). Após essa avaliação sistemática e levando em consideração tais aspectos do desenvolvimento infantil e adolescente, os/as estudantes recebiam um dos seguintes conceitos, que correspondiam aos níveis de alcance de objetivos: A- Avançado; B-Completo; C- Básico e D- Deficiente ou I- Insuficiente. Relativamente ao ano de 1961, poucas modificações são percebidas nos documentos escolares, mas já havia a preocupação com a padronização da avaliação, para que todos/as os/as professores/as realizassem a avaliação seguindo a mesma forma, os mesmos critérios e, ainda, levassem em consideração o desenvolvimento global (COLÉGIO, 1974). A direção da escola, na pessoa da professora Graciema Pacheco, buscava, desde 1959, o levantamento da situação real do grupo de alunos e acreditava ter conseguido alcançar os seguintes objetivos:

- a) Observar que os progressos alcançados pelos alunos na realização de seu plano de desenvolvimento podem ser, até certo ponto, previstos e auxiliados com mais efetividade. O rendimento, em geral, segue uma linha ascendente;

- b) Concluir que os resultados de aproveitamento dos alunos são variáveis no que se refere à posição no grupo, sendo que apenas casos excepcionais permanecem em níveis determinados, nos vários anos escolares;
- c) Constatar que os recursos que a escola possui para a recuperação de alunos com problemas de atuação escolar são suficientes no que se refere aos aspectos didáticos, mas pouco efetivos para atingir áreas mais amplas de vida, como a familiar;
- d) O acompanhamento do aluno favorece, ainda, do ponto de vista do SOE, a orientação individual do plano de estudos e determina novos encaminhamentos escolares;
- e) A comunicação entre a escola e a família, efetivada com base nos dados colhidos, tem favorecido o entrosamento entre essas duas forças educativas;
- f) Prevenir certas problemáticas com repercussão na vida escolar. (COLÉGIO, 1974, n/c.).

A partir de 1962, as reuniões de professores, com vistas a produzir os pareceres individuais como avaliação escolar, passaram a ser denominadas conselhos de classe. Observa-se, nos documentos, que a partir deste ano há uma constante busca por sistematização desta forma de avaliação. Havia na escola a “necessidade de um sistema único de avaliação” (COLÉGIO, 1974, n/c.) para efeito de padronização das avaliações escolares, tanto na observação realizada pelos/as professores/as durante as aulas, como no material produzido em decorrência desta observação e apresentado tanto nos conselhos de classe, quanto nos pareceres individuais entregues aos/as docentes e a seus familiares. As orientações partiam do Serviço de Orientação Educacional, mas eram supervisionadas pela diretora Graciema Pacheco. Nos documentos do CAp da UFRGS, o conselho de classe é definido como:

[...] atividade que reúne os professores de cada série, visando a configurar em conjunto a situação da classe, bem como chegar a um maior e mais sistemático conhecimento da mesma e do acompanhamento e avaliação comprehensiva de cada aluno. Busca-se promover e facilitar a integração do aluno, fundamentalmente através da atividade integradora dos professores que compõem o corpo docente de cada série (COLÉGIO, s/d, p. 2)

No CAp da UFRGS, o conselho era visto como uma atividade de avaliação, que se baseava na pesquisa das características cognitivas, atitudinais e relacionais. Os resultados serviam para compor e justificar os planos de cursos (planejamentos de professores para as disciplinas ministradas) e práticas junto com e aos estudantes. Os/as professores/as eram instruídos/as, por meio de comunicados e orientações escritas, sobre como deveriam proceder nas observações avaliativas, especificar as características a ser observadas e anotadas, sobre como os relatórios individuais e de turma deveriam ser

preenchidos e apresentados os materiais. As reuniões eram deliberativas, assim como as decisões nelas tomadas:

O Conselho de Classe, constituindo-se num projeto experimental de pesquisa: proporciona uma visão integradora da classe e de cada aluno; permite, de maneira sistemática, reunir e interpretar – dados de vida escolar do aluno, através do levantamento contínuo e progressivo das possibilidades e dificuldades; leva a uma tomada de decisões em conjunto para o atendimento das necessidades imediatas da classe e de cada aluno; prevê modos diferenciados de acompanhamento e recuperação; propicia oportunidade para a revisão contínua dos planos de trabalho de cada professor na classe (COLÉGIO, s.d., p. 2).

Outra característica da avaliação realizada nos conselhos é que ela era prognóstica, já que o conceito de aptidões e capacidades estava atrelado à constituição biológica e hereditária da criança. Sendo assim, havia encaminhamentos que deveriam ser realizados buscando ajustar aquele/a estudante no percurso da escolha mais indicada para ele/ela. Procurava-se fazer uma avaliação coerente com os modelos pedagógicos apropriados, baseados em princípios escolanovistas que colocavam o/a estudante como centro do processo. Esta questão é assim explicitada em documento da escola:

A experiência de “Conselho de Classe”, ora em desenvolvimento no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, está intimamente vinculada à própria “história” deste estabelecimento de ensino, que conta já com quatorze anos de funcionamento (como laboratório experimental) para a formação didática dos licenciados pela Faculdade de Filosofia). O “Conselho de Classe”, portanto, atendendo ao princípio de continuidade orgânica do trabalho desenvolvido no Colégio de Aplicação está em correspondência com a teoria educacional e com os princípios básicos que orientam a filosofia da educação da escola. Com sentido de busca contínua de sistematização, o “Conselho de Classe” vem se desenvolvendo, como atividade regular, desde o ano letivo de 1962 (COLÉGIO, s.d., p. 1).

Os conselhos de classe no CAp da UFRGS eram considerados uma “atividade, até certo ponto, culminante da vida escolar” (COLÉGIO, 1965a, p. 2). As turmas eram avaliadas uma de cada vez e participavam os/as professores/as e o/a orientador/a educacional responsável pelas turmas. A coordenação da reunião ficava a cargo dos/as coordenadores do projeto, geralmente um/a orientador/a educacional, enquanto que a coordenação geral era realizada pela diretora, Graciema Pacheco. (COLÉGIO, 1974). Os conselhos pretendiam realizar uma “avaliação compreensiva”, “diagnóstica e prospectiva” (COLÉGIO, s.d., p. 1), tentando compreender primeiramente a personalidade dos/as estudantes, uma vez que os conteúdos aprendidos seriam apenas uma parte da avaliação. Além disso, buscava ser diagnóstica, de forma que, a cada

avaliação, os estudantes fossem agrupados dentro de faixas de avaliação definidas por hierarquização: “avançado, completo, regular e insuficiente”, em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, e “ótimo, bom, regular e insuficiente”, em relação à aprendizagem de hábitos, a comportamento e a atitudes (COLÉGIO, s.d., p. 1).

Desde que o conselho de classe começou a funcionar no CAp da UFRGS, ficou estabelecido que suas reuniões ocorreriam quatro vezes ao ano, organizadas, por ordem de realização ao longo do ano, segundo os seguintes objetivos: a primeira visava ao diagnóstico das possibilidades e dificuldades dos/as estudantes para ajustar os planos de cursos de cada professor/a às características de cada turma; a segunda tinha como objetivo principal a apreciação do desenvolvimento pessoal dos/as discentes, em termos de progressos ou não nas áreas almejadas; a terceira tinha como propósito fundamental o prognóstico ou a averiguação do que ainda faltava para que cada turma e cada criança individualmente alcançasse os objetivos previstos em cada plano de estudos com visas a avançar na escolarização e ser aprovada naquele ano letivo; a última realizava a avaliação final, assinalando quais crianças eram aprovadas, as que eram aprovadas com recuperação e quais seriam reprovadas no ano letivo em curso (COLÉGIO, 1974).

Em 1964, ficou estipulado que, além das quatro reuniões anuais por turma, haveria também reuniões gerais de estudos de “materiais orientadores para a atuação consciente na avaliação: identificação e definição de comportamentos, técnica de observação, elaboração de relatórios, dentre outros estudos (COLÉGIO, 1974, n/c) e reuniões prévias, realizadas na semana anterior à da sessão do conselho, com o objetivo de esclarecer os professores sobre o processo de avaliação e finalizar estudos sobre o processo de classificação dos/das estudantes nos diferentes níveis, com foco nos/as que se encontravam-se em posição mediana, pois o foco do conselho de classe eram os casos urgentes (alunos acima da média e alunos abaixo da média) (COLÉGIO, 1974).

Os documentos mostram que no ano de 1965 houve uma busca para tornar os conselhos de classe mais afinados com os objetivos propostos. Ocorria que o momento era utilizado para desabafos de professores/as, como o descreve Zélia Prado (1965, p. 1) “Nos atrevemos a dizer, que as reuniões de Conselho de Classe tornam-se às vezes, aquele momento tão necessário, em que os professores fazem suas ‘catarses’ e extravasam, em parte, toda a sua angústia em relação à classe ou algum aluno em especial”. Esta descrição é referente à primeira reunião, na qual foi avaliado o período de março a abril. Para tentar reduzir as questões que estavam afastando as práticas dos conselhos de classe dos objetivos estabelecidos, ficou decidido que seriam escolhidos um coordenador para o

curso ginásial e outro para o curso colegial, dois coordenadores por série, além de estabelecer, com antecedência, o objetivo de cada conselho, dias e horários de realização e realização de uma reunião mensal para complementar os conselhos (PRADO, 1965). Havia a preocupação de que a dinâmica dos conselhos permitisse um tempo para compartilhar os planos de cursos nas disciplinas, para uma maior integração entre elas. Outra questão que precisava ser resolvida era que grande parte do tempo era dedicada a avaliações individuais. Ainda neste relatório, Prado (1965, p.1) acrescenta:

A preocupação em estudar cada aluno em particular, para melhor compreendê-lo, a fim de organizar novos modos de atuação em classe, ou dar-lhe atendimento especial, faz com que a comunicação sobre os Planos de Cursos, para possíveis integração de conteúdos e realizações em comum, fique em segundo plano ou deixe mesmo de ser considerado por falta de tempo.

O objetivo principal do Serviço de Orientação Educacional (SOE) nos conselhos de classe era atuar de maneira decisiva e integrada, procurando “fazer do Conselho de Classe, de maneira objetiva, não só um momento de avaliação do aluno, mas também, e muito significativamente, do professor, levando aos mesmos, gráficos representativos do rendimento do grupo em cada matéria, para análise e discussão” (RELATÓRIO, 1966, p. 2). Além da participação nessas reuniões, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) também era responsável por redigir documentos norteadores para professores/as, como, por exemplo, ofícios em que se salientavam os objetivos específicos daquele conselho, de acordo com a época do ano e os modelos de avaliação a serem preenchidos, que eram entregues aos/as professores/as antes de cada reunião, para que os objetivos específicos de cada conselho fossem atingidos. Após as reuniões, eram as orientadoras educacionais que tomavam a frente nas ações que deveriam ser realizadas para fins de melhoria do desempenho do/a estudante, como, por exemplo, a comunicação dos resultados a estudantes e familiares. Algumas reflexões sobre a forma desta comunicação:

Qual o modo mais efetivo de comunicar os resultados do Conselho aos alunos e a seus pais? O que se pretende, antes de mais nada, é chamar a atenção para os aspectos qualitativos da vida escolar do aluno.

As informações correspondentes destinam-se a ajudar o aluno a formular metas, tanto imediatas, quanto a longo prazo, e planejar futuras experiências educacionais. O desenvolvimento de uma autoimagem tão precisa quanto possível exige que cada aluno seja estimulado a explorar suas potencialidades.

Intenta-se igualmente animá-lo a aventurar-se na exploração de direções e caminhos novos para o seu desenvolvimento. Para a elaboração de objetivos a curto e longo prazo, os alunos podem e devem valer-se de encontros com professores e orientador educacional da série. O propósito de tais encontros deve ser, mais precisamente, de

melhorar a exatidão da autoimagem do estudante, auxiliando-o a interpretar os resultados das avaliações e apoiando-se na formação de metas educacionais que valorizem seus interesses e aptidões. Os estudantes podem solicitar atenção individual ao orientador educacional.

Não se perca de vista, contudo, que o melhor levantamento não poderá significar, em hipótese alguma, algo definitivo ou dar conta de todas as facetas importantes do desenvolvimento do aluno (COLÉGIO, 1974).

Os conselhos de classe foram feitos para padronizar as avaliações escolares, constituindo um processo que guarda muitas semelhanças com a produção e a padronização dos testes para as avaliações psicológicas, em busca da construção da legitimidade. Desta forma, a prática das reuniões pode ser lida como dispositivos de classificação e seleção dentro da escola, pois as reuniões se propunham unir ações verbais e não verbais e constituíam subjetividades ao mesmo tempo que as analisavam, verificando comportamentos, aptidões e atitudes. A comunicação, em forma de representações dos/as estudantes, precisava seguir algumas direções específicas para dar credibilidade à científicidade destas avaliações escolares. A seguir, se exporá como o processo de avaliação, que culminava no conselho de classe, foi sendo engendrado na cultura escolar do CAp da UFRGS.

4.1 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO ENVOLVENDO OS CONSELHOS DE CLASSE

Em 1962, no CAp da UFRGS deu-se o início ao processo sistemático de padronização dos conselhos de classe à semelhança dos processos de padronização dos instrumentos de avaliação psicológica (testes de inteligência e técnicas projetivas de personalidade), tornando a avaliação escolar uma apropriação da avaliação psicológica. Este processo, uma vez padronizado, foi possibilitado pela regularização das reuniões do corpo dirigente, docente e do Serviço de Orientação Educacional nos conselhos de classe. Esse processo ocorreu durante vários anos, mas somente em 1968 (COLÉGIO, 1974) se admitiu que o sistema havia chegado a um ponto no qual não seriam mais necessários ajustes e modificações. Em 1967, o professor Egídio Paulo Mallman escreveu um projeto de *Normas para padronização* (MALLMAN, 1967) dos conselhos de classe do CAp da UFRGS para apreciação da direção desta instituição. Neste documento, o autor esclarece que as normas de “padronização e de uniformização de critérios e de execução dos trabalhos relativos à avaliação dos alunos” são necessárias, “já que a variedade de critérios e pontos de vistas individuais, bem como de expressão desses pontos de vista e

observações, tornam sumamente difícil fazer uma análise equitativa de todos os alunos” (MALLMAN, 1967, p. 1). Havia preocupação em se padronizar e uniformizar a observação em sala de aula, estabelecendo-se os critérios que deveriam ser observados, e também a expressão dessa observação, que seria resolvida com a confecção de quadros a serem preenchidos pelos/as professores/as. Em relação aos objetivos, este documento assinala quais seriam:

- a. Proporcionar elementos de avaliação da capacidade do aluno para prosseguir seus estudos em nível adiantado.
- b. Fornecer aos alunos, ou seus responsáveis, elementos para a correção das suas deficiências e de suas qualidades pessoais.
- c. Permitir aos sucessivos e diferentes professores, bem como ao Gabinete de Orientação Educacional, o conhecimento de dados úteis sobre a personalidade dos alunos.
- d. Constituir subsídios à função educadora e formadora da escola, em íntima colaboração com o Lar e a Comunidade (MALMANN, 1967, p.1, grifo meu).

É possível perceber que o primeiro objetivo se centra na avaliação da capacidade do/a estudante e não nos conteúdos aprendidos por ele ou ela no bimestre. A avaliação escolar realizada no CAp da UFRGS, que culminava com os conselhos de classe, privilegiava aspectos psicológicos em detrimento dos aspectos pedagógicos, pois consistia em uma pesquisa sobre a personalidade do estudante. Pesquisa esta que se iniciava no exame de admissão e era repetida nos testes psicológicos realizados no diagnóstico anual e reificada continuamente a cada reunião do conselho. É importante questionar qual a necessidade de repetir tantas vezes uma avaliação que se colocava como diagnóstica e prognóstica, pois o resultado da primeira já previa o desenvolvimento do/a estudante. Uma possibilidade é que essa repetição gerasse a crença, necessária, para que cada um/uma ocupasse o lugar que socialmente lhe era designado. Os outros dois objetivos eram sobre a comunicação da avaliação da capacidade aos/as discentes, suas famílias, professores/as e orientadoras educacionais. Já o último objetivo destacava a função da escola perante a família e a comunidade. A avaliação escolar era parte desta função.

Para atender a estes objetivos, era preciso padronizar e uniformizar a confecção do parecer, ou seja, da avaliação por escrito que o/a estudante e sua família recebiam ao final de cada bimestre escolar. Foi possível identificar quatro etapas deste processo: treino para a padronização da observação de professores/as nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, saídas de estudo, horários de lazer, etc.; padronização dos pareceres escritos pelos docentes acerca de cada estudante; confecção do parecer

definitivo nas reuniões dos conselhos de classe e classificação dos/as estudantes em algum nível de avaliação. Para a realização destas quatro etapas, em 1962 (COLÉGIO, 1974) foram designadas reuniões compostas por dois/duas docentes de cada série com as atribuições de planejar os conselhos de classe; analisar e interpretar a síntese organizada pelo/a professor/a de cada disciplina sobre cada estudante; sintetizar as conclusões na ficha correspondente e planejar o atendimento correspondente a cada criança de acordo com os diagnósticos das necessidades e possibilidades de cada uma/uma. Além desta comissão, especificava-se que cada professor/a deveria: colher os dados sobre cada critério avaliativo; preencher fichas semanais de acompanhamento que serviriam de base para os pareceres individuais, em conjunto com as anotações mensais e participar das reuniões dos conselhos.

Sobre a organização e a distribuição das atividades para que ocorresse a padronização da avaliação escolar no CAp da UFRGS, nota-se, ao longo dos anos, que ela se tornou mais sofisticada. Em 1964, na comissão havia um/a professor/a orientador/a responsável por traçar as normas gerais, além dos/as dois/duas professores/as coordenadores /as por série. Estes/as últimos/as seriam responsáveis por: “servir de contato entre os professores coordenadores e os professores de classe; planejar reuniões; reunir e organizar o material dos vários professores; coordenar os trabalhos nas sessões e reuniões dos conselhos de classe; confeccionar os pareceres gerais e organizar a documentação” que fazia parte dos conselhos de classe (COLÉGIO, 1974, n/c.). Na mesma ocasião, as atividades solicitadas aos/às professores/as de cada disciplina passaram a ser mais detalhadas, aproximando-se de atividades de pesquisa, tais como:

- reunir dados da vida escolar do aluno contínua e sistematicamente;
- interpretar esses dados, procurando levantar hipóteses;
- fazer o diagnóstico das possibilidades e necessidades de cada aluno;
- prever situações para a recuperação e/ou desenvolvimento do aluno;
- elaborar com antecedência os pareceres sobre o aproveitamento do aluno e entregar ao Coordenador da Divisão no prazo estabelecido;
- resumir num quadro os níveis gerais dos alunos;
- participar nas reuniões prévias com a Comissão do Conselho para receber orientação;
- participar nas sessões do Conselho (COLÉGIO, 1974, n/c.).

Em 1965, novas mudanças foram realizadas. A comissão passou a ser formada por um/uma representante do Conselho de Direção e um/uma representante da cadeira de Didática Geral. Estes/as integrantes deveriam cumprir as seguintes atividades

planejar a estrutura dos conselhos; propor objetivos; elaborar material básico para realização das tarefas de cada professor; receber os

relatórios da coordenação e encaminhá-los para a direção; elaborar parecer sobre cada conselho e submetê-lo a análise pela direção (COLÉGIO, 1974, n/c).

Além dos representantes do Conselho de Direção e de Didática Geral, compunham o conselho de classe os presidentes de classe, as orientadoras educacionais e os/as professores/as das disciplinas. Cada uma destas funções tinha suas próprias atribuições. Os/as primeiros/as eram responsáveis por organizar as atividades de avaliação e seleção de recursos, entregar os materiais para os/as professores, planejar e coordenar as prévias do conselho de coordenador classe, documentar as reuniões do conselho e encaminhar estes relatórios. As orientadoras educacionais deveriam participar de forma ativa dos conselhos, fornecer informações esclarecedoras sobre os/as estudantes e reunir informações sobre os processos de ajustamento social dos/as discentes. Os/as professores/as ficavam incumbidos de acompanhar os desenvolvimentos dos/as estudantes, reunir sistematicamente as informações relevantes sobre estes processos, “avaliar o ensino em termos de respostas significativas de aprendizagem” (COLÉGIO, 1974, n/c.), além de preencher os materiais confeccionais pelos presidentes de classe e participar dos conselhos de classe emitindo suas posições com base nos materiais preenchidos durante o bimestre. Em vista das necessidades constatadas nos conselhos, os/as professores/as deveriam organizar e orientar planos de atendimento para cada turma, cada grupo e cada estudante (COLÉGIO, 1974).

Em 1966, foram observadas, nos documentos, novas mudanças na organização dos conselhos de classe. A organização geral ficou a cargo do coordenador geral do conselho, indicado/a pela direção do colégio. Este coordenador ficava responsável por planejar a estrutura dos conselhos, estipular os objetivos das reuniões, receber e encaminhar à direção os relatórios dos/as professores/as, além de supervisionar as reuniões e fazer relatórios sobre os conselhos e submetê-los à direção. A direção também passou a escolher um/a professor/a de cada série, que ficaria responsável por um determinado grupo de estudantes durante o ano letivo. Em relação a este grupo de discentes, o presidente do conselho deveria: entregar materiais referentes aos conselhos para os demais professores daquela série, fazer relatórios sobre o trabalho realizado, receber os materiais dos/as professores/as e encaminhá-los ao conselho de classe, informar o/a coordenador/a geral do andamento das atividades e fazer interferências no grupo de docentes sob sua responsabilidade, sempre que necessário; escrever um parecer sobre cada reunião do conselho, inclusive com sugestões para os próximos encontros, e,

em conjunto com as orientadoras educacionais, informar as famílias sobre a situação escolar dos/as estudantes. Já a organização das reuniões do conselho de classe, desde a sua preparação até organização do tempo e manutenção do foco, ficava a cargo do coordenador do conselho de classe. Este coordenador, no ano de 1966, poderia escolher colegas professores e professoras para auxiliá-lo/a no dia das reuniões. Assim, assessores diretos participariam, inquirindo o grupo sobre a forma de trabalho realizada, verificando se atendiam às possibilidades destacadas e às necessidades elencadas; sintetizava as contribuições dos/as professores/as em relação ao estudo de cada situação dos/as estudantes, sistematizava as informações sobre os/as alunos nas fichas individuais e tentava evitar que soluções fossem apresentadas antes de minuciosa análise dos problemas. Já os/as relatores/as ficariam responsáveis por redigir relatórios sobre cada reunião do conselho e também anotar a presença dos/as professores, incluindo horário de entrada e saída das reuniões. As orientadoras educacionais somaram a responsabilidade de auxiliar o presidente do conselho de classe na comunicação às famílias sobre a situação escolar de cada criança às responsabilidades que já lhes haviam sido atribuídas em 1965. Para os professores responsáveis das disciplinas, não houve alteração em suas incumbências (COLÉGIO, 1974).

Ainda em 1966, nota-se crescente organização e controle sobre as práticas que envolviam a realização dos conselhos de classe: atividades preparatórias das reuniões e também sobre as ações que deveriam ser realizadas com cada estudante ou cada turma após a realização das reuniões. As posições de coordenação eram escolhidas pela direção; muitas funções diziam respeito ao controle dos/as professores e ao repasse de informações à direção. Outra informação que evidencia a crescente tentativa de controle e o esforço em padronizar as ações envolvidas nos conselhos é que, nesse ano, além dos materiais escritos sobre os/as estudantes, havia a necessidade da confecção de: lista de presença dos/as professores/as (incluindo horários de entrada e saída das reuniões); lista de controle de entrega de material confeccionado por professores/as; relatórios completos acerca das reuniões dos conselhos de classe, com estudos de caso inclusos e quadros de levantamento de resultados com os dados que os estudantes haviam superado nas etapas de estudos; relação dos que apresentavam dificuldades nestas atividades e de quem necessitava de recuperação escolar (COLÉGIO, 1974).

Para esta padronização, a primeira etapa era a instrumentalização de professores/as sobre quais seriam os aspectos a ser observados nas atividades cotidianas da escola. A composição do parecer deveria ser composta “por uma série de avaliações

do seu comportamento e aproveitamento, emitidas pelos diferentes professores de sua classe e pelo Gabinete de orientação Educacional, durante o bimestre considerado” (MALMANN, 1967, p. 1, grifo meu). Como está descrito, parece que comportamento e aproveitamento tinham o mesmo peso na avaliação escolar, mas, ao analisar os critérios sugeridos por Malmann (1967, p. 2) para compor o parecer, observa-se que lealdade, tenacidade, estabilidade emocional, senso de responsabilidade espacial, inteligência abstrata-verbal, disciplina, dedicação, entusiasmo, camaradagem, comportamento social, assiduidade e organização compunham parte das atitudes, comportamentos e situação cognitiva e emocional; o critério ‘conteúdos’ compreendia a parte de aproveitamento.

Esta situação de privilegiar aspectos psicológicos em detrimento de aspectos pedagógicos nas avaliações escolares do CAp da UFRGS também aparece em outros documentos. Ao sintetizar o processo de avaliação escolar no ano de 1962 (COLÉGIO, 1974, n/c), constam elencados os seguintes aspectos designados como “comportamentos envolvidos”: conhecimentos, comprometimento, iniciativa e interesse, expressão (oral, escrita, gráfica, mista...), comunicação, organização e utilização do material de trabalho, recursos de informação, pontualidade, aptidões, tendências em relação a controle interno e externo, comportamento individual, além de algum outro item que o/a professor/a considerasse importante incluir em relação às matérias ou às atividades. Em 1963, os “comportamentos envolvidos” passaram a ser agrupados em: conhecimento, capacidade e atitudes, mas os itens são sofreram muita alteração (COLÉGIO, 1974, n/c).

Já em 1964, os critérios avaliativos escolhidos sofreram alterações, visando tornar-se mais objetivos, facilitando, por isso, a observação e a anotação destes critérios em relação ao desempenho de cada criança. Os critérios seguiam três objetivos gerais: comunicação, espontaneidade e interação social criadora. O rendimento do/a estudante era observado em três áreas: rendimento na matéria, modos de atuação no trabalho e na área social, que seriam divididos em dois domínios: cognitivo e afetivo. O domínio cognitivo teria como objetivos: conhecimentos específicos, compreensão, aplicação, integração, avaliação, ou seja, não era o conteúdo aprendido que era avaliado, mas a forma como a criança aprendia. Quanto mais próximo da norma da resposta, maior a avaliação. E o domínio afetivo, os objetivos: receber, responder, valorizar, organizar e desenvolver uma filosofia de vida. Estes objetivos foram demarcados pela taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom.³⁰

³⁰ A Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom é um instrumento de apoio ao trabalho didático-pedagógico que elenca objetivos a serem atingidos no desenvolvimento cognitivo. Dentro desta

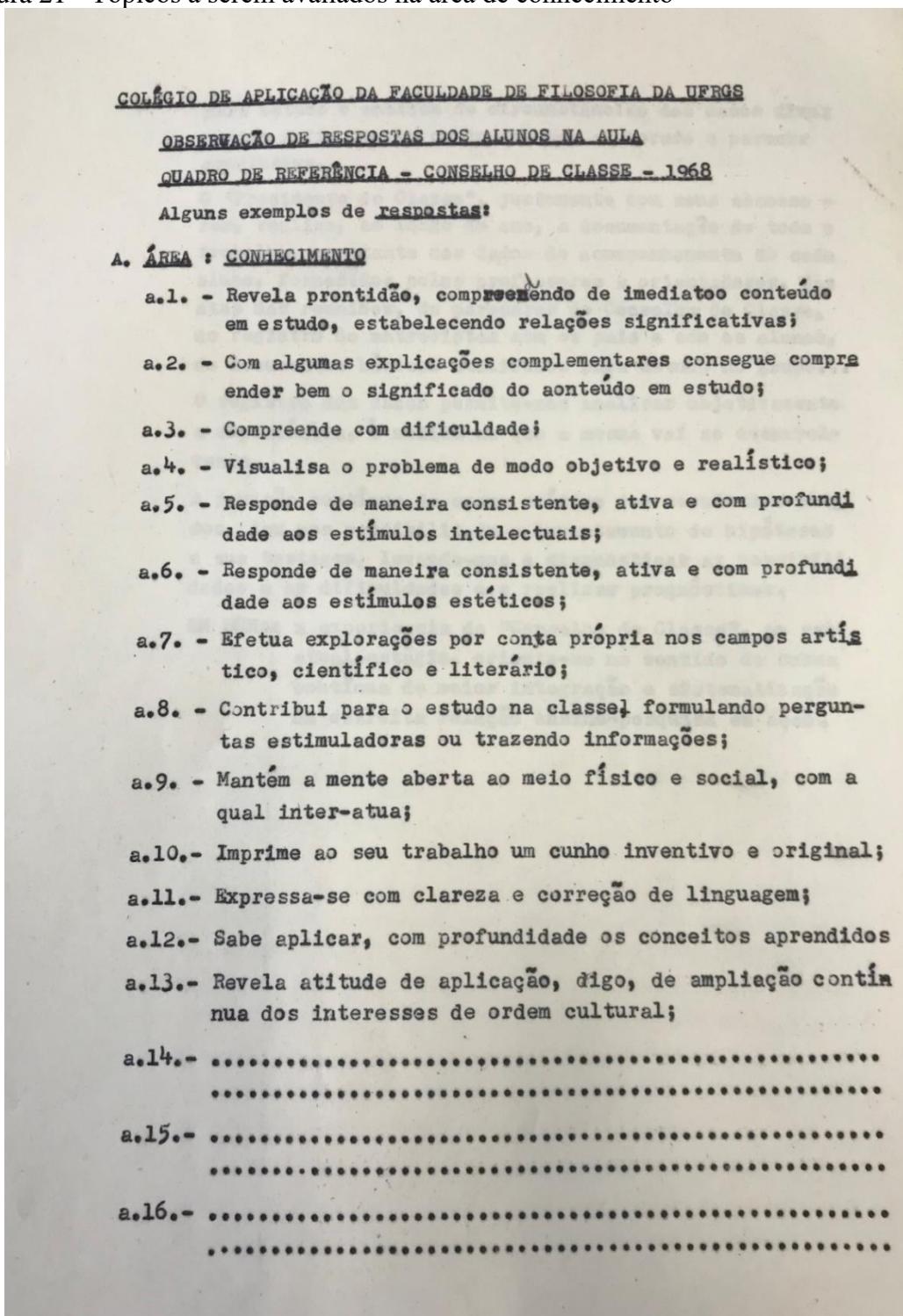
Em 1965, mantiveram-se os critérios avaliativos de 1964, assim como os objetivos gerais, só assinalando que o rendimento era composto de conteúdos, capacidades e técnicas; as atitudes, de participação, interesse e comprometimento. Em 1966, os critérios avaliativos a serem observados eram: modos de atuação (participação, interesse e comprometimento); rendimento (conteúdos, capacidades e técnicas). As atitudes passaram a ser chamadas de modos de atuação, além do que ficou também estabelecido que estes critérios seriam avaliados dentro da linha filosófica escolhida pela direção, que englobava: comunicação, espontaneidade e interação social criadora, critérios filosóficos extraídos da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (COLÉGIO, 1974).

Em 1964, enfatizava-se o treinamento da observação dos/as professores/as, além de tornar os critérios mais objetivos. Apesar das tentativas de padronização por dois anos, as subjetividades dos/as docentes ainda emergiam em alguns relatórios. Era preciso treinar a observação que constituiria a base da comunicação nas fichas de avaliação (individuais e de turmas). O treinamento da observação, da descrição e da escrita dos/das professores tinha como objetivo padronizar as avaliações escolares, seguindo os moldes dos testes psicológicos e seriam os recursos para avaliar os/as estudantes, seguindo um sistema comprehensivo de avaliação. Os documentos sugerem terem sido realizados exercícios de descrição de situações de forma padronizada, além da discussão de estudos sobre interação social. Nestes estudos, a espontaneidade era vista como ajustamento social (COLÉGIO, 1974). Esta preocupação com o treino da observação ocorria porque os/as professores eram “os olhos” dos conselheiros e do orientador e não poderiam continuar realizando as avaliações da forma como vinham fazendo. Assim consta:

Avaliação psicológica dos relatos dos professores e sugestões para o seu aperfeiçoamento – Cada vez torna-se mais evidente a necessidade de melhorar a fidedignidade dos relatórios dos professores. Muitas vezes esses relatos são escritos tendo como base os atos dos alunos, na ligação entre sua vida escolar e o lar. E, de igual importância, esses relatos servem como uma introdução para o ajustamento futuro do aluno, para encontrar-se (dar-se conta) subsequentemente durante sua vida (ou carreira) escolar total, devido à importante e permanente natureza desses relatórios. Isto porque o relator sente que a avaliação dos atuais procedimentos empregados é desejável. Para iniciar, esses relatórios sobre os alunos dependem da opinião mais ou menos subjetiva dos professores, que, na maior parte, tem recebido pequeno ou nenhum treino nessa área. Considerando que, como a efetividade dos relatos é dependente da exatidão do relato, sente-se que pode ser proveitoso examinar esse aspecto do problema (COLÉGIO, 1974, s.d.).

perspectiva, a cognição é compreendida como a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes. Este instrumento foi criado por Benjamin Bloom, em 1956, nos Estados Unidos (FERRAZ e BELHOT, 2010).

Figura 21 - Tópicos a serem avaliados na área de conhecimento



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Para auxiliar os/as professores/as na observação e anotação das características que deveriam ser averiguadas e como deveriam ser descritas nas fichas de avaliação que seriam levadas aos conselhos de classe, em 1968 circulou no colégio uma comunicação escrita que elencava uma série de possíveis respostas dos/as estudantes divididas em três

áreas: conhecimento, modos de atuação e relações sociais. Na figura 21, constam alguns exemplos de tópicos a serem avaliados na área de conhecimento. Ressaltem-se os termos utilizados: prontidão; compreensão; responde de maneira consistente, ativa e profunda; efetua exploração por conta própria; contribui com o estudo em classe; mantém a mente aberta; trabalha de forma inventiva e original; expressa-se com clareza; sabe aplicar os conhecimentos aprendidos; mantém uma atitude de aplicação, dentre outros, evidenciando que, mesmo na área conhecimento, as características psicológicas envolvidas é que estavam em destaque na avaliação escolar.

Em 1969, os comportamentos envolvidos na avaliação foram divididos novamente em três áreas. A primeira área, de conteúdos e capacidades, contemplava os seguintes aspectos: observação, compreensão, generalização ou aquisição, estabelecimento de relações, descoberta, aplicação e transferência. A segunda área, de modos de trabalho ou atitudes, reunia as seguintes características: interesse, prontidão, participação ativa, atitude científica, contribuições significativas, autocontrole da aprendizagem, organização de material, iniciativa, originalidade, perseverança, interdependência, concentração e pontualidade. A terceira área de relacionamento interpessoal elencava os seguintes comportamentos: respeito às ideias do outro, saber ouvir, dar sugestões significativas, valorizar contribuições dos colegas, ser cortês e reformular pensamentos e atitudes.

A segunda etapa era a formulação do parecer de cada criança feito por cada professor/a. Para este procedimento, havia quadros avaliativos padronizados que deveriam ser preenchidos pelos/as professores/as para efetuar a observação das atividades pedagógicas, quadros estes que foram sendo reformulados ao longo do período estudado, visando sempre à objetivação e à padronização da avaliação. A escrita deste parecer deveria ocorrer, segundo sugestão de Malmann (1967, p. 2), “tomando-se para termo de comparação os aspectos que compõem de modo marcante a personalidade do indivíduo útil a si próprio, à família e à pátria”. Aqui é possível perceber que, embora se admitisse que a afirmação de que cada criança deveria ser avaliada conforme seu próprio desenvolvimento, de outra parte havia a concepção de que se deviam avaliar todas as crianças segundo a mesma norma. A norma, porém, não era em relação à média da turma, mas, sim, um ideal a ser almejado. Malman (1967) preconizava que o atributo inteligência não fosse avaliado pelo/a professor/a. A avaliação deste atributo deveria ser competência do Serviço de Orientação Educacional e era feito por meio dos testes de inteligência descritos anteriormente neste trabalho.

Na descrição de como foi a avaliação em 1967 (COLÉGIO, 1974), consta que os/as professores/as das disciplinas deveriam preencher as fichas necessárias para fundamentar as discussões nos conselhos de classe. O material necessário, confeccionado pelos/as professores/as constava de: “Ficha de Aproveitamento – descriptiva dos comportamentos dos alunos – 2 vias” e “Ficha de Atuação – resumindo os comportamentos onde transparecem os três aspectos: espontaneidade, comunicação e interação social criadora [...]1 via” (COLÉGIO, 1974, n/c), além de preencher um quadro que estabelecia a correspondência entre os pareceres anteriores e o atual, e um outro quadro com a situação do grupo, com a divisão dos estudantes em níveis. Em 1968, professores/as receberam as seguintes orientações para confeccionar os pareceres descriptivos, além do preenchimento de fichas e quadros já formatados

Algumas indicações gerais para elaboração dos pareceres:

1. Para elaborar os pareceres descriptivos sobre cada um dos alunos, é importante ao professor:
 - reunir os dados da vida escolar do aluno durante o bimestre nas três áreas: conhecimento, modos de trabalho e relações inter-pessoais;
 - interpretar esses dados, procurando levantar hipóteses, tendo sempre como referência seus objetivos;
 - fazer diagnóstico das possibilidades e dificuldades do aluno, destacando sempre todos os progressos que o mesmo alcançou e expressando esse diagnóstico através de linguagem clara, objetiva e adequada para o devido atendimento por parte do aluno e dos pais;
 - prever novas situações de aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos, através de atendimentos diferenciados;
 - propor tarefas específicas para recuperação de áreas de conteúdo, quando necessário (COLÉGIO, 1974, n/c).

Figura 22 – Parecer I do Conselho – Cadeira de Português

Parecer do I Conselho
 Cadeira de Português
 série experimental

O professor busca no aluno mudanças apropriadas de comportamento. Estas se evidenciam em termos de respostas - previstas objetivamente no planejamento do professor.

As respostas de neste primeiro bimestre, demonstram que o (a) aluno (a)

(1) na área de leitura
 1a identificar dados de leitura, demonstrando domínio e utilização da capacidade de observação;

1b reelaborou dados de compreensão básica ao interpretar o que leu;

1c além desta interpretação, sabendo determinar implicações, consequências, efeitos;

1d em novas situações de trabalho, os dados observados e interpretados;

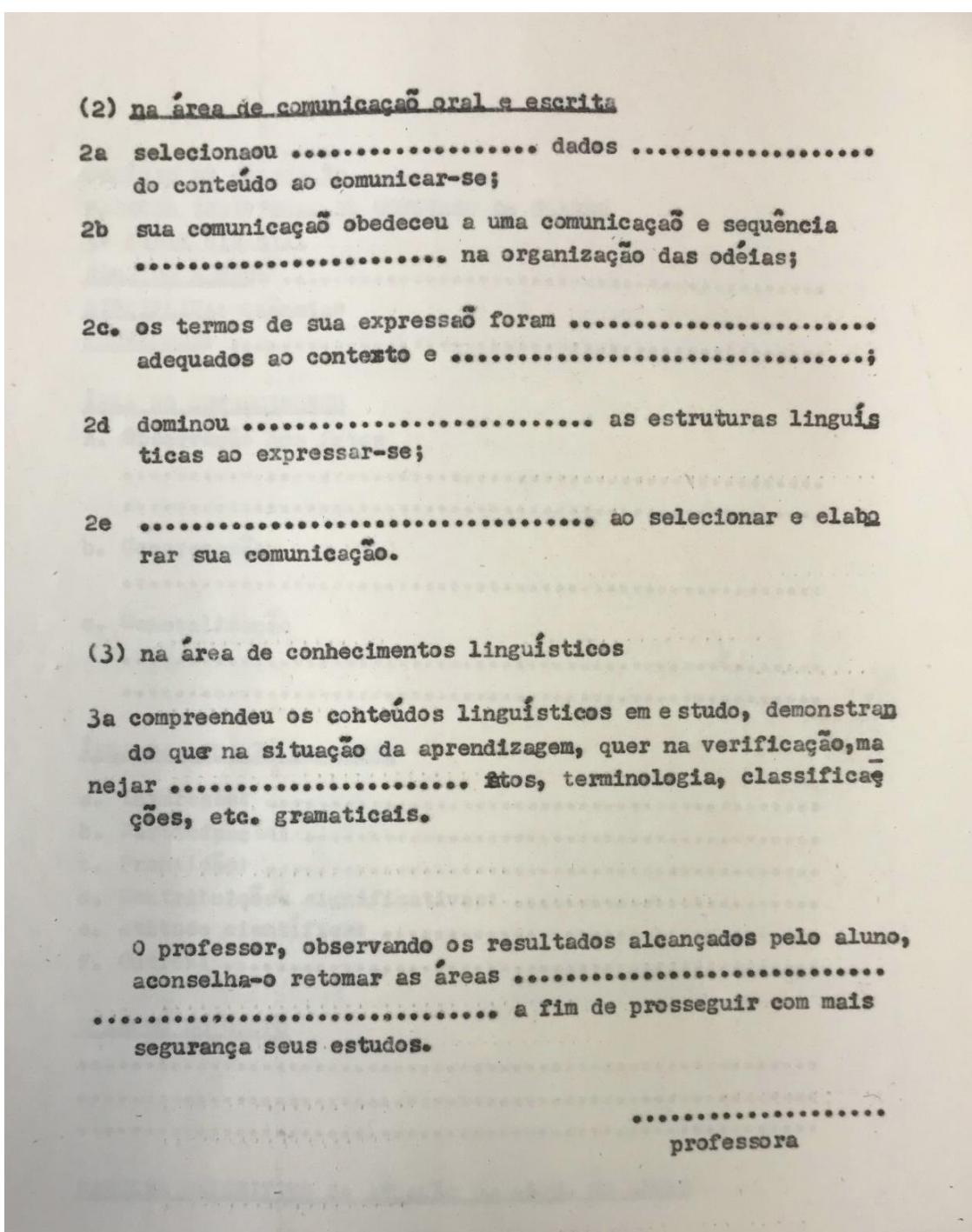
1e os elementos de leitura.....;

1f os elementos e as partes, sintetizando-os num todo com;

1g formulaou julgamentos e opiniões sobre a matéria em estudo;

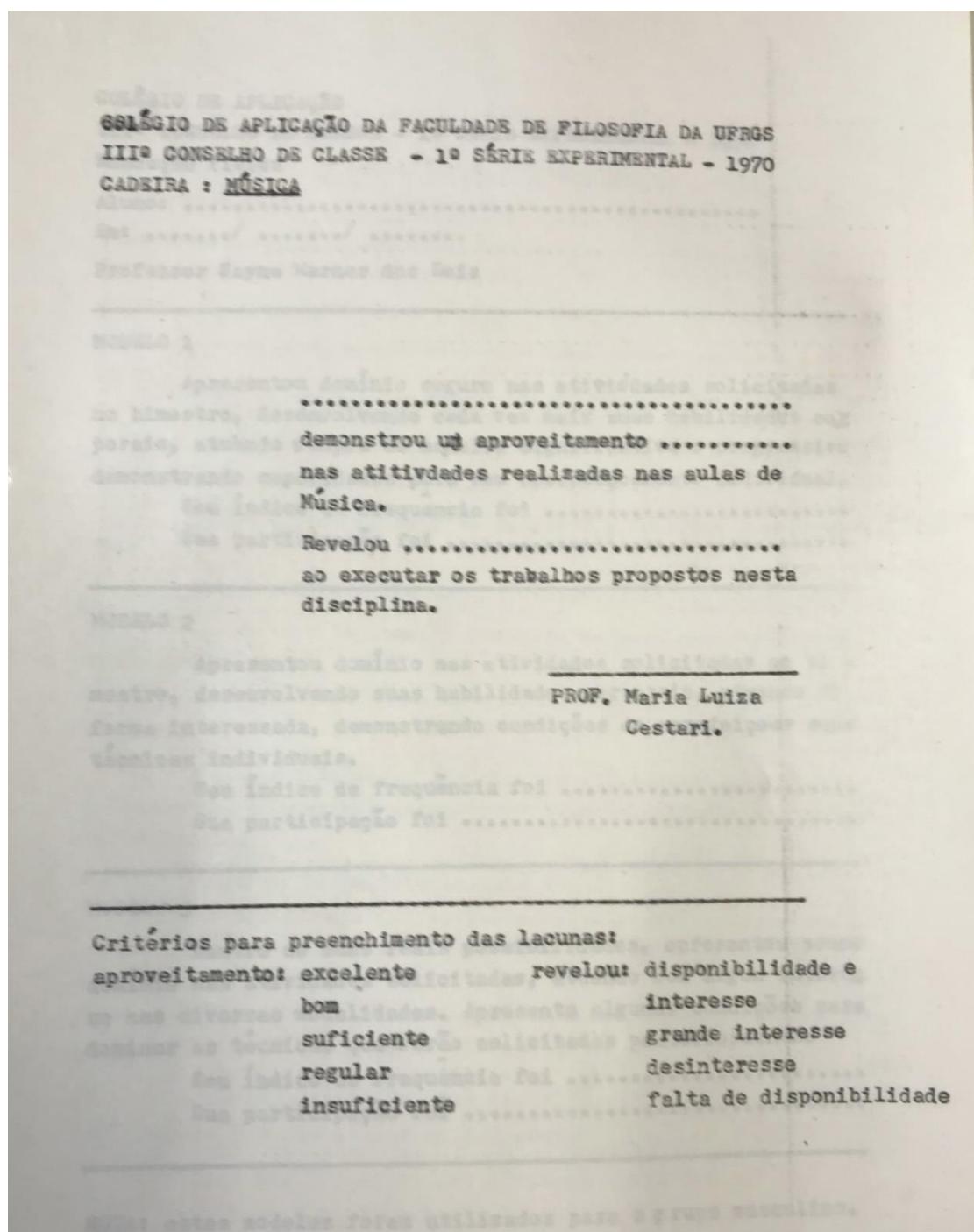
Fonte: Arquivo do Lhiste/ Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 23 – Parecer I do Conselho – Cadeira de Português



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

Figura 24 – Parecer do III Conselho de 1970 – Cadeira de Música



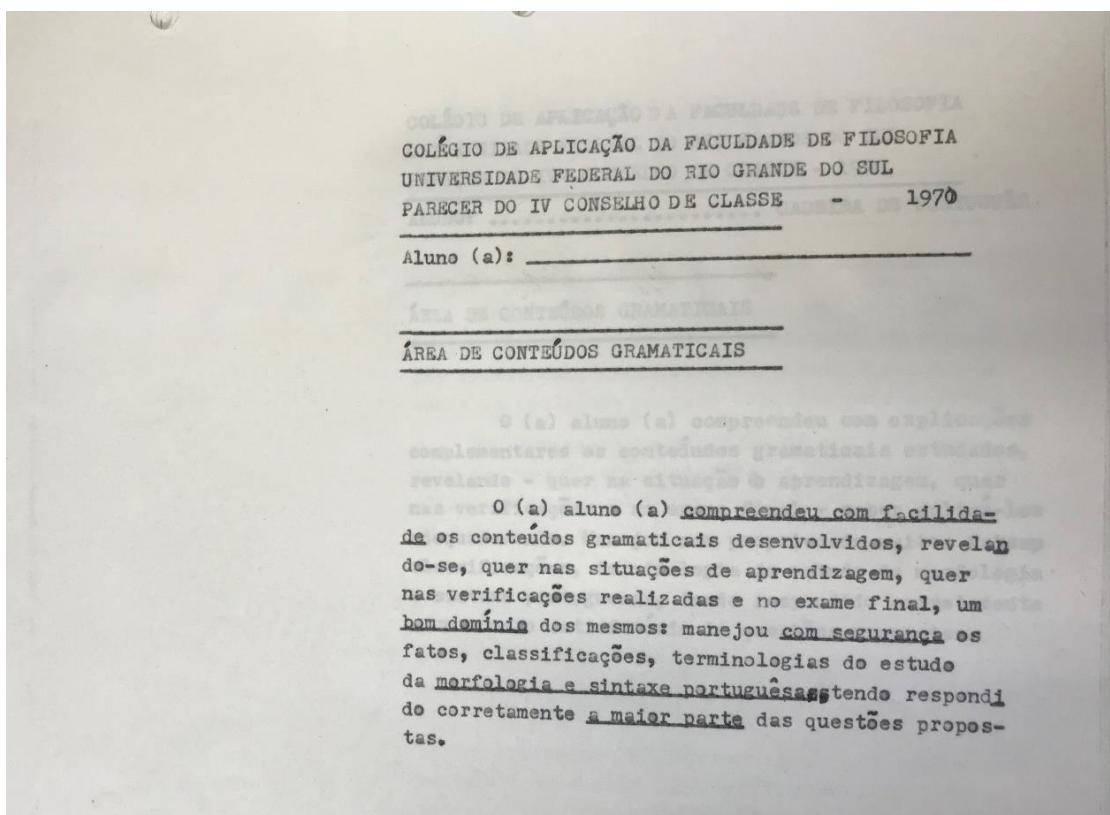
Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

Figura 25 – Parecer do III Conselho de 1970 – Disciplina de Educação Física

COLÉGIO DE APLICAÇÃO	
IIIº CONSELHO DE CLASSE - 1º SÉRIE EXPERIMENTAL - 1970	
Educação Física	
Aluno:	
Em://	
Professor Jayme Werner dos Reis	
<hr/>	
MODELO 1	
Apresentou domínio seguro nas atividades solicitadas no bimestre, desenvolvendo cada vez mais suas habilidades corporais, atuando sempre de maneira significativa e progressiva demonstrando capacidades para seu aperfeiçoamento individual.	
Seu índice de frequência foi	
Sua participação foi	
<hr/>	
MODELO 2	
Apresentou domínio nas atividades solicitadas no bimestre, desenvolvendo suas habilidades corporais, atuando de forma interessada, demonstrando condições de aperfeiçoar suas técnicas individuais.	
Seu índice de frequência foi	
Sua participação foi	
<hr/>	
MODELO 3	
Dentro de suas reais possibilidades, apresentou pouco domínio nas atividades solicitadas, atuando com algum interesse nas diversas modalidades. Apresenta algumas condições para dominar as técnicas que serão solicitadas posteriormente.	
Seu índice de frequência foi	
Sua participação foi	
<hr/>	
NOTA: estes modelos foram utilizados para o grupo masculino.	

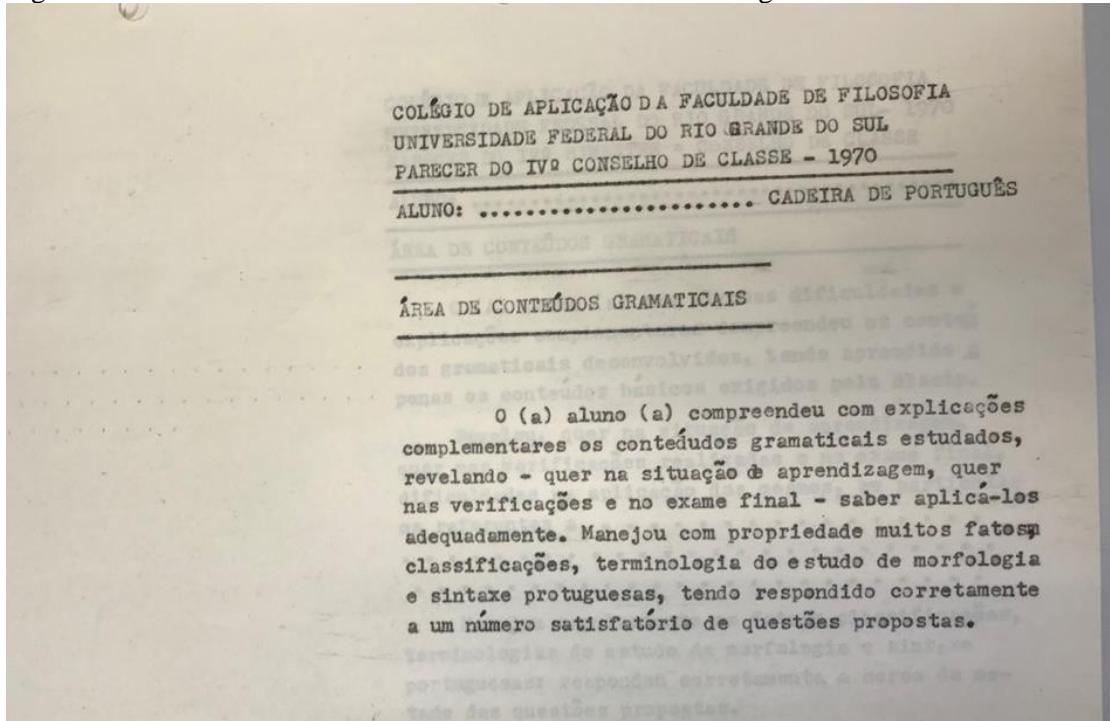
Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

Figura 26 – Parecer do IV Conselho de 1970 – Área de Conteúdos Gramaticais



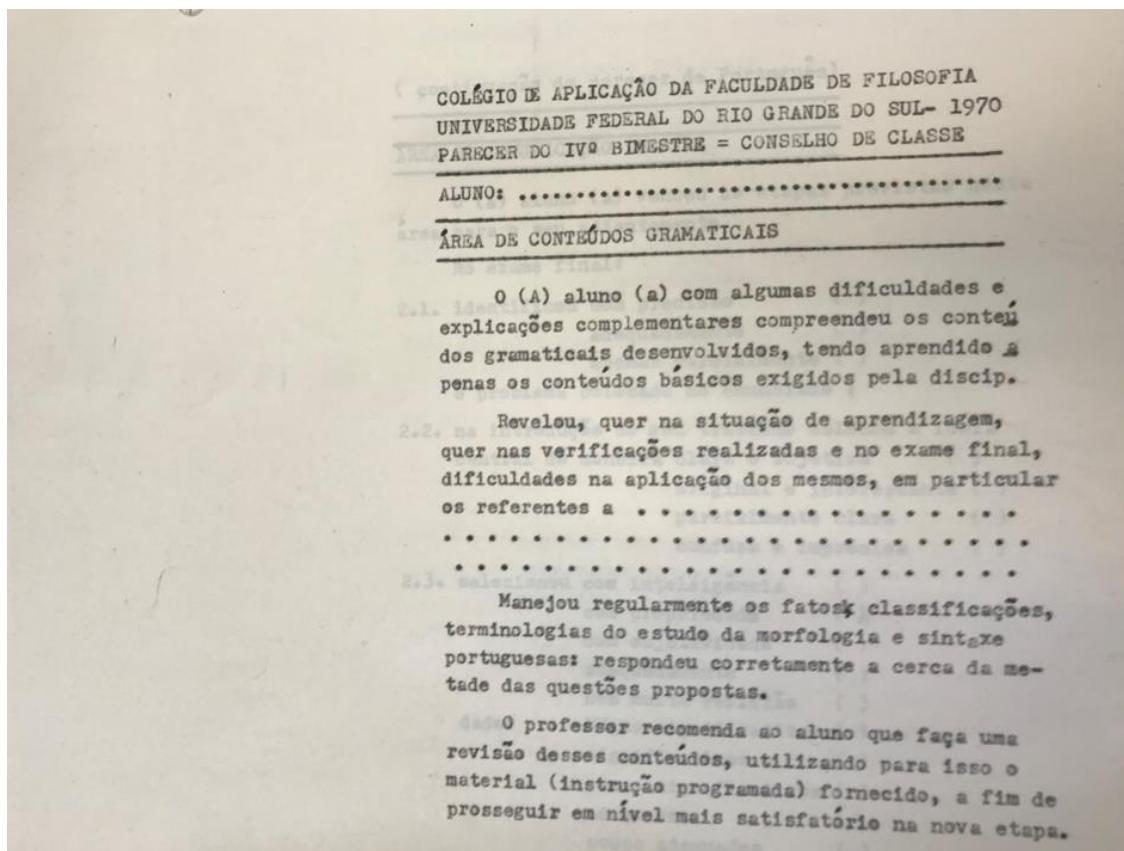
Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

Figura 27 – Parecer do IV Conselho de 1970 – Cadeira de Português



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

Figura 28 – Parecer do IV Conselho de 1970 – Área de Conteúdos Gramaticais



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS

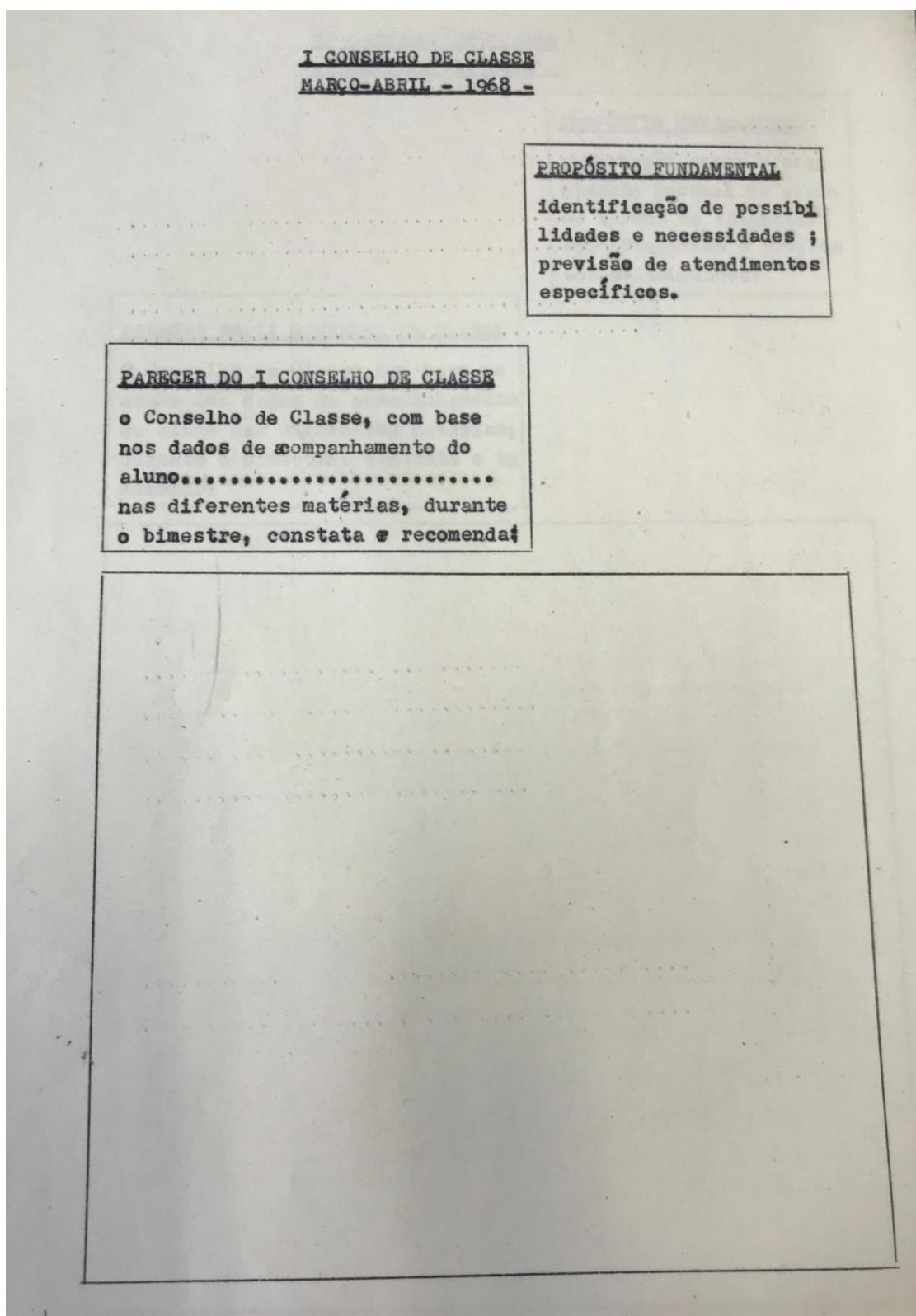
Nos pareceres de cada disciplina, emitidos por cada professor/a sobre cada estudante, há a preocupação em avaliar os aspectos psicológicos da aprendizagem, assim como o cuidado e a preocupação com a padronização, como demonstrado nas figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28, com os pareceres sobre Língua Portuguesa, Música, Educação Física, Área de Conteúdos Gramaticais, que poderia ser preenchido pelos/as professores das diversas disciplinas. Nestes pareceres, com exceção do parecer sobre Língua Portuguesa, há a indicação para que o/a professor deveria sinalizar em que nível de avaliação aquele/a estudante estaria nessa disciplina. Os modelos eram pensados para que nesta segunda etapa já se fizesse tal indicação, que posteriormente serviria de material para as discussões nos conselhos de classe. A padronização é crescente ao longo dos anos, como é possível observar nos diferentes pareceres e nas reflexões sobre a avaliação escolar do ano de 1968 (COLÉGIO, 1974, n/c).

A experiência de Conselho de Classe, nesta etapa, orienta-se no sentido de busca contínua de maior integração e sistematização na estreita relação ‘ensino-pesquisa-ação’. A revisão contínua, através do exame crítico dos resultados obtidos, tem possibilitado o levantamento de

hipóteses e sua testagem, levando ao diagnóstico de possibilidades e dificuldades e a realizar prognósticos.” [...]. “A busca de sistematização cada vez maior é evidenciada na elaboração de materiais – fichas e quadros de referência – que oportunizam aos professores um trabalho unificado, inclusive nos focos de observação e terminologia, conforme material anexo.

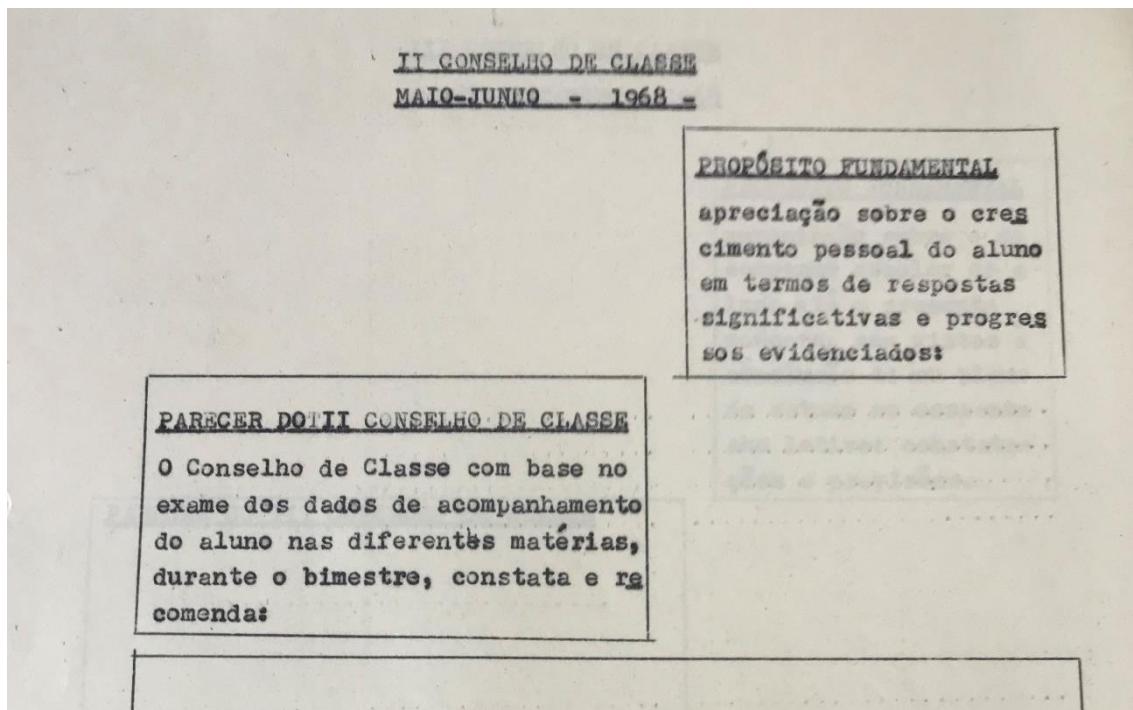
A terceira etapa era constituída pela confecção do parecer geral ou parecer definitivo (a nomenclatura varia nos documentos) nas reuniões do conselho de classe. Nestas, o processo ritualístico consistia na leitura dos pareceres de todos/as professores/as sobre todas as crianças e adolescentes. A média das avaliações para cada uma era escrita no parecer geral ou parecer definitivo do conselho de classe (MALMANN, 1967). Quando os conselhos foram implementados, essa tarefa ficava a cargo de todo o grupo; com o passar dos anos, passou a ser realizada por representantes da Comissão do Conselho de Classe.

Figura 29 – Parecer do I Conselho de Classe 1968



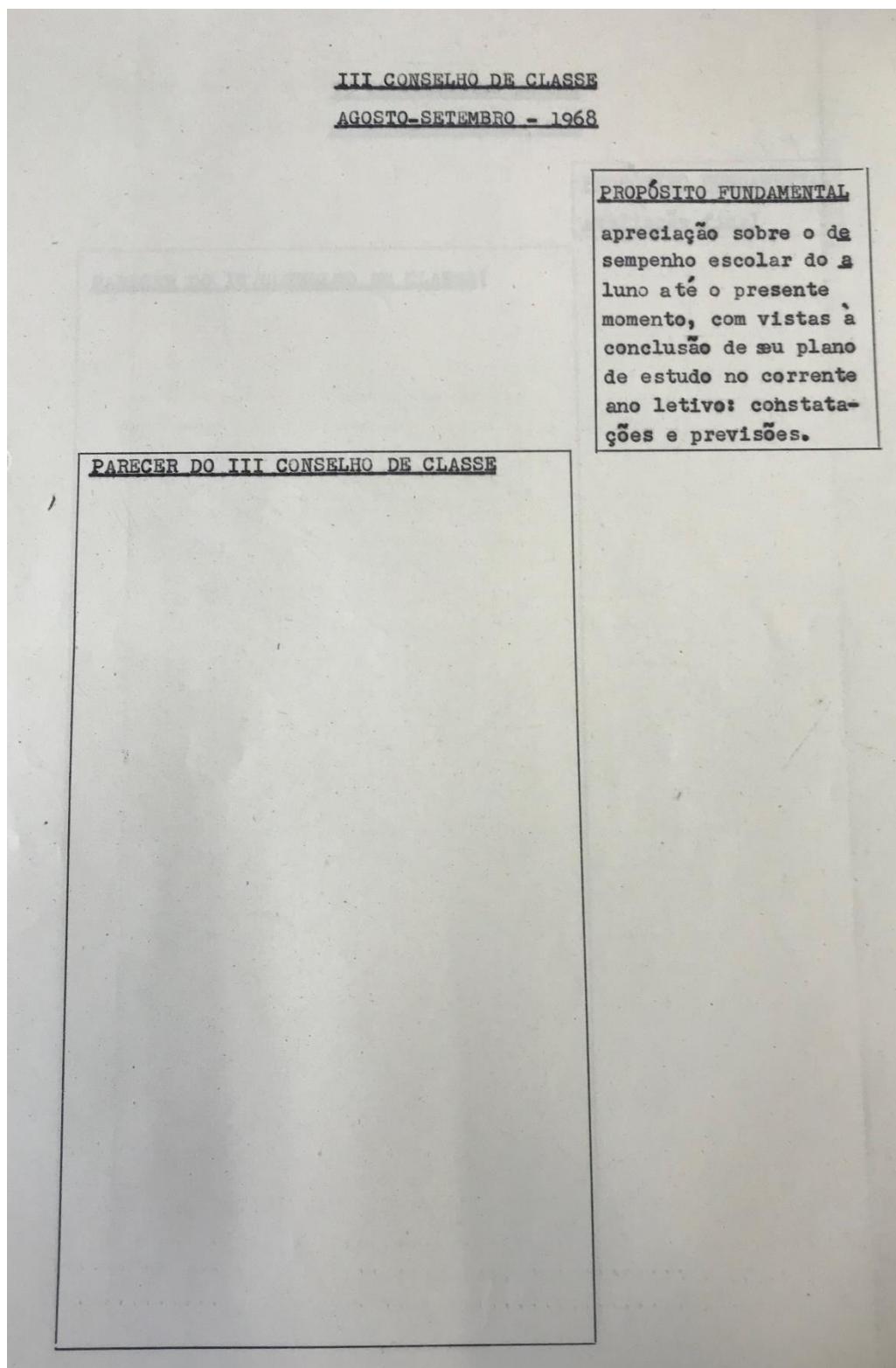
Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 30 – Parecer do II Conselho de Classe 1968



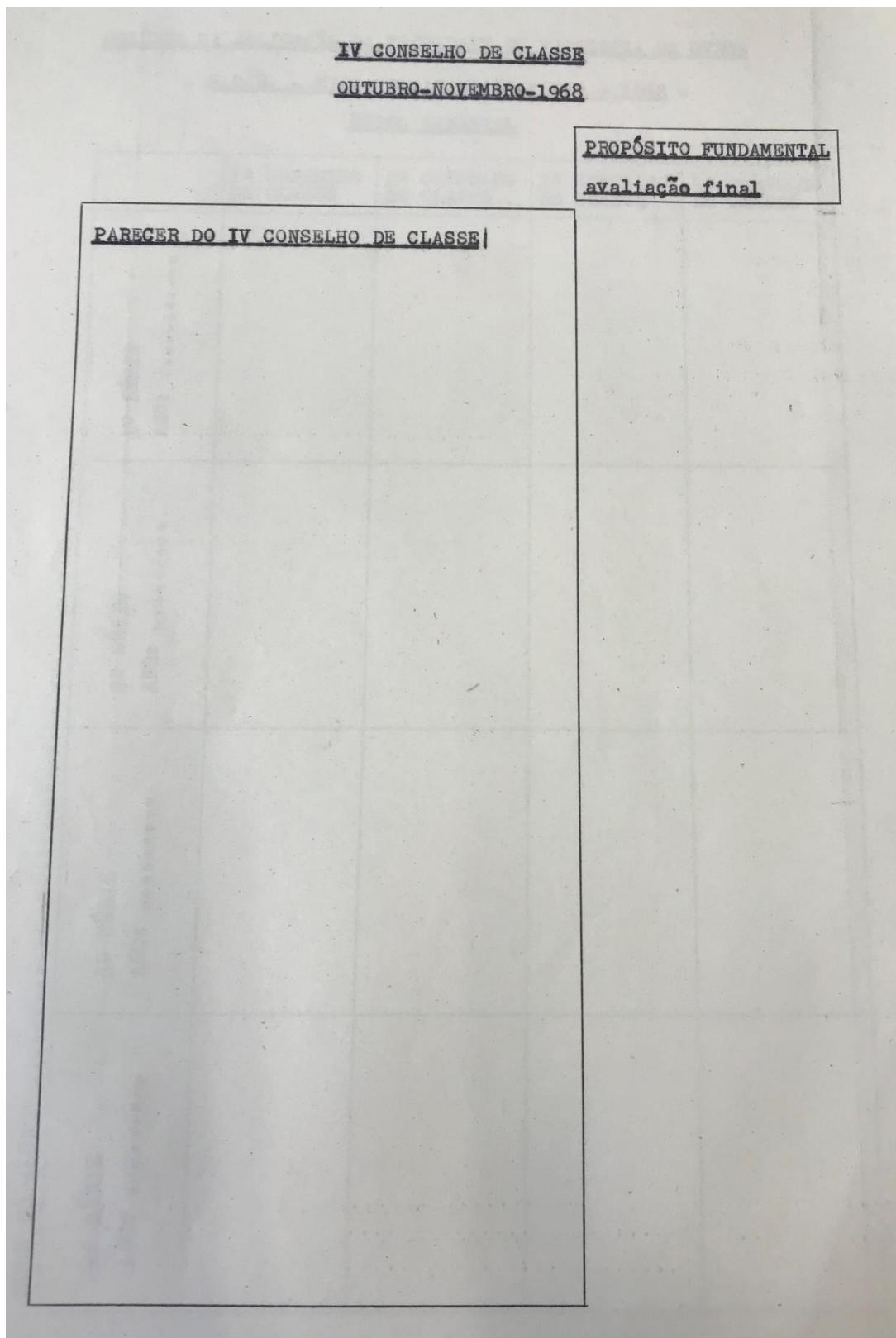
Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 31 – Parecer do III Conselho de Classe 1968



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Figura 32 – Parecer do IV Conselho de Classe 1968



Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Para a redação destes pareceres, que reuniam a avaliação dos/as estudantes em todas as disciplinas, em 1967 (COLÉGIO, 1974), foi recomendado que os responsáveis estudassem os dados recolhidos por todos/as os/as professores/as, consultando, inclusive, pareceres anteriores; destacassem todos os progressos obtidos pelos/as alunos/as em cada disciplina no período referente àquela avaliação; definissem o modo de trabalho de cada estudante, assim como sua forma de se relacionar com seus pares, professores/as e demais educadores presentes na escola e indicassem os apontamentos dos/as professores/as para o seu desenvolvimento - este último, somente em casos específicos. Nas figuras 30, 31, 32 e 33, constam os pareceres padronizados para o ano de 1968 nos quatro conselhos de classe realizados durante o ano letivo (COLÉGIO, 1974)

A quarta etapa era a da classificação do/a estudante em uma faixa de avaliação. Em 1962, eram três níveis de alcance dos objetivos: A – avançado, ou seja, em nível superior no grupo; S – satisfatório, com aproveitamento de acordo com o que se esperava e N A – necessitado de atenção (COLÉGIO, 1974). A orientação era que se montassem gráficos mostrando os números de estudantes em cada faixa avaliativa. Em 1965, estas faixas foram definidas como: A – Avançado, para os que apresentassem desempenhos superiores aos do grupo; S – Satisfatório, com desempenho esperado do grupo; NA – Necessitado de atendimento para atingir os objetivos mínimos designados ao grupo e I- Insuficiente, caso em que a criança ou o adolescente não havia apresentado o desempenho mínimo para avançar na escolarização, pois, mesmo tendo recebido todo o atendimento necessário, ainda assim não havia correspondido aos objetivos propostos.

Nos arquivos, consta a observação de que o nível assinalado para cada criança deveria “corresponder a toda manifestação do aluno, tanto no que se referisse ao domínio de conteúdos como ao desenvolvimento de atitudes” (COLÉGIO, 1974, n/c.). De 1966 a 1968, não houve modificações nos níveis escolhidos e na definição dos desempenhos de cada nível. É possível afirmar que de 1962 a 1968 as modificações foram mínimas nesta etapa da padronização da avaliação escolar no CAp da UFRGS; só o que houve foi o desdobramento do último grupo NA – necessitado de atenção em dois grupos, a saber NA – necessitado atendimento e I – desempenho insuficiente.

Em todas as etapas e durante todo a organização do processo de avaliação e dos conselhos de classe como momentos culminantes da vida escolar (COLÉGIO, 1974), a preocupação era com a padronização da linguagem ou da comunicação, aspecto destacado por Malmann (1967). Esta padronização era realizada, em grande parte, por meio da confecção dos quadros discriminativos, constantes na observação das turmas, no

preenchimento das avaliações individuais (levadas aos conselhos de classe), nos pareceres escritos durante e após as reuniões e na avaliação final, na qual cada criança recebia um conceito que resumia seu desempenho escolar.

Gostaria de destacar que, em 1964, foi dada ênfase à padronização da linguagem, ou da comunicação, expressa materialmente nos pareceres descritivos e nas fichas que definiam o nível no qual os/as estudantes eram avaliados/as. Neste ano, segundo a documentação encontrada, houve uma preocupação com a maneira como estes pareceres seriam escritos para dar credibilidade à avaliação. Concebendo a comunicação como “intercâmbio de ideias, sentimentos, saber, informações, pensamentos, entre seres inteligentes” (COLÉGIO, 1974, s. d.), a direção da escola julgou pertinente elaborar uma reflexão acerca dos comportamentos da fonte e do recebedor da comunicação, destacando, no contexto educacional das mensagens, as seguintes estruturas: “análise-síntese, ou seja, o relacionamento bi-orientado; partes-todo, focalizando o aspecto ‘matéria de ensino’ (história, geografia...) e concretização-abstração, focalizando o desenvolvimento psicológico do adolescente” (COLÉGIO, 1974, s. d.).

Figura 33 – Ficha de avaliação da 2ª. Série ginasial de 1969 – Divisão de História

Colégio de Aplicação
 Divisão de História
 2ª série ginasial - CONSELHO DE CLASSE - 1969

Aluno: _____

COMPORTAMENTOS EXIGIDOS
 2ª série ginasial - Conselho de classe - 1969

ÁREA DE COMUNICAÇÃO
 a. Observação das aulas
 b. Conversação com professores
 c. Conversação entre alunos

ESTÍMULOS OFERECIDOS
 a. Exposições
 b. Exercícios
 c. Partida de futebol

RESPOSTAS DO ALUNO

PROFESSOR
 NOTA: os comportamentos exigidos e estímulos oferecidos
 tem componentes diferenciadas segundo o grupo de
 alunos aos quais se dirigem (ou seja, consideram
 as disponibilidades e necessidades).

Fonte: Arquivo do Lhiste/Colégio de Aplicação da UFRGS.

Salientava-se, ainda, que “nas qualidades comuns, características da fonte (quase sempre) e do recebedor (sempre), deve constar a capacidade e o conhecimento” (COLÉGIO, 1974, n/c). Caso houvesse algum ruído na comunicação, este deveria ser

compreendido como falta de capacidade e/ou conhecimento de quem recebia a mensagem, no caso, estudantes e suas famílias.

A padronização da comunicação era o centro do processo avaliativo e precisava ser construída para que a avaliação atingisse três objetivos. O primeiro, padronizar o estímulo apresentado, considerado uma parte objetiva e controlada da relação entre professores e estudantes ou da relação entre conhecimentos/attitudes esperados e estudantes, o que oportunizaria deixar que a variável fosse apenas a subjetividade dos/as discentes. Esta premissa baseava-se na concepção funcionalista da psicologia, que dá ênfase ao binômio estímulo-resposta nas pesquisas e intervenções realizadas neste campo. Da mesma forma que a confecção dos testes padronizados, os estímulos seriam controlados e a resposta a esses estímulos é que seriam variadas. A figura 34 mostra essa relação. Ressalta-se, ao fim da folha, que os “comportamentos exigidos” e “os estímulos oferecidos” eram diferentes para cada grupo, possivelmente formados pelas primeiras avaliações do exame de admissão e do diagnóstico inicial realizado no início dos anos letivos.

O segundo objetivo é em relação às respostas. Lourenço Filho (2002, p. 117) escreve que, “para a maioria dos autores, a psicologia passou a ser definida como a ciência do comportamento, no sentido amplo das respostas do indivíduo em face de estímulos, ou situações de estímulos”. O aqui exposto veio a constituir a corrente teórica do comportamentalismo. A aplicação da psicologia como ciência do comportamento a situações escolares levou a entender que as respostas estudantis seriam variadas e as diferenças seriam acolhidas e respeitadas. Não só, mas, no cotidiano escolar, as respostas também seriam (e foram) padronizadas em três ou quatro faixas avaliativas. Observa-se um salto na resposta concreta, que é variada, de parte de um agrupamento dentro de um padrão previamente estabelecido, e os objetivos escolares eram que todos/as os/as discentes conseguissem atingir os padrões mais altos (Conceito A). O agrupamento das variações em faixas permitia classificações, seleções e hierarquizações. Sobre esta concepção psicológica, Lourenço Filho (2002, p. 133) esclarece

O ponto de partida para criação de um modelo explicativo do comportamento humano, com essa base, foi o da separação das variações a estudar em duas amplas categorias, a saber: as variações da *situação* (S) e as variações de *resposta* (R). As primeiras, sob controle do experimentador, são manipuladas segundo o problema que pretenda resolver; as variações das respostas são notadas tais quais se apresentem, segundo os critérios fixados. As primeiras tentativas de explicação procuraram definir a relação de dependência entre a situação de um momento dado e a resposta que imediatamente a ela se seguisse.

O terceiro objetivo da padronização da linguagem na avaliação escolar do CAp da UFRGS era garantir que as orientações provenientes das avaliações escolares fossem assimiladas por crianças, adolescentes e suas famílias. Intuito, fortalecer a crença de que seria o mais adequado para cada criança e adolescente, segundo suas próprias características. A repetição das avaliações contribuía para que cada estudante se encaminhasse para o lugar social que lhe seria mais adequado. Observa-se, nesta instituição escolar, pelos percursos escolares contemplados pelos planos de estudos individuais, que o dominante era o encaminhamento para o concurso vestibular, focando nas áreas dos cursos universitários, entre eles o da orientação vocacional/profissional como parte do processo de avaliação escolar.

No ano de 1968, foi alcançada a unidade e a sistematização do conselho de classe procurada pela direção do CAp da UFRGS (COLÉGIO, 1974), quando uma única orientação e um único grupo de materiais passou a ser aplicado a todas as turmas, tanto do curso ginásial, quanto do curso colegial. Em 1969, nos documentos encontrados no colégio, o que se observa é que não houve muitas modificações na filosofia escolhida para a avaliação escolar, nem nas concepções gerais de sua organização no decorrer do ano letivo, na organização da Comissão do Conselho, nos critérios estabelecidos para avaliação e nos níveis em geral. Os quadros, formulários e pareceres sofreram algumas alterações até 1968, recorte temporal definido como limite final desta pesquisa. Sobre esta questão, nos documentos escolares sobre a avaliação consta que cada professor poderia elaborar suas fichas e escalas de avaliação desde que respeitasse a perspectiva avaliativa adotada e essas fichas fossem orientadas pelos presidentes de classe e por eles aprovada. Esta medida visava “centralizar nas séries as decisões sobre a organização interna dos conselhos de classe, no sentido de oportunizar maior coerência entre os objetivos e a forma dada aos instrumentos de avaliação desses objetivos” (COLÉGIO, 1974, n/c.). E acrescentava:

No que se refere às normas gerais – objetivo geral, cronograma de sessões de avaliação, conteúdo do parecer geral, elementos e funções específicas – são decididas pela coordenação geral dos Conselhos de Classe. O fato da existência dessa coordenação geral permite que, embora com flexibilidade de ação, o trabalho de avaliação dos diversos grupos de professores não perderá a unidade já concretizada na experiência dos anos anteriores (COLÉGIO, 1974, n/c)

A quarta etapa do processo de padronização da avaliação escolar, qual seja, a organização de grupo de estudantes classificados e hierarquizados por níveis, será mais

detalhada na última parte deste capítulo. Nela se explicará como eram construídas as representações do/as estudantes inseridos/as em cada nível, quais as práticas estudantis que indicavam aos/as professores/as qual ou como seria a avaliação escolar de cada criança e adolescente e a que se prestariam estas representações dentro da escola (na orientação para percursos escolares) e fora dela (na orientação para carreiras profissionais).

4.2 NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES

Ao final do processo de avaliação de cada conselho de classe, o/a estudante e sua família recebiam o parecer geral ou o parecer definitivo no qual constava um resumo da avaliação escolar do/a estudante no bimestre correspondente. Durante o período de 1962 a 1964, os estudantes foram divididos em três níveis (Avançado, Suficiente e Insuficiente); de 1965 a 1968, em quatro níveis (Avançado, Suficiente, Necessita de Atendimento e Insuficiente) (COLÉGIO, 1974, n/c). Neste subcapítulo, consta a descrição de como seriam as crianças classificadas em cada nível, levando em consideração a última classificação, a de quatro níveis. Esta classificação tinha como referência o desenvolvimento do/a estudante em todo o período no CAp da UFRGS, a começar pelas primeiras avaliações escolares e não pelo desempenho apresentado no período ao qual a avaliação se referia (COLÉGIO, 1974). A cada avaliação, essa classificação era, geralmente, reafirmada, construindo a percepção que os outros tinham destes/as estudantes e a autopercepção dos próprios /as.

Os/as estudantes eram classificados/as como Avançados (Conceito A) quando obtinham desempenhos superiores à média do grupo, caso em que, segundo a avaliação dos/as professores/as, apresentavam respostas rápidas e corretas, contribuíam com as aulas de forma original e criativa, trabalhavam bem com todos os grupos e estavam sempre dispostos a auxiliar nas dinâmicas das aulas. Em um modelo padronizado de Parecer Geral para o Curso Colegial, em 1967, este grupo é descrito da seguinte forma: “Alunos que já afirmaram com destaque múltiplas possibilidades de desenvolvimento, por isso mesmo, estariam em condições de avançar, com segurança, em nova etapa de estudos, podendo realizar tarefas ou em maior profundidade ou em maior complexidade” (COLÉGIO, 1974, n/c). Eram estudantes que se destacavam no trabalho escolar, não só correspondendo às expectativas pretendidas do processo de escolarização nas áreas de

conhecimentos, dos modos de trabalho e atitudes, mas superando o que era esperado para as avaliações.

Os/as estudantes obtinham a classificação Satisfatório (conceito S) quando sua avaliação apresentava as seguintes características: “Alunos que acompanham com regularidade o trabalho de classe, porém necessitam de maior diversidade de estímulos para demonstrar suas reais possibilidades” (COLÉGIO, 1967c, n/c). Eram estudantes que atendiam às expectativas e que expressavam em seu trabalho um desenvolvimento regular. Ainda conforme uma *Ficha de avaliação de 1967*, estes/as estudantes apresentavam, na Área de Conhecimento, a seguinte situação: “[...] com algumas explicações complementares, consegue apreender bem o significado do conteúdo em estudo”. Em Modos de Trabalho: “[...] embora possua senso de iniciativa, espera, às vezes, estímulo para seguir a diante” (COLÉGIO, 1967a, n/c.). Eram estudantes que desempenhavam as respostas adequadas, embora necessitassem de mais explicações, leituras, atividades do que os/as crianças e adolescentes classificados como Avançados.

No parecer geral, o nível NA (Necessita de atendimento) correspondia à classificação do grupo formado por “alunos que necessitam de atendimento especial em termos de recuperação” (COLÉGIO, 1967c, n/c.). Eram estudantes que precisavam de momentos extra de atividades escolares e que, mesmo com essa intensificação nos estudos, ainda não conseguiam atingir os critérios de avaliação estipulados. Na *Ficha de avaliação de 1967*, constava, na área de Conhecimento, que estes/as discentes compreendiam com dificuldade e, na área Modos de Trabalho: “[...] mesmo quando estimulado, raramente toma iniciativa própria” (COLÉGIO, 1967a, n/c.). Numa outra *Ficha de avaliação da 1ª. Série experimental para o III Conselho de Classe, agosto/setembro de 1970*, referente às matérias básicas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia), na área de Conhecimento um/uma estudante era classificado/a no nível ‘Necessita de atendimento’ quando: evidenciava a “aquisição de conhecimentos trabalhados em função das experiências propiciadas nas unidades de estudo com algumas explicações complementares” (COLÉGIO, 1970, n/c.); estabelecia “relações entre conteúdos e suas experiências anteriores e atuais com auxílio de estímulos suplementares” (COLÉGIO, 1970, n/c.); reorganizava “o conteúdo, aplicando-o nas diversas situações de aprendizagem com auxílio de estímulos suplementares” (COLÉGIO, 1970, n/c.) e transferia “os conteúdos para novas experiências dentro do contexto de aprendizagem específica da Unidade de Estudo com auxílio de estímulos complementares” (COLÉGIO, 1970, n/c.). Esta outra ficha também evidenciava a

necessidade de mais empenho por parte dos/as docentes, pelo fato de o/a estudante apresentar um desempenho inferior ao dos/as classificados como avançados e suficientes.

Os/as estudantes classificados/as com o conceito I, que correspondia a ‘Insuficiente’, recebiam a avaliação escolar que correspondia a reprovação, já que, “mesmo tendo recebido todo o atendimento necessário, o aluno não correspondia ao necessário” (COLÉGIO, 1965, n/c). Este grupo de estudantes, nos documentos escolares, era classificado ou marcado pela ausência. Eram destacadas e elencadas as características e práticas desejáveis assinaladas pelos ‘Avançados’, ‘Suficientes’ e ‘Insuficientes’, que estes/as estudantes não apresentavam. Tratava-se de uma ação classificatória marcada pela falta, em que se descreviam seus pontos falhos, o que faziam, as características que possuíam, em geral restringindo-se aos aspectos negativos de suas características em relação às que apresentavam os/as estudantes nos níveis considerados superiores.

Por exemplo, na *Ficha de avaliação da 1^a. série experimental*, no conjunto das matérias básicas (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia para o III Conselho de Classe agosto-setembro de 1970 (COLÉGIO, 1970), há quatro níveis avaliativos. Nessa ficha consta que o/a estudante com classificação ‘Insuficiente’ na área de Conhecimento “[...] evidencia aquisição de conhecimentos trabalhados em função das experiências propiciadas nas unidades de estudo com dificuldade” (COLÉGIO, 1970, s. d.); “[...] estabelece relações entre conteúdos e suas experiências anteriores e atuais com dificuldade” (COLÉGIO, 1970, s. d.); “[...] reorganiza o conteúdo, aplicando-o nas diversas situações de aprendizagem com dificuldade” (COLÉGIO, 1970, s. d.); “[...] transfere os conteúdos para novas experiências dentro do contexto de aprendizagem específica da Unidade de Estudo com dificuldade” (COLÉGIO, 1970, s. d.). Nas outras duas áreas - Modos de Trabalho e Relações Inter-pessoais -, há apenas três níveis de avaliação para assinalar as características das classificações nos níveis Avançado, Suficiente e Insuficiente.

Nestas classificações, é possível perceber um acento nas características biopsicológicas do desenvolvimento infantil e adolescente. A avaliação é dividida em três partes. Em duas delas, Modos de Trabalho e Atitudes, os comportamentos são postos em relevância. A divisão em níveis segue as classificações efetuadas pelos testes psicológicos de inteligência e atenção, do mesmo modo que as técnicas projetivas de avaliação da personalidade: enfatizavam-se os/as que superavam a média, os/as que correspondiam à média dos indivíduos testados e os que ficam abaixo da média.

No caso da avaliação escolar do colégio, efetuada pelo processo de composição do parecer geral discutido e decidido nos conselhos de classe, o último nível foi dividido entre crianças e adolescentes que expressavam um desempenho abaixo da média, mas que, com atendimentos especiais, conseguiriam a aprovação no ano letivo, e o grupo que, mesmo com maiores estímulos, atividades, revisões, não atingia um nível compatível com a aprovação, sendo, por isso, encaminhados/as à repetição do ano letivo.

Os conselhos de classe surgiram nas experiências das *Classes Nouvelles* na França, com vistas à renovação do ensino secundário neste país. Estas iniciativas tinham como objetivo modificar a forma como se fazia a avaliação escolar, pautada em provas escritas e orais. As reuniões dos conselhos de classe procuravam realizar uma avaliação processual, considerando o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Em conjunto com outras práticas vinculadas a este modelo pedagógico, essas avaliações foram utilizadas no Brasil nas classes secundárias experimentais, inclusive no CAp da UFRGS, a partir de 1962. Os conselhos de classe determinavam, em reuniões sistemáticas de professores e demais educadores, que as avaliações escolares fossem discutidas de forma que o desempenho do estudante fosse destacado no conjunto das avaliações nas diversas disciplinas.

Na década de 1962, a direção e o Serviço de Orientação Educacional do CAp da UFRGS evidaram esforços para que as reuniões, que aconteciam quatro vezes por ano, acontecessem de forma produtiva e organizada. Para tanto, realizaram uma série de padronizações de práticas e materiais. A observação e a comunicação desta observação foram pouco a pouco sendo direcionadas, com treinos, às ações e à produção de fichas de avaliação e pareceres gerais, compreendendo um conjunto de itens avaliativos que deveriam ser observados em todas as disciplinas. Esta padronização permitiria a cada conselho de classe passar ao/à estudante, e sua família, um parecer geral com sua classificação naquele semestre.

Este capítulo se conclui com a reflexão sobre o uso dos instrumentos de avaliação psicológica pelo Serviço de Orientação Educacional do CAp da UFRSG no período de 1959 a 1968. Presentes desde as provas realizadas para o ingresso na escola até o último conselho de classe do ano letivo, os testes psicológicos, e outros instrumentos de mensuração psicológica, delineavam parte do processo de ingresso e de permanência, fazendo parte das avaliações escolares das crianças. Há indícios, nos documentos escolares, de que, com a prática desses conselhos, a avaliação psicológica ganhava espaço juntamente com a avaliação escolar. A própria diretora, Graciema Pacheco, e o Serviço

de Orientação Educacional orientavam no sentido de que os planos de cursos, o cotidiano da sala de aula, as observações avaliativas, etc. fossem elaborados de acordo com essa perspectiva de ensino e avaliação.

5 CONCLUINDO ESTA PESQUISA...

A partir dos anos de 1920, o Movimento da Escola Nova no Brasil fez parte da constituição do sistema escolar brasileiro. Reuniu educadores e educadoras muito heterogêneos, mas unidos pelo projeto de universalizar e democratizar o acesso à escola. E não a qualquer escola, mas a uma escola laica, coeducativa e pública. Uma escola preocupada com a educação de forma integral, não apenas com o aspecto intelectual, mas também com o emocional, o físico, o social, etc. Uma escola na qual os/as docentes tivessem formação em nível superior e contassem com um bom arcabouço de cultura geral, com conhecimentos específicos em sua disciplina ou em sua área de trabalho e, além disso, dominassem as metodologias ativas. Estas eram as bandeiras defendidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 2006), para todo o processo de escolarização. Os/as Pioneiros da Educação Nova também trabalharam para que as escolas tivessem uma boa estrutura física, com materiais atualizados e um ambiente propício ao melhor no desenvolvimento de cada criança. Tais premissas eram pensadas para todos os níveis escolares, incluindo o ensino secundário.

Embora os/as educadores/as escolanovistas brasileiros/as já manifestassem a sua preocupação em relação ao ensino secundário desde a década de 1930, nesta etapa de ensino os ares renovadores chegaram apenas no início dos anos de 1950, impulsionados pelas experiências que estavam acontecendo em países da Europa e nos Estados Unidos. Uma das questões mais debatidas pelos Pioneiros da Educação Nova era sobre a ampliação do acesso a este ramo de ensino, pois, até meados do século XX, o acesso era muito elitizado. Além disso, as novas demandas sociais advindas da urbanização, da industrialização e da ampliação do comércio exigiam da população brasileira um preparo escolar maior. Ao mesmo tempo, nem todos/as teriam a possibilidade de seguir os estudos na universidade. Para compensar esta realidade, foi preciso que o ensino secundário fosse estruturado de forma a abarcar, além da programação vigente, também outros saberes e outras práticas. As classes secundárias experimentais representaram uma modalidade através da qual se buscava suprir estas deficiências, ainda que provisoriamente, da escola secundária.

Estes são indícios que evidenciam as mudanças como a que ocorreu em 1950 na cidade de Nova Friburgo, na qual o Colégio de Nova Friburgo iniciou suas atividades colocando em marcha uma cultura escolar renovada, assumindo como base o modelo pedagógico do Plano Morrison, produzido nos Estados Unidos, valendo-se, para a sua

condução, da experiência da educadora Irene Mello Carvalho. No ano seguinte, na cidade de São Paulo, o educador Luis Contier introduziu, em algumas turmas do Instituto de Educação Alberto Conte, modificações na cultura escolar secundária, tendo como inspiração o modelo pedagógico das *Classes Nouvelles* francesas. No decorrer da década de 1950, outras experiências emergiram em diversos estados brasileiros e impulsionaram o poder público a criar o Ministério da Educação das Classes Secundárias Experimentais, o que ocorreu em 1958. Esse ministério teve Gildásio Amado como primeiro diretor do ensino secundário.

No Rio Grande do Sul, o CAp da UFRGS foi fundado em 1954, sob este prisma. De forma pioneira, foi a primeira instituição de ensino secundário neste estado a trabalhar com as teorias e metodologias escolanovistas. Era a oportunidade de ampliar o acesso ao ensino secundário porto-alegrense, com a fundação de uma escola pública, coeducativa e gratuita. A diretora, Graciema Pacheco, formada na Escola Normal e posteriormente no curso de Filosofia da UFRGS sob a égide do escolanovismo, desenvolveu seu trabalho como professora e gestora, seguindo os conhecimentos e as práticas renovadores. Assentou seu trabalho na premissa básica que reúne as diferentes matrizes teóricas de cunho escolanovista. Segundo essa matriz, a escola deve oferecer uma educação condizente com as aptidões e capacidades de cada estudante.

Esta proposição basilar da Escola Nova mostra os limites da democratização propagada nos discursos escolanovistas, que defendiam a ampliação do número de matrículas, o que não necessariamente significava que todos/as tivessem a mesma escolarização. Para organizar o sistema escolar de forma que cada grupo de crianças e adolescentes recebesse a escolarização de acordo com o que se consideravam características biopsicológicas individuais, foram criados diferentes cursos escolares. No ensino primário, este processo aconteceria por separação em turmas homogêneas, com diferentes ritmos de ensino e recortes de conteúdo. No ensino secundário, a escolarização escolanovista proporcionaria, aos que conseguissem a aprovação no exame de admissão ao ginásio, diferentes percursos curriculares dentro da mesma escola e, muitas vezes, dentro da mesma turma, com materiais e atividades personalizados.

Para sustentar a organização escolar desta forma, foram produzidos inúmeros instrumentos de avaliação psicológica, com vistas à classificação e à seleção destes diferentes grupos, que circularam em diversos estados brasileiros a partir da década de 1920, aproveitados como ‘modelo’ em diversas escolas. No CAp da UFRGS, a avaliação psicológica como base da organização escolar, era utilizada em três momentos principais:

nos exames de admissão ao ginásio, nos diagnósticos realizados nos inícios dos anos letivos e nos conselhos de classe. Nos exames de admissão, compunham o conjunto de provas; no enquadramento das classes secundárias experimentais, foram utilizados dois instrumentos por prova: um teste de inteligência e uma técnica projetiva para investigação dos aspectos cognitivos e emocionais dos/as candidatos. Como muitas famílias treinavam as crianças para responder aos testes da forma com a qual conseguiriam uma maior pontuação, os instrumentos eram anualmente trocados com o elemento surpresa, com o objetivo de tentar captar os aspectos subjetivos de cada criança.

O exame de admissão ao ginásio, realizado obrigatoriamente em todo território nacional, consistia num elemento de seleção e classificação por si só; mas, com o acréscimo de provas psicológicas, a seleção se sofisticou, como ocorreu no Colégio de Aplicação. Além de apresentar os conhecimentos necessários para continuar os estudos, as crianças precisavam demonstrar atitudes, formas de pensar, comportamentos, constituição familiar, modo de tratamento diante de hierarquias, resistência ao esforço intelectual, relações familiares e sociais consideradas adequadas a um/uma estudante secundarista. Estes elementos deveriam ser apresentados com rapidez e segurança. Em situações em que a criança demonstrasse oscilações ou desconforto, essas demonstrações pesariam nas avaliações escolares como motivos para perderem pontos no exame.

A família dos/as estudantes também passava por uma avaliação nos exames de admissão ao ginásio. Por meio dos instrumentos de avaliação psicológica, como a técnica projetivas do Desenho da Família, por meio do Questionário de Antecedentes Escolares e também pela entrevista. Acreditava-se que as relações estabelecidas entre pai/mãe e crianças, assim como a relação entre a criança investigada e seus/suas irmãos/as influía no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Era importante identificar as crianças que conseguissem realizar o pensamento analítico, abstrato, dedutivo, indutivo e que tivessem condições familiares (sociais), econômicas e emocionais de desenvolvimento. As condições ideais eram que pai e mãe fossem casados, convivendo na mesma casa, com o pai como provedor da família, como o que estabelece as regras, e a mãe, como a que proporciona o afeto à criança, cuida da casa, dos/as filhos/as, incluindo seu aproveitamento escolar. O relacionamento entre irmãos e irmãs deveria ser de cooperação. A falta de algum destes elementos poderia prejudicar o desenvolvimento emocional, comprometendo também o desenvolvimento cognitivo e a escolarização da criança.

Os/as trinta candidatos/as que atendessem ao maior número destas expectativas, juntamente com as maiores notas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, conseguiriam matricular-se no CAp da UFRGS. Estes/as estudantes/as eram novamente submetidos/as a uma série de aplicações de instrumentos de avaliação psicológica, aprofundando as investigações acerca de suas capacidades, aptidões e situações emocionais. Os relacionamentos entre os/as colegas de turma também passavam por uma avaliação através de observações e da técnica do sociograma. Estes resultados, somados aos resultados do exame de admissão, compunham o dossiê de cada estudante. O conjunto dos dossiês de cada classe fornecia elementos para que os/as professores elaborassem os seus planos de cursos. O conjunto destas avaliações no curso ginásial servia de base para que os/as estudantes escolhessem as disciplinas que iriam compor os seus planos de estudos no ensino médio. É importante ressaltar que as escolhas dos/as estudantes eram validadas pelo Serviço de Orientação Educacional, e suas famílias.

Neste aspecto, a cultura escolar do CAp da UFRGS demonstra o prisma conservador de sua cultura escolar renovadora. Havia muitos elementos da cultura escolar que se distanciavam da Lei Orgânica do Ensino Secundário, como, por exemplo, as práticas de metodologias ativas, pelas quais os/as estudantes participavam das atividades pedagógicas de forma dinâmica e produtiva, da possibilidade de seguir por diferentes percursos escolares com base em planos de estudos individuais, de passar por formas de avaliação escolar que não se restringiam a provas escritas e orais, dentre outras características. Em contrapartida, também existiam aspectos conservadores no conjunto da cultura escolar da instituição. As diretoras da instituição construíam regras rígidas de vestimenta, delimitavam possibilidades de leitura e definiam os percursos escolares previamente. Ao/à estudante cabia ajustar-se a estes recortes preestabelecidos.

As avaliações psicológicas nos exames de admissão e nos diagnósticos eram realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional. Este setor esteve presente na instituição desde, pelo menos, o início da década de 1960; ao longo dos anos, foi se especializando nas avaliações dos/as estudantes, bem como realizando pesquisas, desenvolvendo o teste de inteligência ‘Habilidade para o Trabalho Mental’, orientações de estudantes e suas famílias, mediando a relação entre professores/as, entre professores/as e estudantes/as, organizando especialmente os conselhos de classe, acolhendo e ensinando os/as estagiários/as de orientação educacional, dentre outras atividades. Ao longo do período recortado pela pesquisa, foi possível observar, por meio

dos documentos escolares, a constante tonificação da ação deste setor na organização escolar.

É importante ressaltar a preocupação em relação à forma de comunicação utilizada pelo Serviço de Orientação Educacional. Os resultados das avaliações psicológicas deveriam ser comunicados de forma a gerar uma confiança na objetividade e científicidade do processo avaliativo. Famílias e estudantes deveriam estar convencidos de que os caminhos escolares demarcados por este setor, com base na avaliação psicológica, efetivamente eram os melhores percursos para aquele/a estudante. Visto que havia constantes seleções e classificações operadas pelo sistema escolar, que se justificavam pela avaliação das capacidades e aptidões de cada um/uma, fazia-se necessário que crianças, adolescentes e suas famílias aceitassem o que a escola propunha. A forma como comunicar essas situações eram decisivas para isso.

As avaliações psicológicas e escolares embasavam as reuniões de conselho de classe no CAp da UFRGS. É preciso destacar que tais conselhos e emergiram na renovação do ensino secundário; primeiramente, na França, e depois, apropriados aqui no Brasil como dispositivos de organização escolar. As avaliações de estudantes e suas turmas constituíam representações acerca do desempenho escolar e sua futura inserção profissional, decidindo os caminhos a percorrer pelos/as estudantes nos campos escolares e profissionais. Ao longo do recorte temporal desta pesquisa, as avaliações psicológicas dos conselhos de classe do CAp da UFRGS passaram a ser realizadas não só pelas orientadoras educacionais, mas por todos/as os/as professores/as, de vez que essa avaliação se tornou parte significativa da na política da escola, como houve um forte comprometimento por parte da diretora Graciema Pacheco e do Serviço de Orientação educacional neste sentido. Ao final da década de 1960, nesse colégio, os conselhos de classe consistiam em rituais de reiteração dos resultados já obtidos em outros momentos de avaliação psicológica e escolar. O uso da avaliação psicológica na instituição contribuiu substancialmente na construção das classificações de estudantes, principalmente na da avaliação escolar, realizada particularmente pelo processo de conselho de classe.

É importante salientar que essa prática se tornou obrigatória com a Lei 5.692/1971. Após a obrigatoriedade, as reuniões para esse fim passaram a ser realizadas com base nos modelos pedagógicos escolanovistas das classes secundárias experimentais. Desta forma, estas primeiras experiências serviram de modelo para as escolas que adotaram esta forma de avaliação. Paradoxalmente, esta apropriação dos conselhos de

classe aconteceu durante o apogeu do Regime Civil-Miliar brasileiro, que foi um momento de contracultura - inclusive de contracultura escolar – no Ocidente. Os estudos a respeito destes processos históricos ainda não foram devidamente aprofundados pela historiografia da educação brasileira. Sua relevância se expressa no fato de que no século XXI, as práticas dos conselhos de classe são amplamente utilizadas nas escolas públicas, inclusive no fundamental I, não se restringindo mais ao ensino médio e ao ensino fundamental II.

Outros estudos que podem dar continuidade a esta presente pesquisa tem a possibilidade de aprofundar as diferentes trajetórias sociais dos egressos de diferentes turmas, cursos, flexibilizações curriculares, etc., tendo por base as avaliações psicológicas. Estas influíam objetivamente na vida dos/as escolares, definindo percursos, cursos, profissões, além de afetar subjetivamente os sujeitos, uma vez que direcionamentos, aprovações e reprovações também repercutiam em suas personalidades. Pesquisar a rede de colégios de aplicação no Brasil é outra possibilidade de pesquisa possível a partir do presente estudo, mais particularmente se se compararem a cultura escolar antes da autorização das classes secundárias experimentais pelo Ministério da Educação em 1958 e a de depois deste acontecimento. Além destes temas, a constituição do campo da orientação educacional brasileira merece mais investigações, inclusive para repensar suas práticas no século XXI.

Estes seriam outros temas de pesquisa que poderiam desdobrar-se a partir desta tese, mas o próprio tema de pesquisa aqui em foco poderia ser pesquisado por outros prismas. Como este estudo focou em particular o arquivo escolar do CAp da UFRGS, alguns pontos poderiam ser explorados por meio de outros documentos escolares e de outras instituições, como testes e técnicas projetivas impressas, livros sobre estes instrumentos, que talvez possam ser encontrados em arquivos pessoais, na própria UFRGS ou até em outras instituições. A compreensão sobre o uso das avaliações psicológicas no decorrer do ano letivo, por exemplo, poderia ser aprofundada e ampliada por outros estudos com outras fontes de pesquisa.

O título desta tese “Estudantes sob medida” é uma alusão ao livro “Escola sob Medida”, de Edouard Claparède, que busca demonstrar a contradição existente entre o discurso proferido pelos escolanovistas e as práticas escolares engendradas pelas/os educadoras/es que atuavam sob essa concepção de escolarização. Apesar do discurso ser de construção de escolas que atendessem as diferentes crianças, não houve escolas construídas sob medida para a grande diversidade de estudantes; o que houve foram as

flexibilizações dos currículos. Flexibilizações estas, duas ou três, feitas a partir do currículo desenhado para as crianças oriundas da elite. Isto no ensino primário e no ensino secundário. Para o ensino superior, apenas um desenho curricular, já que somente teriam acesso a este nível de ensino quem demonstrasse capacidade e aptidão, conforme as avaliações psicológicas realizadas. Havia ideais de crianças construídos a partir da norma burguesa, e os/as estudantes eram medidos/as e classificados/as segundo esses ideais.

A inserção da avaliação psicológica na escola possibilitou conciliar um discurso que propagava a democratização da escolarização, com a qual se almejava que todas as crianças e adolescentes fossem escolarizados/as até o ensino secundário/ensino médio, com práticas de seleção e classificação em base a características consideradas biopsicológicas (cognitivas e emocionais). Cada um ou cada uma seria escolarizado/a com base em suas aptidões e capacidades, independente de condições e/ou possibilidades sociais mais amplas que o núcleo familiar, independente de políticas públicas, situações econômicas, classes sociais, dentre outras.

No campo da Psicologia, neste início do século XXI, podemos ver um esforço para que a avaliação psicológica deixe de ser utilizada para selecionar e classificar e passe a ser um instrumento de compreensão da subjetividade humana. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), autarquia federal fundada na década de 1970, com vistas a regulamentar, orientar e fiscalizar a atuação profissional de psicólogos/as, vem se preocupando desde 2003 (CONSELHO, 2003) com a aplicação de testes psicológicos no Brasil. Realizou uma série de avaliações sobre os testes psicológicos que circulavam no Brasil no início dos anos 2000 e passou a permitir aos profissionais de psicologia a utilização apenas dos testes que haviam sido aprovados nesta avaliação. Em 2018 (CONSELHO, 2018), uma nova resolução foi publicada, atualizando as diretrizes relativas à avaliação psicológica, ao processo de avaliação de testes; além disso, faz uma ressalva para que a atuação profissional de psicólogos/as siga a justiça e a proteção dos Direitos Humanos. Essa resolução também permite que instrumentos de avaliação psicológica, com parecer desfavorável, sejam utilizados na Psicologia para pesquisas e ensino com objetivo formativo e histórico. Infelizmente, esta crítica ainda está a ser feita no que tange a Orientação Educacional.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é dispositivo & O amigo*. Chapecó: Argos Editora da Uno Chapecó, 2014

AGUIAR, Patrícia Menegueti de. *O Exame de Admissão e a seletividade na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (1942 – 1971)*. 2013. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os Exames de Admissão ao Ginásio na Educação Paranaense. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 58, p. 230-243, set, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640390>. Acesso em: 10 set. 2018

ALCHIERI, João Carlos; LUNKES, Carla Luci Klein; ZIMMER, Débora. Toulouse-Piéron: atualizações de resultados para o Estado do Rio Grande do Sul. *Avaliação Psicológica*. N. 2, p. 111-118, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712002000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 3 set. 2019

AMADO, Gildásio. *Educação Média e Fundamental*. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973

_____. Relatório do Professor Gildásio Amado sobre as reformas da Educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 159-197, out./dez. 1955

AUGRAS, Monique. Henri Piéron (1881 – 1964). *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. n. 2, v. 17. p. 123-124, 1965. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/15084/13976>. Acesso em: 4 set. 2019

AZEVEDO, Fernando *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020

BEIJA-FLOR. *Entrevista concedida a Dóris Almeida, em 30 out*. Porto Alegre, 2016

BINET, Alfred e SIMON, Theodore. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1929

BRAGHINI, Kátia Zuquim; BONTEMPI JR, Bruno. As reformas necessárias ao ensino secundário brasileiro nos anos 1950, segundo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 241-261, set. 2012

BRASIL. Decreto-Lei n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 20. set. 2018

_____. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Estabelece as diretrizes para o ensino secundário em todo o território nacional. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 9 abr. 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm Acesso em: 14. mai. 2017

_____. Decreto-lei n. 9.092, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 12 mar. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jun. 2017

_____. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 ago 2018

_____. Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. *Diário Oficial da União*. Brasília, 27 ago. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm Acesso em: 8 ago. 2018

_____. Lei. 5.564 de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5564.htm. Acesso em: 8 ago. 2018

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2017

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 fev. 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 21 mai. 2020

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 30, no. 72, p. 79-83, dez.1958

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria dos Negócios da Educação. Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 19 mai. 1952

CABRAL, Annita de Castilho e Marcondes Cabral. A psicologia no Brasil. *Psicologia*. n.3. Boletim n. 69 da FFCL-USP, 1950

CARDOSO, Lucila Moraes *et al.* Análise da Produção Científica Brasileira sobre o Teste das Matrizes Progressivas de Raven. *Psicologia Ciência e Profissão*. N. 1, v. 37 jan./mar. 2017. p. 62-77, Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932017000100062&lng=en&nrm=iso&tlang=pt#B62. Acesso em: 26 ago. 2019

CARVALHO, Ana Clara Mateus. *Normatização do Teste Zulliger SC para crianças e adolescentes*. Goiânia, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia/GO

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003

_____. 7. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: _____.; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Modelos Culturais, Saberes Pedagógicos, Instituições Educacionais*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. p. 185-212

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2006

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

CAVALCANTI, Patrícia Aparecida Bioto. Escolas de Aplicação: um Capítulo Na História da Formação de Professores do Brasil. In: SOUZA, Josefa Eliana; JUNIOR, Hamilcar Silveira Dantas (orgs.). **Instituições e práticas escolares no Brasil**: reflexões na história. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. p.462

CHARTIER, R. *História Cultural*: entre práticas e representações. Algés (Portugal); DIFEL, 2002

_____. O mundo como representação. *Estudos avançados*. IEA-USP. São Paulo, v. 11, n. 5, p.173-191, 1991

CHAVES JR., Sérgio Roberto. *Um embrião de Laboratório de Pedagogia*: as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). ANO. 271p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL *et al.* *Plano para Organização de uma Classe Experimental no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário.* Porto Alegre, [1959?]. Mimeografado.

_____. *Antecedentes Escolares.* Porto Alegre, RS, s.d.

_____. *Avaliação 1º. Semestre 3º. Série experimental ginásial.* Porto Alegre, RS, 1967a

_____. *Avaliação do III Conselho de Classe Agosto-Setembro da 1ª. Série experimental do Curso Ginásial.* Porto Alegre, RS, 1970

_____. *Convite.* Porto Alegre, RS, 1954a

_____. *Ficha Atitudes.* Porto Alegre, RS, 1961a

_____. *Edital Preenchimento de 30 vagas na 1ª. série Experimental do Ciclo Ginásial – Outubro/Novembro – 1960.* Porto Alegre, RS, 1960a

_____. *Edital Preenchimento de Vagas na primeira Serie Experimental do Curso Ginásial.* Porto Alegre, RS, 1959

_____. *Instruções para Aplicação da Prova dos Dominós.* Porto Alegre, RS, s.d.

_____. *Instruções para Aplicação do Teste da Família.* Porto Alegre, RS, s.d.

_____. *Instruções para o Exame de Admissão – Dezembro de 1954.* Porto Alegre, RS, 1954b

_____. *Número de alunos matriculados no 2º. Ciclo, segundo as opções de planos de estudos.* Porto Alegre, RS, 1964a

_____. *Número de alunos matriculados no 2º. Ciclo, segundo as opções de planos de estudos.* Porto Alegre, RS, 1967b

_____. *Parecer Geral do Ano de 1967.* Porto Alegre, RS, 1967c.

_____. *Planejamento da prova psicológica para a seleção de alunos do curso ginásial – Ano 1962.* Porto Alegre, RS, 1962

_____. *Plano para o Exame de Seleção dos candidatos à primeira série experimental para o ano de 1960.* Porto Alegre, RS, 1960b.

_____. *Preenchimento de 30 (Trinta) vagas na I série do curso ginásial.* Porto Alegre, RS, 1964b.

_____. *Relatório da Coordenação geral sobre o Segundo Conselho de Classe Maio – Junho.* Porto Alegre, RS, 1965a

_____. *Relatório do Serviço de Orientação Educacional.* Porto Alegre, RS, 1961

- _____. *Relatório do Serviço de Orientação Educacional*. Porto Alegre, RS, 1966
- _____. *Sistema de Avaliação – Documentos*. Porto Alegre, RS, 1974
- CONSELHO FEDERAL DE PSCIOLOGIA. *Resolução n. 2 de 24 de março de 2003*. Define e regulamenta o uso, a elaboração e comercialização de testes psicológicos. Brasília, 24 mar. 2003. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/ResolucaoCFP007-03.pdf> >. Acesso em: 23 out. 2018
- _____. *Resolução n. 9 de 25 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI. Brasília, 9 abr. 2018. Disponível em: <http://satepsi.cfp.org.br/docs/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf> >. Acesso em: 23 out. 2018
- COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre, 2008. 219p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS
- CUNHA, Nádia e Abreu, Jaime. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 91, p. 90-151, 1963
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300005&script=sci_arttext&tlang=pt >. Acesso em: 27 mai. 2020
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho Escolar e Conselho de Classe*. Campinas: Papirus, 1992
- DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v. 17, n.3 [46], p.213-234, jul./set. 2017
- _____. MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407 -427, mai./ago. 2014
- _____; UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha; COSTA, Michelli da Silva. Práticas da Educadora Olga Bechara nas Classes Secundárias Experimentais de Socorro (1959-1962). *Educação & Formação*, v. 5, p. 132-149, 2020
- DUARTE, Talzamara de Oliveira. *Validade Preditiva dos testes de atenção concentrada Toulouse-Piéron, Bender e IFP na avaliação do comportamento de motoristas*. Porto Alegre, 2001. 77p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS

ERMEL, Tatiane de Freitas; BASTOS, Maria Helena Camara. Ingresso ao Ginásio: os manuais de preparação ao Exame de Admissão (1950 – 1970). In: Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania, 7, 2012. Florianópolis. *Anais eletrônicos* ... Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2559>. Acesso em: 14 set. 2018

FACULDADE de Filosofia da UFRGS. *Sistema de referência para definição de objetivos*. Porto Alegre, RS, 1965

FARGE, Arlette. *O Sabor do Arquivo*. São Paulo: Editora USP, 2009

FAZENDEIRO, Hugo Miguel Martins; NOVO, Rosa de Jesus. Versão Coletiva do Teste de Zulliger segundo o sistema comprehensivo de Rorschach. *Avaliação Psicológica*. n. 11, v. 3, p. 407– 422, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000300008. Acesso em: 5 out. 2018

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marchetti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=pt&nrm=iso;http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015).. Acesso em: 2 jun. 2020

FLORES-MENDOZA, Carmem et al. Propriedades Psicométricas do Raven Geral no contexto de Minas Gerais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. N. 2, v. 66, p. 1-16, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200002 Acesso em: 26 ago. 2019

FRAGA, Andréa Silva de. *Imprensa Estudantil e Práticas de Escrita e de Leitura: a Revista “O Estudo” (Porto Alegre/RS,1922-1931)*. 2012. 173p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

FRANCO, Renata da Rocha Campos; VILLEMOR-AMARAL, Anna Elisa de. Validez Concorrente Entre Provas de Personalidade: Zulliger-SC e Pfister. *Revista Psicologia e Saúde*. n. 1, v. 1, p. 50-59, 2009. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/view/13>. Acesso em: 2 out. 2018

GAUER, Gustavo; GOMES, Wiliam Barbosa. *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1943-2003*. Museu Virtual de Psicologia, Porto Alegre: RS, 2005. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/museupsi/1943-2003\(publica%20.pdf](http://www.ufrgs.br/museupsi/1943-2003(publica%20.pdf) >. Acesso em: 10 out. 2018

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016

GOMES, Wilian Barbosa; LHULLIER, Cristina; LEITE, Luiz Osvaldo. Das primeiras disciplinas aos primeiros cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul. In: GUEDES, M. C.; CAMPOS, R.H.F. (org.). *Estudos em História da Psicologia*. São Paulo: Educ., 1999

GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. *Lições de Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1988

GRINSPUN, Mírian. *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez, 2006

HILDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003

HUTZ, Cláudio; BANDEIRA, Denise R. Avaliação Psicológica com o desenho da figura humana: técnica ou intuição? *Temas em Psicologia*. n. 3, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n3/v3n3a05.pdf> >. Acesso em: 5 set. 2019

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 1, p. 9 – 43, jan./jun. 2001

KOCH, Karl. *Teste da Árvore*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003

LEITE, Luciane Andreia Ribeiro. *A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa – 1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências*. 2014. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

LHULLIER, Cristina. *As ideias pedagógicas e o ensino de Psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950*. 1999, 129p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

LIMA, Valeska Alessandra de. *Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954 – 1981)*. 2016a. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS

_____. O processo seletivo para ingresso no Colégio de Aplicação da UFRGS: rememorações de professoras. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 13, 2016b, Porto Alegre. *Anais Eletrônicos* ... Disponível em: http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462156240_ARQUIVO_TEXTO-ValeskaABHO2016.pdf >. Acesso em: 12 set. 2018

- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A Psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, no. 23 v. 3 jul./set. 1971. Rio de Janeiro, RJ.
- _____. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002
- _____. Prefácio. In: BINET, Alfred e SIMON, Theodore. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1929
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*. Campinas, 1986, 285p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas
- MACHOVER, Karen. *Proyección de la personalidade: en el dibujo de la figura humana*. Bogotá: Cultural Colombiana Ltda, 1949
- MALMANN, Egídio Paulo. *Normas para padronização – projeto*. Porto Alegre: RS, 1967
- MARQUES, Juracy Cunegatto. Discurso da professora Juracy Cunegatto Marques. *Educação e Realidade*. No. 2, v. 5, p. 211-215, Porto Alegre mai./ago., 1980
- MARTINS, Octavio Augusto Lins. A medida em Psicologia e em Educação. In: INSTITUTO de Seleção e orientação profissional. *Testes e Medidas na Educação*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1976
- MELLO, Marlos Tadeu Bezzerra de. *Testes Psicológicos, Crianças e Escolarização no Rio Grande do Sul (1940-1966)*. 2015. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS
- MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Da progressão do Ensino Elementar ao Ensino Secundário (1931-1945): crítica ao Exame de Admissão ao Ginásio*. 2007. 322p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP
- MONARCHA, Carlos. *Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos de 1920-1930*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- _____. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.
- _____. Psicoclínicas e cuidados da infância. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, p. 74-84, 2009.
- _____. “Testes ABC”: origem e desenvolvimento. *Bol. - Acad. Paul. Psicol. [online]*. 2008, v. 28, n.1, p. 7-17. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2008000100002. Acesso em: 3 fev. 2020

- MONTIEL, José Maria et al. Evidência de Validade para o Teste de Atenção Concentrada Toulouse- Piéron no contexto de trânsito. *Psicologia: Pesquisa e Trânsito*. n. 1, v. 2, p. 19-27, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pjet/v2n1/v2n1a04.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019
- MORENO, Jacob Levi. *Fundamentos dos Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983
- _____. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. Goiânia: Dimensão, 1992
- _____. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000
- OLIVEIRA, Irene Estevão. Atualidade do Plano Morrison. *Curriculum*. v. 16, 1968
- ORTEGA, A. C. *O desenho da família como técnica de investigação psicológica: influências da idade, sexo e ordem de nascimento*. 1985. 344p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ
- _____; SANTOS, M. P. O desenho da família como técnica de investigação psicológica: influências da idade, sexo e ordem de nascimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 3.v. 3, p. 239-249, 1987. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/viewFile/20354/14448>. Acesso em: 3 out. 2018
- PACHECO, Graciema. *Depoimento concedido a Willian Gomes*. Porto Alegre, 4 abr. 1991. Depoimento. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/graciema.htm>. Acesso em: 1º ago. 2018
- PAES, Isolda Holmer. Colégio de Aplicação: Naqueles primeiros dias... *Educação e Realidade*. n. 1, v. 8, p. 75 – 81, Porto Alegre, jan./abr. 1983
- PAGLIOLI, Elyseu. *Relatório: Reitorado do Prof. Elyseu Paglioli*. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul, 1964
- PASQUALI, Luiz; WECHSLER, Solange; BENSUSAN, Edith. Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*. n. 2, p. 95-110, 2002
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015
- _____. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984
- PEREIRA, Daniela Forgiarini. *Um Estudo sobre o Wartegg como medida de criatividade em seleção de pessoal*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS

PERES, Rodrigo Sanches. O Desenho da Figura Humana de Machover aplicado em andarilhos de estrada. *Psicologia: Teoria e Prática*. n. 1, v. 4, p. 81-92, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000100009. Acesso em: 5 set. 2019

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL; Maria Emilia Borges. História da Cultura Escolar Através dos Exames: O caso dos Exames de Admissão ao Ginásio (1939 – 1971). *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*. n. 16, v. 8, p. 4–15, Campo Grande, MS, 2002

PESSOTTO, Fernando; PRIMI, Ricardo. Evidências de validade convergente para o teste de Wartegg. *Psico*. n. 43, v. 1, p. 73-80, Porto Alegre, RS, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/26935>. Acesso em: 5 out. 2018

PICHOT, Pierre. *Os Testes Mentais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1969

_____. *Teste de Inteligência D48*. Rio de Janeiro: CEPA, 1961

PIÉRON, Henri et al. *Metodología Psicotécnica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1955

POROT, Maurice. *A criança e nós*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961

PRADO, Zélia. *Primeiro Conselho de Classe. Colégio de aplicação da UFRGS*. Porto Alegre, 1965

QUADROS, Claudemir. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959 – 1963). *Teias*. n. 3, a. 2. p. 1-13 jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870>. Acesso em: 24 out 2018

_____. *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul*. 2006. 312p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS

RAVEN, John Carlyle. *Teste Matrizes progressivas de Raven*. Rio de Janeiro, CEPA, 1965

_____. *Teste Matrizes progressivas de Raven: para a medida da capacidade Intelectual*. Curitiba: Departamento de Imprensa Oficial do Estado, 1963.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. *Conselho de Classe: Burocratização ou Participação*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986

ROTA JÚNIOR, César. *Recepção e Circulação de testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte (1929-1946)*. 2016. 157p. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG

ROUXINOL. *Entrevista concedida a Valeska Alessandra de Lima*. Porto Alegre, s.d.

RUEDA, Fabian Javier Marín; SISTO, Fermino Fernandes. Estudo sobre as categorias de interpretação das Matrizes Coloridas de Raven e DFH-Escala Sisto. *Aletheia* n. 23, jan./jun. 2006, p. 17-26 Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200003. Acesso em: 30 ago. 2019.

_____. Relação entre os Testes de Atenção Concentrada (TEACO-FF) e de Atenção Dividida (AD). *Psicologia e Argumento*. n. 62, v. 28, p. 225-23, jul./set., 2010.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321280074>. Acesso em: 3 set. 2019

SABIÁ. *Entrevista concedida a Juliana Topanotti dos Santos de Mello*, 2018

_____. *Entrevista concedida a Valeska de Lima*. Porto Alegre, 2015

SANT'ANNA, Flávia. O problema da comunicação em um Serviço de Orientação educacional. *Correio do CRPE*. n. 27, v. 3, p. 24–4. Porto Alegre, RS 1962

SANTAROSA, Lucila *et al.* *Padronização do Teste de Habilidade Para o Trabalho Mental*. Porto Alegre, RS, 1982

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. *O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas: mergulhando em sua memória institucional*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.RJ.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SCHMIDT, Benito Bisso. *Flávio Koutzii*: biografia de um militante revolucionário (1943-1984). Porto Alegre: Libretos, 2017.

SCHREIBER, Stefanie. *Cultura Escolar no Curso Ginásial Experimental Santa Cruz (1959 – 1962)*. 2016. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC

SHUTZ, Liane Saenger. *Entre sótãos e porões: sacudindo a poeira de Colégio de Aplicação*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS

SILVA, Cristiane Bereta da. Autores, textos e leitores: diferentes formas de narrar o “tempo dos exames ao ginásio” (1950 – 1970). *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 81-114, jan./jun. 2016. Disponível em: [file:///D:/Dados/Downloads/631-2050-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Dados/Downloads/631-2050-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 22 out. 2018

SILVA, Maria Cecília de Vilhena Moraes. *História dos Testes Psicológicos: origens e transformações*. São Paulo: Vetor, 2011

SIMON, Theodore. Prefácio à edição Brasileira. In: BINET, Alfred e SIMON, Theodore. *Testes: para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1929

SISTO, Fermino Fernandes; FERREIRA, Alexandre; MATOS, Ana Paula Barco. TCR e R1: duas medidas do fator *g*. *PISIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*. n. 1, v. 7, p. 69-77, jan./jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a09.pdf> >. Acesso em: 2 set. 2019

SISTO, Fermino Fernandes *et al.* Estudo sobre a unidimensionalidade do teste. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. 2006, v.19, n. 1, p.66-73. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000100010&script=sci_abstract&tlang=pt Acesso em: 30 ago. 2019

TEIVE, Gladys. *Uma vez normalista sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico*. Florianópolis: Insular, 2008

TOULOUSE, Edouard; VASCHIDE, Nicolae; PIÉRON, Henri. *Técnica de Psicologia Experimental: examen de sujetos*. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1910.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das Ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996

VAZ, Cícero Emídio. Cap. 24 A técnica Zulliger no processo de avaliação da personalidade. In: CUNHA, Jurema Alcides. *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 386-398

VIEIRA, Fernanda Gomes; DALLABRIDA, Norberto. Cultura escolar nas classes experimentais secundárias do Colégio das Cônegas de Santo Agostinho pelas memórias da professora Elza Miné (1959-1962). *Revista Educação e Fronteiras on-line*, v. 9, p. 222-236, 2019

VIEIRA, Letícia. *Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: as primeiras classes experimentais do estado de São Paulo*. 2015. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC

WARTEGG, Ehrig. *Teste de Wartegg: diagnóstico de camadas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987

WECHSLER, Solange Muglia; SCHELINI, Patrícia Waltz. Validade do Desenho da Figura Humana para a avaliação cognitiva infantil. *Avaliação Psicológica*. v. 1, p. 29-38, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100004 >. Acesso em: 5 set. 2019

ZULLIGER, Hans. *El teste Z: un test individual y coletivo*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1970