

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE
AFRO DO AMARAL FONTOURA (PARANÁ, 1950-1970).**

GESCIELLY B. DA SILVA TADEI

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE AFRO DO
AMARAL FONTOURA (PARANÁ, 1950-1970).**

Tese apresentada por GESCIELLY B. DA SILVA
TADEI ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Maringá
como um dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Educação.
Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer.

**MARINGÁ
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T121p Tadei, Gescielly B. da Silva
A psicologia da educação nos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura (Paraná, 1950-1970) / Gescielly B. da Silva Tadei. -- Maringá, 2016. 319 f.: il., graf., tab., col.

Orientadora: Profª Drª Analete Regina Schelbauer. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Psicologia da educação. 4. Afro do Amaral Fontoura. 5. Escola normal secundária. 6. Manuais didáticos. I. Schelbauer, Analete Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

MRP-003525

GESCIELLY B. DA SILVA TADEI

**A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE AFRO DO
AMARAL FONTOURA (PARANÁ, 1950-1970).**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. José Carlos Araújo – UFU – Uberlândia

Prof^a. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG – Ponta Grossa

Prof^a. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – UEM – Maringá

Prof^a. Dra. Sheila Maria Rosin – UEM – Maringá

MARINGÁ, 30 DE JUNHO DE 2016.

DEDICO ESTE TRABALHO A
MINHA CARRAPATINHA,
MARIA ALICE.

FILHA, É ISSO QUE A MAMÃE ANDAVA FAZENDO!

AGRADECIMENTOS

Sempre digo que tenho muito mais a agradecer que a pedir, e é verdade.

Agradeço a Deus, pela força, fé e persistência que nem eu sabia que possuía.

Agradeço ao meu avô, Manoel João da Silva, *in memoriam*, acreditei, vô, conhecimento realmente não ocupa espaço. Eu estou aqui defendendo uma tese e queria, do fundo do meu coração, que o senhor estivesse aqui também.

Agradeço a minha orientadora, Analete Regina Schelbauer, pelos direcionamentos e discussões sobre a escrita da tese. As suas orientações auxiliaram muito no amadurecimento do processo de escrita.

Agradeço à professora Sheila Rosin, desde o período do mestrado auxiliando, cobrando e ajudando no processo de construção de uma pesquisadora.

Agradeço à professora Maria Cristina Gomes Machado, pelo redirecionamento do conteúdo trabalhado e, em especial, pelo bom humor.

Agradeço ao professor José Carlos Souza Araújo, cujo parecer foi fundamental e auxiliou a nortear a escrita da pesquisa.

Agradeço à professora Maria Isabel Moura Nascimento, que redigiu o parecer mais suave e acolhedor a que já tive acesso em toda a vida acadêmica.

Agradeço a Capes, pela disponibilidade financeira para a execução da pesquisa.

Agradeço a minha carrapatinha, Maria Alice. Sei que ela é muito pequenininha, mas creio que compreendeu, um pouquinho, a correria da mamãe.

Agradeço ao meu esposo, Renato, que gentilmente abriu mão dos finais de semana e feriados, únicos momentos que ele tinha para o descanso, só para cuidar da nossa filha enquanto eu escrevia o trabalho. Isso sim é amor, olhar para o outro e considerar a necessidade dele maior que a sua. Eu sei que não foi fácil, e serei para sempre grata.

Agradeço à minha família, pelo apoio de sempre e pela crença de que eu realmente poderia chegar ao término do doutorado. Agradeço pela compreensão da minha ausência nas festas familiares, encontros de finais de semana e passeios.

Agradeço às gatinhas de estimação, Dini, Luna e Nina. Elas fazem a minha vida ser mais feliz e ter um colorido especial. Foram as minhas companheiras durante todo o processo de escrita, passavam as madrugadas a fio ao meu lado.

No inverno, essa presença foi ainda mais bem vinda, estudar, rodeada por felinas, é muito bom.

Agradeço a minha amiga Juliana Araújo pelas conversas, trocas de ideias e boas risadas, regadas com um bom e forte café. Momentos assim marcam a vida.

Agradeço a amiga de todas as horas e momentos, Crisciley. Devidos aos nomes estranhos, muitos pensam que somos irmãs. Brinco que somos irmãs de alma. Valeu por tudo minha amiga, você é mais que especial.

Agradeço a Silmara, obrigada pela ajuda com a minha Carrapatinha, o seu auxílio foi muito importante para mim.

Silencio o coração e fecho os olhos para agradecer a todos os que acompanharam a minha vida acadêmica até aqui, desde o pré-escolar até a fase do cumprimento do doutorado. O trabalho de cada docente foi uma somatória a minha vida na academia. Estudei integralmente em escola pública, sempre tive professores excelentes e me considero uma pessoa privilegiada por isso. Não ousarei citar nomes aqui, são 27 anos de estudos, não correrei o risco de omitir algum nome, afinal, tem muita gente especial.

Agradeço ao Hugo e à Márcia, sem o apoio deles toda a parte burocrática se tornaria imensamente difícil. Agradeço a paciência e a disponibilidade que vocês sempre demonstraram. Valeu por tudo. Só tenho a dizer: muito obrigada!

Peço licença aos poetas...

“HÁ UM PASSADO NO MEU PRESENTE
UM SOL BEM QUENTE LÁ NO MEU QUINTAL
TODA VEZ QUE A BRUXA ME ASSOMBRA
“A MENINA ME DÁ A MÃO”

Fernando Brant/Milton Nascimento*

* Música “Bola de meia, Bola de gude”.

SILVA-TADEI, Gescielly Barbosa da. **A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE AFRO DO AMARAL FONTOURA (PARANÁ, 1950-1970)**. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2016.

RESUMO

A presente tese é o resultado de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental e traz como objeto de estudo os manuais didáticos de Psicologia e de Psicologia da Educação, escritos por Afro do Amaral Fontoura (1912-1987), no qual buscamos contribuições para a compreensão do legado deixado pelo autor para a área da Psicologia da Educação. O objetivo central do trabalho é entender a postura pedagógica de Amaral Fontoura perante a Psicologia e a Educação, entre os anos de 1950 e 1970, no Estado do Paraná, naquilo que tange à perspectiva educacional e à formação docente. Esse objetivo origina-se da questão levantada para a investigação: “Qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?”. Em busca da resposta para o questionamento efetivado, iniciamos o trabalho situando a Psicologia da Educação no Brasil, contextualizando a sua presença na Escola Normal Secundária. Na sequência, explanações sobre os manuais didáticos presentes na formação de professores, em especial naquilo que tange aos manuais didáticos de Psicologia, são abordadas e contextualizadas. Nesse momento, trazemos a vida e a obra de Afro do Amaral Fontoura, expondo a relevância do autor para o processo de sistematização da Psicologia científica no Brasil. Posteriormente, cada manual de Psicologia, escrito por Amaral Fontoura, é exposto, iniciando pelo manual de Psicologia geral, perpassando pelos manuais de Psicologia educacional: 1ª. parte: Psicologia da Criança e Psicologia Educacional; 2ª e 3ª partes: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial; e, por último, o Manual de Testes. Os manuais entram na pesquisa como fontes documentais de estudos, e as discussões realizadas por outros pesquisadores, tanto sobre eles quanto sobre o seu autor, como fontes bibliográficas de estudos. Frente à impossibilidade de trazermos a amplitude do pensamento e ação de Amaral Fontoura, situamos as suas contribuições para o legado da Psicologia atual, em específico naquilo que tange à área da Psicometria, para o processo avaliativo dos alunos no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação. Psicologia. Psicologia da Educação. Afro do Amaral Fontoura. Escola Normal Secundária. Manuais Didáticos.

SILVA-TADEI, Gescielly Barbosa da. **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN DIDACTIC TEXTBOOKS OF AFRO DO AMARAL FONTOURA (PARANÁ, 1950-1970)**. 319 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This thesis is the result of a bibliographical and documentary research and brings as object of study the Psychology and Educational Psychology textbooks written by Afro Amaral Fontoura (1912-1987), in which we seek contributions to the understanding of the legacy left by the author in the Educational Psychology area. The objective is to understand the pedagogical posture of Amaral Fontoura towards Psychology and Education, between the years 1950 and 1970 in the Paraná state, in what regards the educational perspective and teacher training. This goal begins from the question raised for research: “What is the contribution of Psychology textbooks, written by Afro Amaral Fontoura, to the legacy of Psychology in the school context?”. In search of the answer, we started the work placing the Educational Psychology in Brazil, contextualizing its presence in Normal Middle School. Subsequently, explanations of the textbooks present in teacher training, especially in what regards to the textbooks of Psychology, are discussed and contextualized. At this point, we bring the life and work of Afro Amaral Fontoura, exposing the relevance of the author in the process of systematization of scientific Psychology in Brazil. Further, each Psychology manual, written by Amaral Fontoura, is exposed, starting with the general Psychology manual, passing by the manuals of Educational Psychology: first part: Child Psychology and Educational Psychology; second and third parts: Learning Psychology and Differential Psychology; and, finally, the test manual. The manuals in the research are documentary sources of studies, and the discussions carried out by other researchers, so much about them as about the author, as bibliographic sources of studies. Faced with the impossibility of bringing the importance of the thoughts and actions of Amaral Fontoura, we situate their contributions to the legacy of current Psychology, in particular in what respect the psychometric field to the evaluation process of the students in the school context.

Keywords: Education. Psychology. Educational psychology. Afro do Amaral Fontoura. Normal Middle School. Psychology and Educational Psychology textbooks.

SILVA-TADEI, Gescielly Barbosa da. **LA PSICOLOGA DE LA EDUCACIÓN en los manuales didácticos de Afro do Amaral Fontoura (Paraná, 1950-1970)**. 319 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof. Dra. Analete Regina Schelbauer. Maringá, 2016.

RESUMEN

La presente tesis es el resultado de una investigación de naturaleza bibliográfica y documental que trae como objeto de estudio los manuales didácticos de Psicología, escritos por Afro do Amaral Fontoura (1912-1987), en el cual buscamos contribuciones para la comprensión del legado dejado por el autor para el área de Psicología Educativa. El objetivo principal de este trabajo es entender la postura pedagógica de Amaral Fontoura frente a la Psicología y a la Educación, entre los años de 1950 y 1970, en el Estado del Paraná, en aquello que envuelve la perspectiva educativa y la formación docente. Ese objetivo se origina de la cuestión levantada para la investigación: “¿Cuál es la contribución de los manuales didácticos de la disciplina de Psicología, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para el legado de la Psicología en el contexto escolar?”. En busca de la respuesta para el cuestionamiento efectuado, iniciamos el trabajo situando la Psicología de la Educación en el Brasil, contextualizando su presencia en la Escuela Normal secundaria. En la secuencia, explicaciones sobre los manuales didácticos presentes en la formación de profesores, en especial a aquello relacionado con los manuales didácticos de Psicología, son abordadas y contextualizadas. En ese momento, traemos la vida y la obra de Afro do Amaral Fontoura, exponiendo la relevancia del autor para el proceso de sistematización de la Psicología científica en Brasil. Posteriormente, cada manual de Psicología, escrito por Amaral Fontoura, es expuesto, iniciando por el manual de Psicología general, traspasado por los manuales de Psicología educativa: 1ª. parte: Psicología del niño y Psicología Educativa; 2ª. y 3ª. partes: Psicología del Aprendizaje y Psicología Diferencial; y, por último, el Manual de pruebas. Los manuales entran en la investigación como fuentes primarias de estudios, y de las discusiones realizadas por otros investigadores, tanto sobre ellos cuanto sobre su autor, como fuentes secundarias de estudios. Frente a la imposibilidad de traer la amplitud del pensamiento y acción de Amaral Fontoura, situamos las contribuciones para el legado de la Psicología actual, en específico en aquello que aborda el área de la psicometría, para el proceso evaluativo de los alumnos en el contexto escolar.

Palabras-clave: Educación. Psicología. Psicología de la educación. Afro do Amaral Fontoura. Escuela Normal Secundaria. Manuales Didácticos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Manual de Psicologia Geral escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1962.....	90
Figura 2:	Apresentando a Biblioteca Didática Brasileira.....	91
Figura 3:	Manual de Psicologia Educacional escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1963.....	173
Figura 4:	Manual de Psicologia Educacional escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1966.....	210
Figura 5:	Manual Testes escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1960.....	233
Figura 6:	O Q.I. e as Profissões.....	247
Figura 7:	Baremo do teste de Goodenough.....	250
Figura 8:	Baremo do teste de nível mental.....	251
Figura 9:	Baremo do teste de Dearborn.....	252
Figura 10:	Teste Alfa.....	253
Figura 11:	Teste Alfa Simplificado.....	254
Figura 12:	Classificação dos indivíduos – Teste Alfa Simplificado.....	254
Figura 13:	Avaliação Simplificada – Teste Alfa Simplificado.....	255
Figura 14:	Teste Beta.....	256
Figura 15:	Tabela Classificatória do Teste Beta.....	256
Figura 16:	Tabela Classificatória do Teste Beta – ‘forma revista’.....	257
Figura 17:	Psicodiagnóstico da Personalidade.....	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Estudiosos que abordam os manuais didáticos de Psicologia na área educacional.....	73
Quadro 2:	Manuais Didáticos de Psicologia escritos por Afro do Amaral Fontoura.....	80
Quadro 3:	Sistematização dos capítulos escritos por Afro do Amaral Fontoura no Manual de Psicologia Geral.....	95
Quadro 4:	Sistematização dos conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1963).....	173
Quadro 5:	Sistematização dos conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1966).....	210
Quadro 6:	Conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1960).....	234
Quadro 7:	Modelo de Aplicação de um teste pedagógico – Linguagem.....	261
Quadro 8:	Modelo de Aplicação de um teste pedagógico – Matemática.....	262
Quadro 9:	Modelo de Aplicação de Teste Pedagógico Avulso – Linguagem (Cópia).....	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	–	antes de Cristo
CEFAM	–	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CESUMAR	–	Centro Universitário de Maringá
CFP	–	Conselho Federal de Psicologia
CRP/SP	–	Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA	–	Estados Unidos da América
FANP	–	Faculdade do Noroeste Paranaense
FPS	–	Funções Psicológicas Superiores
IEEM	–	Instituto de Educação Estadual de Maringá
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IMGT	–	Instituto Maringaense de Gestalterapia
INEP	–	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LBHM	–	Liga Brasileira de Hygiene Mental
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MANBRAS	–	Manuais Brasileiros
MANES	–	Manuales Escolares Españoles
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NPPD	–	Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas
PPE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROP	–	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
Q.I.	–	Quociente Intelectual
R	–	Resposta
S	–	Estímulo
SENAI	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNC	–	Sistema Nervoso Central
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	–	Universidade de Campinas
UNICESUMAR	–	Centro Universitário Cesumar
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	16
1	ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA TESE.....	29
2	A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEMARCAÇÕES HISTÓRICAS.....	36
2.1	A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA NO BRASIL.....	51
2.2	A ESCOLA NORMAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	56
3	A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 1950 E 1970: OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA DE AFRO DO AMARAL FONTOURA.....	67
3.1	POR QUE ESTUDAR OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO?.....	67
3.2	AFRO DO AMARAL FONTOURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA UTILIZADOS NAS ESCOLAS NORMAIS.....	75
3.2.1	Quem foi Afro do Amaral Fontoura?.....	76
3.2.2	Os manuais didáticos de Psicologia da Educação, escritos por Afro do Amaral Fontoura.....	78
3.2.3	O que pretendia Afro do Amaral Fontoura ao debruçar-se sobre a escrita de manuais didáticos?.....	80
4	A PSICOLOGIA PRESENTE NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA ESCRITOS POR AFRO DO AMARAL FONTOURA: A NOVA FORMA DE ENSINAR.....	86
4.1	O MANUAL DE PSICOLOGIA GERAL.....	89
4.1.1	Exposição sobre o conteúdo presente nos capítulos da obra.....	98
5	O NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL.....	170
5.1	O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL 1ª PARTE: PSICOLOGIA DA CRIANÇA.....	171
5.1.1	Exposição sobre o conteúdo presente na obra.....	178
5.2	O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL: PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E PSICOLOGIA DIFERENCIAL.....	209
5.2.1	Exposição sobre o conteúdo presente nos capítulos da obra.....	213

6	OS TESTES PSICOLÓGICOS NO ÂMBITO ESCOLAR: O MANUAL DE TESTES.....	233
6.1	EXPOSIÇÃO SOBRE O CONTEÚDO PRESENTE NA OBRA.....	236
7	AFRO DO AMARAL FONTOURA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: OS MANUAIS DE PSICOLOGIA EM QUESTÃO.....	266
7.1	A PEDAGOGIA CATÓLICA E A FUNÇÃO ATRIBUÍDA À PSICOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DA LEITURA DOS MANUAIS DIDÁTICOS.....	266
7.1.1	A Pedagogia católica nos manuais didáticos de formação de professores.....	269
7.1.2	Atribuições exigidas à área da Psicologia e a sua relevância no “como fazer”	276
7.1.3	Os testes psicológicos: o legado da Psicologia na busca da compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.....	282
7.1.3.1	O legado dos escritos de Afro do Amaral Fontoura para a Psicologia da Educação na Escola Normal.....	283
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
	REFERÊNCIAS.....	294
	APÊNDICES.....	311

Afro do Amaral Fontoura
Instituto Estadual de Educação de Maringá
1958



APRESENTAÇÃO

Quero começar, mas não sei por onde. Onde será que o começo se esconde? (Grupo Tiquequê)¹

Eis que o trecho, na epígrafe acima, tem definido a minha vida nos últimos três anos... Estou crente que os começos escondem-se da minha pessoa, fazendo com que eu nunca saiba por onde começar tudo aquilo que preciso fazer.

Digamos que, quando o que se tem a fazer é a escrita de uma tese, não saber por onde começar é um problema de relativa grandeza. E deveras preocupante. Na mente, tudo está lindo e ornamentado...; na concretização, as coisas não parecem tão bonitas, harmônicas e coesas. Pego o telefone e conto essa sensação para a minha mãe. Eis que ouço a resposta: “Você sempre foi assim, filha, estranho seria você estar diferente”.

Como assim? Sou tomada de um sobressalto: Será que apaguei essa informação sobre a minha pessoa durante os anos? E minha mãe continua o discurso: “Você não se recorda que a professora do primeiro ano pedia as tarefas e você passava um tempo pensando, eu acreditava que você estava a pensar sobre os exercícios e, quando ia ver, lá estava você a pensar não somente nos exercícios, mas também na ornamentação do caderno, nas gravuras específicas, no livro que falava sobre o mesmo tema da tarefa solicitada... E, quando ia ver, já se tinha passado a tarde toda?”.

E, dessa memória, logo vem outra, a pasta verde que continha um caderno de desenho, tesoura, lápis de cor e canetinhas. Essa pasta assinalava que o meu ingresso na escola estava próximo. Um ano após o grande presente, com cinco anos e meio, começo o pré-escolar. Segundo Dona Luiza, minha mãe, o sinal tocava para os alunos irem embora, e eu gastava um tempo organizando a bolsa para os cadernos não amassarem... Nossa, sempre achei que isso era normal!

Comecei a recordar essas memórias provocadas pela fala da minha mãe. E volto a sentir o quanto eu gostava da escola! Escrevendo este texto, lembro-me do meu primeiro dia de aula, da bolsa pesada, carregada pela minha mãe, e do medo

¹ Música composta por Mayra.

que eu sentia por deixar esta pela primeira vez. Lembro o quanto achei estranho as crianças da sala de aula não entenderem das coisas que eu falava... Até que um dia descobri que as memórias são individuais e que, para essas crianças, era estranho o fato de alguém contar que pulava tora, corria por plantações de milho e acampava embaixo da própria casa.

Morávamos em uma colônia de alemães, donos de uma madeireira. O lugar era, na época, retirado da cidade. Hoje já não é assim, tudo acabou ficando perto. Mas tive uma infância única e pude dar vazão a vivê-la do meu jeito, sem pressa. Meu falecido avô, Manuel, meu vô Mané, foi contratado para auxiliar no desbravamento da região oeste do Paraná – iniciava-se ali o processo de colonização –, assim, saindo do município de Peabiru, no Paraná, ele foi, com a minha falecida avó, minha mãe e meus tios, para Assis Chateaubriand, auxiliar no processo de urbanização da cidade.

Meu avô foi uma das pessoas mais importantes da minha vida. O apreço que tenho pelo mundo das letras sempre o remete como fonte. Foi ele que ensinou bem cedo que “conhecimento não ocupa espaço”. Sempre confiei nisso, e cá estou. Acreditei tanto nas palavras dele que, quando escrevo, quer seja para a academia ou textos para revistas ou jornais abertos, penso imediatamente nele, é como se falasse ao final: “E aí, ficou bom vô?”.

Nunca esquecerei tudo o que ele ensinou. Como analfabeto que era, seu sonho era que a neta conhecesse logo as letras e as ‘desenhasse’ nas cartas que ele mandava para a família que havia ficado no Nordeste. Na época, eu não sabia o valor que as letras tinham para ele, mas, hoje, entendo. E me lembro do seu choro quando eu aprendi a ler e a escrever. E entendo, a cada dia, a frase que ele sempre dizia: “conhecimento não ocupa espaço”.

Nunca esquecerei o cheiro da madeira presente pela casa às 17 h e o do assovio tranquilo que indicava a sua chegada. Segundo ele, ao se cansar, bastava assoviar que tudo melhorava. Ele foi ensinando que tudo tem o seu tempo, e eis que descubro de quem herdei essa mania de contemplação – que, vulgarmente, pode ser confundida com ‘lerdeza’ –, não poderia ser de outra pessoa, né? Bem que vi que nossa semelhança se estendia para além das pernas grossas e dos cabelos ondulados.

Há 20 anos fomos separados. Tantas coisas aconteceram e eu gostaria de contar e gostaria que ele tivesse visto. Este momento é um deles, a defesa de uma

tese. Ele estaria assistindo, no auge de seus 81 anos de idade, contemplando, de forma atenta, cada palavra dita. E, ao final, eu ganharia o esperado toque na cabeça. Isso mesmo: era acariciando brevemente os meus cabelos que ele demonstrava o amor e o cuidado que sentia por mim.

Durante todos esses anos, guardei com carinho as palavras desse avô querido, segui os seus conselhos, nunca parei de estudar, mas estudar com a alma mesmo.

Olhando para a minha trajetória, vejo que sempre tive bons professores, desde o pré-escolar até o ensino médio. Estudei integralmente em escola pública, escolhi o curso de Psicologia, e a única faculdade em que eu conseguiria estar, a UEM. Quando cheguei à cidade universitária, senti-me em casa, sempre gostei de estar na universidade, de andar pelo campus. E, agora, retomando a minha memória, redescobri que nunca fui boa em descobrir onde o começo se esconde...

Penso que a professora Analete deve saber disso melhor que ninguém. Estamos trabalhando, juntas, há dez anos. A nossa relação (orientadora e orientanda) é muito tranquila, sendo entendida, conforme Severino (2002, p. 77), como “[...] um processo de construção solidária, num intercâmbio de experiências que se encontram em fases diferentes [...] uma relação essencialmente educativa”. A função da professora Analete, no decorrer de todo este trabalho, tem sido a de uma educadora amadurecida que permite a interação com a orientanda, “[...] num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes”.

Assim que finalizei a graduação, ingressei no mestrado em Educação pelo PPE/UEM. Escolhi essa área porque estudo a área da Psicologia escolar desde o segundo ano da faculdade.

A Analete orienta o meu trabalho desde a especialização em Teoria Histórico-Cultural, em que defendi a monografia intitulada **A Disciplina de Psicologia da Educação em uma Escola Confessional Católica na cidade de Maringá no Período de 1950 a 1970 – O Colégio Santo Inácio**, no ano de 2007. Fizemos a especialização e o mestrado ao mesmo tempo. No ano de 2008, defendi a dissertação de mestrado, **A Disciplina de Psicologia da Educação na Escola Normal Secundária de Maringá no Período de 1950 a 1970**. Recordo-me dos direcionamentos em orientação, dados pela professora Analete, e da fala que era

sempre esta: “Eu entendi, Gescielly, mas você precisa começar a colocar tudo isso no papel, e nós temos prazo”. O começar, nossa, onde ele se esconde?

Assim que finalizei o mestrado, gostaria de ter tentado o doutorado. Mas segui os conselhos da minha orientadora, buscar experiência profissional, afinal, como ela sempre diz, não há a teoria se não houver a prática. Durante os anos entre 2008 e 2012, guardava esse conselho da minha orientadora e recordava, com carinho, a fala que ela havia proferido no dia da defesa de mestrado. Na época, ela falou com o meu noivo (atual marido) que eu não deveria deixar de estudar, prosseguir com a carreira acadêmica deveria estar em “nossos planos”. Guardei isso no coração e fui trabalhar.

Nesse meio tempo, fiz uma formação em gestaltterapia pelo Instituto Maringaense de Gestalterapia (IMGT). Ela ocorria uma vez ao mês. Foi bastante proveitosa e uma maneira de eu não parar de estudar. Na monografia de conclusão, defendida no final do ano de 2011, trabalhei a **Intervenção Gestalpedagógica com Crianças Ingressas no Programa Peti/Paem do Município de Marialva/Paraná no Segundo Semestre do Ano Letivo de 2008**. O trabalho foi ocorreu dentro da minha atuação como psicóloga, no referido município, em um teste seletivo para o qual fui aprovada. O mesmo durou apenas um ano, mas foi de significativa valia para a minha vida profissional, lembro-me, até hoje, das crianças com quem trabalhei.

Fui psicóloga escolar em dois colégios da rede privada de ensino, ambos na cidade de Maringá, isso entre os anos de 2009 e 2010. Foram atividades revigorantes, mas sonho a possibilidade de, um dia, o psicólogo escolar ser realmente um psicólogo escolar, com planos de trabalho bem definidos e atitudes que realmente façam a Educação caminhar. E sonho, também, que ganhe um salário justo por 30 horas de trabalho semanais. A Psicologia escolar e educacional se faz hoje no país dentro de limites e possibilidades, com propostas e práticas inovadoras e conservadoras (MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Como psicóloga escolar, verifiquei, em observações informais, que muitas das postulações de Afro do Amaral Fontoura ainda estavam presentes. De início, pensei que eu poderia estar um pouco ‘contaminada’ com os estudos da dissertação, mas, na realidade, não. Pontuações que Afro trazia sobre a observação da criança na década de 1960 ainda estavam em voga em pleno início do século XXI.

Deixe-me ser mais clara quanto a tal afirmação. Em especial na área de dificuldades de aprendizagem, a palavra avaliação infantil era, e ainda é, prontamente levantada. O que chama a atenção é a palavra 'teste'. Recebíamos avaliações de várias crianças, parecia que a credibilidade maior era sempre voltada para os relatórios que apresentavam testes psicométricos ou projetivos. Essa era a tônica defendida por Afro do Amaral Fontoura entre os anos de 1950 e 1970, mais enfaticamente no ano de 1960, quando o Manual de Testes foi lançado. Parece que discussões em torno dessa questão não são muito jovens.

No ano de 2010, fui convidada a ministrar aulas na FANP (Faculdade do Noroeste Paranaense) em Nova Esperança, nunca esquecerei o quanto o meu estômago doía no primeiro dia de aula, eu tinha a nítida impressão de que havia borboletas voando dentro dele. Mas há algo de encantador na regência, depois que ministramos aula uma vez, a coisa parece nos viciar... Assim, assumi duas disciplinas. Nova Esperança fica a 50 km de Maringá. Eu ia duas vezes por semana, de van, foi uma época muito boa por sinal, fiz muitos amigos e acompanho o crescimento profissional de ex-alunas via *facebook*.

Como trabalhava com o curso de pedagogia, tive a chance de, em algumas aulas, trazer breves conceituações sobre a história da Psicologia da Educação. Os manuais didáticos, claro, apareciam, e tive a oportunidade de, informalmente, conversar com senhoras que foram normalistas. Elas estudaram, deram uma pausa para educar os filhos e retornavam para o ensino superior. Era muito bom ouvir as histórias de quem vivenciou o auge dos manuais didáticos.

Logo em seguida, no ano de 2011, fui convidada a ministrar aulas no curso de Psicologia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR (hoje UNICESUMAR). Lá, pude adentrar as áreas da Psicologia do desenvolvimento, da Psicologia da aprendizagem e da Psicologia da Educação. E, durante todo esse tempo, continuei escrevendo e trabalhando os pontos que levavam à tentativa para o doutorado com a professora Analete Schelbauer. Enfim, em 2012, meu sonho foi realizado, ingressei como aluna regular no tão sonhado doutorado na turma de 2012!!!

Tive que dar uma pausa nas aulas e concentrei forças nas disciplinas e projeto de doutorado. O ano de 2012 foi muito proveitoso. As disciplinas enriqueceram a minha forma de pensar e ser no mundo. As aulas ministradas pela professora Teresa Teruya, as pela professora Geiva Carolina Calsa, os grupos de estudos coordenados pela professora Maria Cristina Machado enriqueciam as

discussões e me faziam pensar e lançar um olhar cada vez mais apurado sobre a minha tese.

Esqueci-me de mencionar que, nesse meio tempo, estava fazendo um tratamento para engravidar. A médica disse que poderia ficar tranquila, pois o tratamento era bem longo, e que seríamos pais, mas que a data era muito imprecisa, porém ela afirmava ser longínqua. Então, tudo bem, o que restava era esperar. Casados desde o ano de 2008, um bebê começou a fazer falta.

A questão é que engravidei no início de 2013! A Maria Alice veio abrilhantar a minha vida. O ano de 2013 foi bastante difícil, gravidez bem delicada, muita exigência de repouso, mas dia 24 de setembro ela nasceu! Antes do prazo, claro! Acho que ela não é tão contemplativa quanto a mãe.

Retomo, aqui, o que já havia redigido na escrita para a qualificação, quando pude colocar em prática aquela velha postulação da professora Maria Cristina Machado: “É mais fácil ter um filho que fazer uma tese”. Pensava que a frase fosse de sua autoria, tamanha a veracidade com que ela falava, depois descobri que quem falara isso foi o Dr. Larry Morton, da Universidade de Windsor.

1. Ninguém faz você ter um curso de graduação antes de ter um bebê;
2. Ao contrário de um orientador, você pode mudar de médico sem ter que começar de novo;
3. Amigos e parentes não colocam em dúvida a importância de um bebê;
4. Conceber um bebê é muito mais divertido do que conceber um capítulo;
5. Você não precisa explicar várias vezes aos seus amigos e familiares o que é preciso para se fazer um bebê e por que você ainda não o terminou;
6. Você sabe exatamente quanto tempo dura uma gravidez;
7. Três meses antes do parto o seu médico nunca irá dizer: “Quero que você refaça tudo”;
8. Todo mundo vai dizer que seu bebê é bonito, e você vai acreditar neles;
9. Os bebês não necessitam ser padronizados ou colocados nas normas da ABNT;
10. Ninguém vai reclamar se o seu bebê é muito semelhante a outro.

O senso de humor da professora Maria Cristina é marcante. Ela realizou uma leitura interpretativa de cada item colocado e tem razão, ou melhor, Larry Morton foi feliz ao escrever esses pontos, tão bem interpretados pela professora, em uma das nossas reuniões do grupo de estudo.

Mas só posso afirmar que ser mãe é muito bom. Eu quase fico maluca, pareço uma galinha sem cabeça correndo de um lado para o outro, mas, no final, tudo dá certo. Precisei trabalhar algumas horas para manter a clínica aberta. Fiz isso

para ter em que trabalhar após a defesa da tese; como meu esposo viaja de segunda a sexta, e não temos parentes na cidade, fica difícil alguém contratar uma psicóloga, mãe de uma menininha de quase três anos.

Afinal, acabei descobrindo que, antes dos três anos, os bebês terão que adquirir resistência física e que por isso adoecem. Descobri que há várias ‘ites’, as otites, as sinusites, as faringites, (isso tudo eu englobava no quesito dor de garganta)... Descobri que a febre de criança com infecção é muito alta e sobe rápido demais, além disso, a danada escolhe as madrugadas para se manifestar, em especial, os dias de semana nos quais ficamos horas trabalhando no computador.

Em uma das últimas consultas da minha filha, a pediatra retomou a fala que esse estresse ocorre até a criança chegar aos três anos. Com a calma de quem não dormia bem há dias, respondi que ela completará três anos no final de setembro, e a minha tese precisa ser defendida em junho! Consegui finalizar a fala com um breve sorriso, o qual ela compreendeu e retribuiu... há algumas coisas que não precisam de palavras para serem explicadas, inclusive, as palavras poderiam atrapalhar por demasia.

Descobri, também, que bebês amam o computador, penso que deva ser o brilho da tela, ou o som das teclas. A minha Carrapatinha adora “trabalhar no computador”, ajudando a mamãe, a digitação fica até engraçadinha, até ela encontrar o ícone da internet, selecionar o *youtube.com* e encontrar Masha e o Urso. E, como toda criança nessa idade, assistir ao mesmo episódio, várias e várias vezes, rindo com a mesma intensidade a cada vez como se fosse a primeira a ser assistida.

Notei que a impregnação histórica realmente existe e que, na maioria das vezes, tentamos colocar a mulher perfeita e prendada em destaque. Senti-me uma normalista, que, ao estudar disciplinas como trabalhos manuais, canto orfeônico, higiene e puericultura, esforça-se para trazer, à tona, as funções maternas, aliadas à Educação e ao desenvolvimento da criança (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Percebi, ainda, que todo mundo sabe como cuidar do seu filho, cada um tem uma receita, uma dica infalível, os familiares são mestres nisso, creio que alguns são PhD no assunto “como cuidar do filho dos outros”. Nos dois primeiros anos, tive que aprender a lidar com essa interferência. Ainda bem que a terapeuta é paciente comigo e auxilia a ‘não julgar, não qualificar e nem conjecturar, nenhuma dessas inferências que juram ser para o bem’.

Continuo afirmando que, antes de ser mãe, eu sabia o que era ter um leve peso na consciência, mas, definitivamente, eu não sabia o que vinha a ser culpa. É difícil estudar com um serzinho perguntando, de minuto em minuto, se você já terminou, ou pedindo “vem bincar comigo, mamãe”. Isso arrebenta o coração. Ah, esse “vem bincá comigo”, repetido por vários momentos, foi retirado do desenho da Masha e o Urso, aquele que ela já aprendeu a encontrar sozinha na *internet*.

Reafirmo que as mães de filhos pequenos que cismam em pesquisar devem ter em mente que os textos serão lidos da maneira que for possível, ou seja, no cochilo da tarde da criança, na voltinha quando que o pai a leva para dar próximo a sua casa... Enfim, aqueles momentos que, antes dos filhos, nem nos dávamos conta de que existiam.

Nessas horas, sempre me recordo da fala de um colega da época de mestrado. Ele dizia que escrever, para ele, era moleza, sentava uma tarde e escrevia 15, 20 páginas... Eu o admiro muito por ser assim... Meus parágrafos saem com tanto esforço, muitas vezes, em uma tarde, consigo uma página, duas, no máximo... Espero um dia me sentar e escrever de 15 a 20, esse passou a ser o meu sonho de consumo. Na verdade, esse é um ardente desejo que nutro. Mas preciso descobrir primeiro onde o começo se esconde e penso que, assim que eu descobrir, tudo ficará mais fácil.

Brincadeiras à parte, só queria mostrar o quanto esta pesquisa é importante para mim. Mesmo com essa correria, minha orientadora e eu conseguimos fazer o trabalho andar. Esse sonho de estudar Afro do Amaral Fontoura tem sido paquerado há tempos.

Após a banca de qualificação, momento encarado como uma fase intermediária para o desenvolvimento da pesquisa, demonstra uma avaliação preliminar de alguns resultados obtidos pelo pós-graduando, para que ele possa reorientar as atividades de pesquisa. “Representa, assim, uma contribuição valiosa para o aluno mas também para o orientador, uma vez que traz o ponto de vista de outros leitores” (SEVERINO, 2002, p. 79). Conseguimos chegar ao nosso título, **“Psicologia da Educação: a utilização dos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura, no Estado do Paraná, entre os anos de 1950 a 1970”**. Parece algo simples, mas aprendemos que nada daquilo que tange à área de estudos da historiografia é simples. As delimitações são necessárias, a clareza do que

buscamos se faz importante. Conteí com a paciência de uma orientadora que lidou, de forma ímpar, com alguém com dificuldades em começos.

O passo inicial foi a leitura dos manuais, na primeira leitura, considerei Afro ‘o cara’, ficava encantada com a organização de seu material. Penso que estava apaixonada. Na segunda leitura, comecei a observar que Amaral Fontoura estava longe da perfeição que eu imaginei na primeira leitura, denomino essa fase de ‘amor maduro’, aquele momento em que você ama a pessoa, mas é também capaz de enumerar todos os defeitos do seu parceiro que irritam você profundamente. Ao iniciar a compilação, estava desconfiada em relação à postura de Afro, creio que cheguei à beira do divórcio. Eu o levei para o meu processo psicoterápico, foi uma situação bastante tensa.

Foi aí que a Analete, mais uma vez, orientou o trabalho, na verdade chamo essa intervenção de ‘chacoalhão’, na realidade, ela só disse uma frase: “Você está olhando para o Afro como um autor de seu tempo?”. Respondi afirmativamente que não! Aí, tudo fez sentido, e voltei a olhar para o Afro do Amaral Fontoura com o carinho de sempre. Creio que, hoje, nutro por ele um amor genuíno, esse tipo de amor que faz o outro crescer, haja vista que, durante a execução deste trabalho, Fontoura me fez crescer muito. Sou grata a ele.

Durante a leitura do material, fomos delineando a forma como queríamos o nosso trabalho. A organização dele pautou-se em exposições, discussões e reflexões sobre o conteúdo escrito por um autor do início do século XX.

Foi aí que escrevemos a tese, oh! Tarefa mais que hercúlea! Entendo a escrita de uma tese como um trabalho realizado por um pesquisador e que possui determinado número de páginas que defendem uma ideia básica, ou seja, uma tese, um motivo para que a pesquisa aconteça (ECO, 2000).

E, para a escrita de uma tese, entendo que não basta ter potencial, é preciso abdicar de alguns prazeres rotineiros como: um passeio com a família no final de semana, ou algumas preciosas horas de sono para que o nosso trabalho de escrita realmente caminhe, e, pode acreditar, de abdições, estou quase com um mestrado concluído. Ao lermos Soares (2001, p. 74), entendemos que, “para o pesquisador-autor², escrever em geral não é a realização de um desejo forte, ao contrário, freqüentemente é a repressão do desejo de fazer outra coisa [...]”.

² O termo pesquisador-autor foi designado por Soares (2001) para fazer inferência ao professor, ao acadêmico, enfim, ao cientista que é pesquisador, mas que não é considerado um escritor.

Outro foco necessário, a ser apontado, é a relevância social da tese trabalhada. Alves-Mazzotti (2002) salienta a relevância social, que se inicia por uma boa revisão bibliográfica para que haja a contextualização do problema de forma adequada, ou seja, que possa haver confiabilidade nos resultados apresentados. Outro ponto que merece destaque é o referencial teórico que, para Alves-Mazzotti (2002, p. 31),

[...] é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.

Seguindo essas atribuições, fomos trabalhando em nossa tese, mostrando, durante a caminhada, o nosso caminhar. Muitas vezes caminhamos por terra de chão batido, subidas íngremes. Enfrentamos o ar rarefeito. Escorregamos ladeira abaixo, fizemos bolhas nos pés pela caminhada exaustiva, mas não deixamos de caminhar.

Temos, como uma das exigências básicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE/UEM), a participação em grupos de estudos. Durante o ano de 2012, participei do grupo de estudos com a professora Dra. Maria Cristina Machado³. Nesse período, a orientadora, Analete, estava afastada para a coleta de dados para o seu pós-doutorado em Educação.

Foi durante as conversas no grupo de pesquisas que as ideias acerca da organização e da sistematização da tese puderam ser um pouco lapidadas. Foi nessas discussões, também, que pudemos verificar itens que, durante a escrita, fazem toda a diferença, como, por exemplo, a relação entre o pesquisador e o objeto de estudos a ser pesquisado.

Partimos do princípio de que a completa neutralidade não é passível de defesa. Maturana e Varela (1995) afirmam que não é possível conhecer 'objetivamente' fenômenos (sociais) nos quais o próprio observador-pesquisador que descreve o fenômeno encontra-se envolvido.

Apropriamo-nos dessa colocação e entendemos que, uma vez que algo chama a atenção para a pesquisa, esse algo já movimenta a nossa subjetividade,

³ Professora associada da Universidade Estadual de Maringá (UEM) onde trabalha desde 1990 e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado desta instituição.

busca, de forma intrínseca, o contato com o nosso arcabouço de pesquisa e lança o nosso olhar para uma pergunta que ainda está sem resposta.

Algumas perguntas precisam ser respondidas... Como, por exemplo: Qual é a força que os manuais didáticos tiveram para a propagação do ensino da Psicologia nas escolas normais? Qual a relevância dos escritos de Afro do Amaral Fontoura para a Psicologia na Educação brasileira? Quais os resquícios dessa influência na Psicologia e na Educação nos dias de hoje?

Pesquisas iniciais em bancos de testes, artigos presentes em revistas científicas não trazem resposta a essas perguntas.

Há a necessidade de entendermos isso para identificarmos os resquícios de tal ponto para a Psicologia que é aplicada ainda hoje nas escolas e em locais que atingem, direta e indiretamente, o meio escolar, como consultórios de Psicologia, de psicopedagogia, de fonoaudiologia, profissionais que lidam, de forma direta e indireta, com o meio educacional.

Tocamos, aí, em questões bastante pontuais, as quais já foram destacadas por Soares (2001, p. 66): Para quem nós (os acadêmicos) pesquisamos e para quem nós escrevemos? E “[...] para quem escrevemos *o quê?*”.

Quando pequena, assinava todas as redações que compunha como “autora Gescielly”. Dizia para todo mundo que um dia escreveria livros. Parte da profecia se realizou. Gosto de escrever, pelo simples fato de saber que haverá alguém interessado em uma ideia defendida por mim.

Tal “assinatura” rendia algumas zombarias, mas sem problemas. Hoje, escrevendo este trabalho, ponho-me a refletir justamente o que Soares (2001, p. 67) propõe: colocarmo-nos como um “[...] pesquisador que se faz autor”.

Tudo bem que escrevemos por exigência da academia, mas, mesmo com exigências e prazos, a pesquisa pode ser muito prazerosa. E, aqui, entra o cuidado, como salientamos anteriormente, pois, para Soares (2001, p. 71),

[...] o pesquisador-autor jamais escreve sobre algo que não conhece, ao contrário, sempre e só escreve sobre algo que já conhece [...] para o pesquisador-autor, escrever é cumprimento de dever, é fruto de estudo e pesquisa, é resposta a exigências externas, é produto da aprendizagem.

O interesse nesse processo de escrita repousa justamente na necessidade de que haja leituras sobre nosso trabalho, levantamento de pontos a serem discutidos e

menções a serem feitas em todo o nosso processo de escrita. Pois escrevemos para pessoas concretas, que anseiam em ampliar seu processo de conhecimento e aprendizagem em dada área, no caso, as áreas da Educação e da Psicologia.

Escrevemos para comunicar um conhecimento produzido, daí o esforço para a publicação do nosso trabalho, visto que trabalhamos para esclarecer questões socialmente importantes. Nossa pesquisa, por exemplo, vem elucidar a influência da área da Psicologia para a Educação por meio dos manuais didáticos de um pensador importante, porém pouco lembrado e pouco estudado – Afro do Amaral Fontoura.

Mas, por que escrever uma tese?

Eco (2000, p. 1) relata que uma tese é um trabalho “[...] datilografado, com extensão média variando entre cem e quatrocentas laudas, onde o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos [...]”. O autor vai além, pontuando que “[...] quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que esteja à altura de fazer”.

Num primeiro momento, quando li essa afirmação do autor, pensei que ele poderia ser muito frio. Mas, na realidade, não. Eco (2000) dá objetividade aos nossos terríveis anseios quando nos sentamos para escrever. De maneira simples, ele oferece o óbvio a ser pensado, ou seja, propõe: 1. Pensem em um tema que responda aos nossos interesses; 2. Ele nos faz pensar sobre as fontes de pesquisa, são acessíveis?; 3. As fontes são manejáveis? Estão ao nosso alcance cultural?; 4. O quadro metodológico está ao nosso alcance?

Bem, respondida afirmadamente cada questão, é hora de ir à luta, ou melhor, à escrita. Ao propormos nosso estudo acerca da Psicologia da Educação e dos manuais de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, colocamos o mesmo no sentido lato defendido por Salomon (2004, p. 256), defendemos que a nossa pesquisa é um trabalho científico de primeira mão, é “[...] o tratamento escrito aprofundado de um só assunto, de maneira descritiva e analítica, em que a reflexão é a tônica [...]”.

Nosso trabalho possui originalidade, ou seja, “[...] ‘volta às fontes’ (origem quer dizer princípio, *arquê*) [...] a ‘originalidade’ para teses e monografias, é a questão da *atualização* (*mise* ou *point*)” (SALOMON, 2004, p. 257).

Propomos uma retomada aos próprios manuais de Afro do Amaral Fontoura, assim como aos principais escritos sobre a Psicologia no Brasil. Acerca disso

salientamos os estudos empreendidos sobre o tema em nossos trabalhos de monografia de especialização e dissertação de mestrado (SILVA-TADEI, 2008), de maneira respectiva. Avançamos em alguns pontos em especial naquilo que tange à história da Psicologia no Brasil, assim como a sua inserção na formação das alunas da Escola Normal secundária.

E, agora, é chegada a hora da defesa, defino que estou com borboletas no estômago, mas foi a partir das inferências realizadas pela banca que conseguimos chegar até aqui. Agora é defender aquilo em que acreditamos e trabalhamos para comprovar.

Pelo jeito, para a conclusão deste trabalho, encontrei onde estava escondido o começo. Bem a tempo! Parece que dessa vez foi um pouco mais rápido, não é mesmo, Analete?

Convido ao processo de leitura e sistematização dos dados que trabalhamos durante esse período de quatro anos e da caminhada de um processo de estudo um pouco mais segura, particularmente após a fase da qualificação.

Gescielly Tadei

Junho de 2016

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA TESE

Na presente sessão introdutória, pretendemos mostrar, ao leitor, a nossa forma de condução do trabalho escrito, o qual foi produzido por nós durante os anos que compõem o período do doutorado. A nossa pesquisa é de caráter documental e bibliográfico. Entendemos que “[...] há uma gama extensa de possibilidades que se abrem para aquele que deseja realizar um trabalho nesse campo” (BARBOSA, 2012, p. 107).

O que entendemos ao tratarmos de ‘várias possibilidades’, e que há formas de se contar uma história, essa forma é um ato particular de cada historiador. Mas o mais importante é entendermos que essa história que contamos, no decorrer do trabalho, não é a única forma de tratar sobre a Psicologia da Educação, mas configura-se como uma forma de contar a história sobre A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO nos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura (PARANÁ, 1950-1970). Nesse sentido, a nossa pesquisa situa-se no âmbito das contribuições para a historiografia da Psicologia e da Educação no Brasil.

Trabalhamos com a área da Psicologia, estabelecendo relações com a história da Educação, utilizando a expressividade dos manuais didáticos escritos por Afro do Amaral Fontoura. Um primeiro ponto que ressaltamos é que compreendemos a Psicologia da Educação/ Psicologia educacional/ Psicologia escolar como um dos campos constituintes da Psicologia e que tem como compromisso a relação para com a Educação (ANTUNES, 1999; BARBOSA, 2012).

Nessa relação com a Educação, entendemos uma Psicologia educacional e escolar como um campo de conhecimento que abrange tanto as dimensões teóricas quanto práticas “[...] e, sobretudo, práxicas de compromisso ético político com as questões educacionais, escolares e com a sua melhoria, utilizando-se das interfaces de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas” (BARBOSA, 2012, p. 108). Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico da nossa pesquisa repousa numa concepção histórico-cultural.

Em segundo lugar, salientamos que, ao estudarmos os manuais didáticos, precisamos ter clareza de que os mesmos têm uma “[...] função referencial ou curricular ou programática, função instrumental, função ideológica, função documental” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Sendo assim, além da formação de

professores, como propósito imediato, os manuais didáticos têm papel considerável na estruturação do discurso pedagógico (SILVA; CORREIA, 2002).

E, em terceiro lugar, escolhemos os manuais de Psicologia e de Psicologia da Educação escritos por Afro do Amaral Fontoura pela expressividade de seu nome e de sua obra. Quando realizamos o levantamento bibliográfico pertinente ao nosso período de pesquisa, observamos que o nome de Amaral Fontoura é citado 172 vezes (SILVA, 2005). Ao tratarmos de referências pertinentes aos manuais didáticos veiculados no Brasil, o nome de Fontoura é encontrado 192 vezes (CORREIA, 2002). Essa expressividade é restringida ao focarmos a pesquisa quanto aos manuais de Psicologia, especificamente. Percebemos, aí, um declínio quanto ao número de citações (SOUZA; VIEIRA, 2011).

Pensamos ser importante delimitarmos esses três itens, pois assim mostramos o que entendemos sobre o papel da Psicologia na área educacional e, também, sobre a função dos manuais didáticos no processo formativo das professoras da Escola Normal secundária, salientando o motivo da nossa escolha pelos manuais didáticos de Psicologia escritos pelo educador Afro do Amaral Fontoura.

Começamos a esboçar, aqui, o nosso ensejo de investigação sobre o tema. Percebemos que, ao longo da pesquisa, estão presentes as nossas marcas, ou seja, as delimitações que realizamos quanto ao tema, quanto à delimitação temporal e espacial, assim como as fontes escolhidas.

Como recorte temporal da tese, escolhemos o período entre os anos de 1950 e 1970, fase que se situa entre o momento de consolidação da Psicologia como ciência no Brasil (1930-1962) e a fase de profissionalização da Psicologia (1962 em diante) (ANTUNES, 1999).

Nossa escolha focou esse período pelo fato de trabalharmos com a Psicologia na formação docente, utilizando, é claro, os conteúdos dos manuais didáticos para essa compreensão; pautadas em Saviani (2008), compreendemos que o amadurecimento quanto ao processo de formação de professores para a atuação na Educação primária teve sua estabilização entre as décadas de 1950 e 1960⁴. E

⁴ Nos anos compreendidos entre 1950 e 1970, temos inúmeras edições de manuais didáticos, nas mais variadas disciplinas, direcionados para a formação de professores, muitos evidenciando a conotação católica, como é o caso de Afro do Amaral Fontoura, por exemplo (BUENO, 2013).

temos a década de 1970⁵ como o cenário para o processo de desintegração das escolas normais, as quais cederam espaço para as habilitações específicas de segundo grau para o exercício do magistério de primeiro grau.

Somado a esses fatores, acresce-se o fato de que, entre os anos de 1950 e 1970, ocorria um notado processo de urbanização na região noroeste do Paraná. Maciel e Vieira (2015) ressaltam que esse processo de urbanização refere-se à criação de municípios. É o caso de Maringá, por exemplo, município com data de fundação registrada no ano de 1952 (SILVA-TADEI, 2008), o que já justifica a nossa delimitação espacial: centrar-se no Estado do Paraná.

No desenvolvimento da pesquisa, haverá o subsídio aos norteadores da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999), para isso, serão levados em consideração, para a investigação do estudo, os aspectos que envolvam o contexto econômico, político e social na formação de professores, em especial naquilo que tange à escolha pela utilização dos livros e manuais didáticos. Entendemos que realizamos um estudo qualitativo e, respaldadas em André (2001, p. 54), podemos reiterar que

Ganham força os estudos chamados de ‘qualitativos’, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Repousamos nossos estudos em fontes documentais e fontes bibliográficas. Para tanto, entendemos que “[...] as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (SAVIANI, 2006, p. 29).

Nesse sentido, respaldadas nas ideias defendidas por Saviani (2006, p. 30), entendemos que as fontes nas quais nos pautamos são os registros “[...] enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto

⁵ Lei de Reforma do Ensino 5.692/71, marca o fim da Escola Normal e cria o magistério de segundo grau. A lei previa, no art. 30, o nível de formação para a atuação no magistério: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena” (BRASIL, 1973, p. 9).

é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (SAVIANI, 2006, p. 30).

Ao lidar com o meio escolar, Bogdan e Biklen (1999) destacam que as escolas produzem muitos materiais (como provas, diários de classe, trabalhos dos alunos, currículos dos cursos, livros de chamada, livros e manuais didáticos, documentos arquivados em bibliotecas). Podemos afirmar que, no trabalho que realizamos na dissertação de mestrado, tal ponto se define como fontes documentais de pesquisa. Ressaltamos, aqui, esse dado porque alguns materiais serão utilizados no presente trabalho, em especial aqueles que reiteram as postulações de Afro do Amaral Fontoura, as quais constam nos manuais didáticos por nós estudados, para as alunas da Escola Normal secundária.

Saviani (2006, p. 30) define que tais documentos tornam-se fontes mediante o olhar do pesquisador, que “[...] ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas”.

Definimos como fontes bibliográficas os artigos, textos e referências realizadas em estudos que fazem menção ao nosso tema de pesquisa. É nesse estudo que tentamos entender o nosso valioso problema de pesquisa.

Enfim, a questão que move a nossa tese emergiu do nosso trabalho profissional e das discussões grupais, realizadas em supervisões e orientações. Buscamos, então, responder a uma pergunta que nos inquieta: **“Qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?”** Ter um problema a ser respondido dá movimento à escrita do pesquisador. Concordamos com Salomon (2004), um problema encontrado é uma pesquisa direcionada, por isso é a partir dessa questão que adentramos a exposição dos nossos escritos.

Há uma ansiedade na busca pela resposta a darmos a essa pergunta, conforme dissemos, vemos o nosso trabalho como uma pequena contribuição para a historiografia da Psicologia e da Educação, e, mesmo sendo uma pequena contribuição, vemos a importância da nossa participação no cenário das pesquisas voltadas para a Psicologia da Educação.

Sendo assim, a nossa tese pauta-se em defender que **“os manuais didáticos de ensino trazem a constituição de uma cultura de ensino, dentro dos**

pressupostos escolanovistas, perpassando pela racionalização do trabalho docente até a tecnização do ensino”.

Nosso objetivo geral está em entender qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia no contexto escolar. Desmembramos o objetivo geral em objetivos específicos, os quais caracterizam as seções do nosso trabalho.

Iniciamos nossa **primeira seção** de estudos com essa breve introdução sobre os nossos anseios e sobre o caminho percorrido.

A **segunda seção** tem o título: **A Psicologia da Educação no Brasil: demarcações históricas**. Nela, buscamos mostrar a história da Psicologia no Brasil, salientando o caminho por nós elegido, o qual está pautado na cronologia de Antunes (2001); 1. Período pré-institucional (período colonial); 2. Institucional (século XIX); 3. Autonomização (1890-1930); 4. Consolidação (1930-1962); e 5. Profissionalização (1962 em diante). Essa escolha foi realizada dessa forma porque a citada autora é referência nos estudos pautados na história e historiografia da Psicologia no Brasil, em especial naquilo que tange à Psicologia na área educacional. Destacamos que a segunda seção de estudos é subdividida em mais duas partes, sendo que, na primeira, trazemos uma exposição sobre a história da **Escola Normal secundária no Brasil**; e, em um segundo momento, abordamos a história da **Escola Normal secundária no Estado do Paraná**.

Na **terceira seção** intitulada **A Psicologia entre os anos de 1950 e 1970: os manuais didáticos de Psicologia da Educação de Afro do Amaral Fontoura realizamos** uma explanação sobre a Psicologia no Brasil entre os anos de 1950 e 1970, trazendo, para tal, pontuações sobre os manuais didáticos. Por isso a referida seção é composta de duas partes. Na primeira, indagamos: **Por que estudar os manuais didáticos de Psicologia da Educação?** Posteriormente, fazemos as exposições sobre **Afro do Amaral Fontoura e os manuais didáticos de Psicologia da Educação utilizados nas escolas normais**. Tal subitem desdobra-se em mais três, sendo que o primeiro é destinado a responder: **Quem foi Afro do Amaral Fontoura?** O segundo explana sobre **Os manuais didáticos escritos por Afro do Amaral Fontoura**; e o terceiro aborda mais um questionamento: **O que pretendia Afro do Amaral Fontoura ao debruçar-se sobre a escrita dos manuais didáticos?**

Na **quarta seção** iniciamos as apresentações sobre **A Psicologia presente nos manuais didáticos de Psicologia da Educação escritos por Afro do Amaral Fontoura: a nova forma de ensinar**, realizamos uma breve introdução para, posteriormente, adentrarmos às exposições dos conteúdos dos manuais. O primeiro manual a ser abordado é **o Manual de Psicologia Geral**, item que se desdobra em **Exposição sobre o conteúdo da obra**, momento em que dialogamos com Afro do Amaral Fontoura sobre a sua perspectiva ao tratar da Psicologia a ser ensinada aos professores em processo de formação.

A **quinta seção** é organizada por nós sob o título **O novo olhar para a criança em processo de desenvolvimento e aprendizagem: o manual de Psicologia Educacional**. A seção se subdivide em duas grandes partes, sendo a primeira: **O manual de Psicologia Educacional 1ª parte – Psicologia da Criança**, item que se desmembra em **Exposição sobre o conteúdo da obra**; e a segunda parte: **O manual de Psicologia Educacional: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial**, tal parte possui uma ramificação intitulada: **Exposição sobre o conteúdo da obra**.

A **sexta seção** foi sistematizada da seguinte forma: **Os testes psicológicos no âmbito escolar: O manual de testes**. O item recebe ainda mais uma parte trabalhada por nós, sob o título: **Exposição sobre o conteúdo da obra**. O manual de testes configura-se como o último manual trabalhado no processo de pesquisa trilhado por nós.

Na **sétima seção** optamos por dialogar sobre **Afro do Amaral Fontoura e a Psicologia da Educação: os manuais didáticos em questão**. Nesse momento realizamos a tentativa de dialogar com as obras escritas pelo autor, para tanto, dividimos a seção da seguinte maneira: **Pedagogia católica e a função atribuída a Psicologia: alguns apontamentos a partir da leitura dos manuais didáticos**. Tal item se compõe de três partes, sendo que a primeira destaca **A pedagogia católica nos manuais didáticos de formação de professores**; a segunda lida com **Atribuições exigidas à área da Psicologia e a sua relevância no “como fazer”**. E a terceira trabalha **Os testes psicológicos: o legado da Psicologia na busca da compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Tal subitem é dividido ainda em mais duas partes: **Psicometria: a utilização dos testes para a sistematização do processo de aprendizagem escolar**; e **O legado dos escritos de Afro do Amaral Fontoura para a Psicologia**.

A **oitava seção** é voltada para as **Considerações finais**, tem como objetivo salientar o fechamento do nosso trabalho. É nessa seção que findamos o nosso processo de sistematização dos materiais por nós utilizados a fim de responder à problemática da nossa pesquisa: **“qual a contribuição dos manuais didáticos de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?”** Esperamos ter tocado o nosso objetivo de pesquisa a ponto de lançá-lo para a continuidade de novas pesquisas acadêmico-científicas.

Ressaltamos para melhor situar o leitor, que os pontos que consideramos relevantes e necessários de serem ressaltados, deixamos em negrito. Nos momentos em que verificamos algumas informações relevantes, que poderiam acrescer no processo de leitura, optamos por colocar em notas de rodapé. A forma de escrita de Afro do Amaral Fontoura foi mantida na íntegra, decidimos assim em respeito aos escritos do autor. Salientamos que há uma considerável quantidade de informações em cada capítulo, de cada manual didático, escrito por Afro do Amaral Fontoura, nesse sentido, em alguns momentos da escrita, optamos por trazer as informações de forma completa.

Após esta seção introdutória da tese, podemos convidá-lo a adentrar em nossa sistematização de escrita acerca do tema que nos propusemos discutir por meio de um estudo bibliográfico e documental.

2 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DEMARCAÇÕES HISTÓRICAS

Trazemos, nesta seção, a história da Psicologia da Educação no Brasil. Falamos em tentativa porque, quando “[...] se adentra no universo da historiografia, é importante entender que são várias as formas de se narrar uma história, sempre sabedores que não se trata da História propriamente dita e nem da única forma de contá-la” (BARBOSA, 2012, p. 106). Antunes (1996) afirma que nunca é possível trazer a história em sua totalidade, o que podemos ousar fazer é buscar os elementos que estão disponíveis, organizando e compreendendo-os dentro do seu momento histórico.

Sendo assim, na presente seção, temos como meta trazer uma possibilidade de narração da história da Psicologia da Educação no Brasil. Respaladas em Barbosa (2012, p. 107), a nossa

[...] contribuição para a historiografia da Psicologia, especialmente no que se refere à sua relação com a Educação em nosso país. A investigação traz, então, as marcas dos recortes feitos ao longo da pesquisa (temáticos, temporais, espaciais e de fontes), assim como as dos matizes escolhidos para serem enfatizados ao longo de sua construção [...].

Em 27 de agosto de 1962, a lei federal nº 4.119, que regulamentava o exercício da profissão psicólogo (a), fixava também as diretrizes para a formação deste (a). Contudo as histórias da Psicologia no Brasil e da Educação antecedem, e muito, a referida data (BRASIL, 1962). Naquilo que tange à Psicologia e à Educação, Assunção (2002, p. 14) afirma que

É notório e estreito o vínculo historicamente estabelecido [...] com a criação do curso de Psicologia, em 1962, muitos dos (as) professores (as) que ministravam aulas nesses cursos, eram oriundos (as) da área educacional, o que leva a supor o estreitamento contínuo dos laços entre a Psicologia e a Educação.

A Psicologia da Educação é compreendida como uma área de estudos dentro da ciência Psicologia, sendo, para Barbosa (2012),

[...] um campo de conhecimento que abarca as dimensões teóricas e práticas e, sobretudo, práxicas de compromisso ético político com as questões educacionais, escolares e com a sua melhoria, utilizando-se das interfaces de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas (BARBOSA, 2012, p. 108).

Assunção (2002, p. 15) expõe que

A Psicologia aplicada à Educação, principalmente a Psicologia como uma disciplina escolar que faz parte até certo ponto de modo privilegiado, do currículo de formação de professores (as), tem sido objeto de estudo de pesquisadores (as) que buscam um entendimento sobre as complexas relações existentes entre Educação e Psicologia.

Tendo a clareza da importância da Psicologia da Educação ou Psicologia educacional, nosso passo seguinte foi o de sistematizar a cronologia da historicidade da Psicologia no Brasil.

A importância de revermos essa historicidade repousa no desconhecimento dos psicólogos e educadores acerca de sua própria história. Massimi (1990, p. 2) pontua que é uma

[...] falta de memória que atinge a cultura brasileira como um todo e a Psicologia brasileira em particular. O esquecimento, por sua vez, nasce de atitudes ideológicas tradicionalmente assumidas com relação à cultura do país, de um lado, e à história da Psicologia, de outro.

Entendemos que há uma supervalorização daquilo que vem do exterior em detrimento da originalidade daquilo que é nacional (MASSIMI, 1990). Salientamos que “[...] o esquecimento da própria história impede um povo de reconhecer seus traços originais e elaborar, a partir destes, um projeto autônomo de vida social e cultural” (MASSIMI, 1990, p. 2).

Em busca da compreensão da historicidade da Psicologia no Brasil, respaldamo-nos na divisão temporal defendida por Antunes (1989): 1. Período pré-institucional (período colonial); 2. Institucional (século XIX); 3. Autonomização (1890-1930); 4. Consolidação (1930-1962); e 5. Profissionalização (1962 em diante).

A Psicologia alcançou o seu *status* de ciência autônoma em fins do século XIX. Wilhelm Wundt, estudioso de origem alemã, é o nome de referência, sendo considerado o ‘pai’ da Psicologia moderna. Mas entendemos que a Psicologia é

muito mais antiga que a data mencionada, pois desde a Grécia a Psicologia esteve junto à Filosofia. Ao nos respaldarmos em Antunes (2001, p. 16), compreendemos que no Brasil, por exemplo,

A preocupação com os fenômenos psicológicos faz-se presente desde os tempos de colônia, aparecendo em obras escritas nas diferentes áreas do saber e, mais tarde, durante o século XIX, em produções advindas de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários.

O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP/SP – organizou, no ano de 2011, uma homenagem pelos 50 anos de profissão da Psicologia no Brasil. Para tanto, reuniu a história dessa ciência, tendo como uma das consultoras a pesquisadora Mitsuko Antunes. No material exposto, retomamos que realmente a ciência psicológica no Brasil Colônia era cunhada por

Religiosos, políticos, educadores, filósofos e moralistas foram os primeiros a abordar questões psicológicas no Brasil colonial. Essas idéias figuram em obras de filosofia moral, teologia, pedagogia, medicina, política e arquitetura; abordando temas como emoções, sentidos, autoconhecimento, Educação, personalidade, controle do comportamento, aprendizagem, influência paterna, Educação feminina, trabalho, adaptação ao meio, processos psicológicos, práticas médicas, controle político, diferenças raciais e étnicas e persuasão de “selvagens” (CRP, 2011, p. 6).

Aí entendemos a fase do período pré-institucional, ou colonial, pois “[...] os primeiros conhecimentos oriundos da relação Psicologia e Educação podem ser identificados no período colonial através dos relatos da Educação jesuítica”⁶ (BARBOSA, 2012, p. 108).

Massimi (2000, p. 124) destaca que

[...] os conhecimentos e práticas psicológicas no Brasil colonial estruturavam-se por volta de alguns eixos principais, 1. Em primeiro lugar os conhecimentos e práticas elaborados e transmitidos pelos missionários da Companhia de Jesus; [...] 2. Os conhecimentos elaborados pelos viajantes e referentes sobretudo ao índio brasileiro. Este conhecimento reflete critérios e conceitos da cultura européia acerca do ser humano e de seu psiquismo – conceitos que foram

⁶ Instituição católica, fundada por Inácio de Loyola e companheiros nos século XV. Denominada de jesuítas, chegaram ao Brasil em 1549, sendo expulsos do país em 1759 pelo Marquês de Pombal. Retornaram novamente ao país em 1845.

utilizados para proporcionar a compreensão de homens e sociedades do Novo Mundo; 3. Os conhecimentos e as práticas elaboradas pelos médicos e inspirados na medicina europeia, especialmente a francesa [...]; 4. Idéias psicológicas que podem ser achadas em textos literários, morais, políticos, pedagógicos de autores brasileiros do período colonial. Estas idéias são por causa desta gênese, dispersas em diferentes áreas de conhecimentos, não chegando, portanto a constituir-se num corpo unitário de conhecimentos e práticas pedagógicas (MASSIMI, 2000, p. 124).

Em linhas gerais, Massimi (1990, p. 5) afirma: “[...] nas origens dos conhecimentos psicológicos elaborados ou transmitidos na Brasil da época colonial, refletem-se as influências profundas do saber europeu, mescladas a aspectos próprios da cultura indígena”. Ainda, para a referida autora, a preocupação com a criança, assim como o processo educativo da mesma, era foco de estudos. Antunes (2001, p. 19) afirma que eram tratados temas como

[...] a formação de personalidade; desenvolvimento da criança; controle e manipulação do comportamento; aprendizagem; influência de pais; etc. trataram desse tema: Alexandre de Gusmão, Mathias Aires, Mello Franco, Americus, Manoel de Andrade Figueiredo, Azeredo Coutinho e Fernão Cardim.

Entendemos que o processo de colonização do Brasil por Portugal, no contexto da expansão econômica europeia, foi pautado em sua essência na exploração, “não houve preocupação de fato com a colonização propriamente dita, o que caracteriza o Brasil meramente como colônia de exploração” (ANTUNES, 2001, p. 21).

Desse modo, houve, para Antunes (2001, p. 21), a necessidade da

[...] organização de um forte aparelho repressivo de um lado e, de outro, um sólido aparato ideológico, sustentado principalmente pela Igreja Católica, cuja função precípua era transmitir e manter uma ideologia que, em última instância, legitimasse a exploração da colônia.

Nesse sentido, o projeto da Companhia de Jesus exerceu papel fundamental, pois o mesmo trazia, segundo Rodrigues (2010, p. 20), a crença de

[...] poder criar um novo homem e uma nova sociedade a partir da Segunda Escolástica Ibérica, movimento cultural da época, na Europa, a partir do qual os jesuítas discutiam ao mesmo tempo as

teorias do Humanismo e da Renascença junto à tradição filosófica cristã.

Rodrigues (2010, p. 24) pontua que, para a efetivação do conteúdo catequético, os jesuítas “[...] criaram escolas focadas na transmissão de seus ideais e, especialmente, na conversão de crianças e adultos ao Cristianismo”. Afirma o autor que

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, efetuada pelo Marquês de Pombal, e a supressão da Ordem pelo Papa Clemente XIV, em 21 de julho de 1773, a Segunda Escolástica perdeu força no país, em consonância com o que já tinha ocorrido na Europa. A influência do pensamento iluminista tornou-se mais presente na transmissão das “ideias” psicológicas (RODRIGUES, 2010, p. 25)

Massimi (1990) afirma que esses ideais iluministas norteiam o trabalho intelectual de pensadores do século XVIII. Nomes como Mathias Aires (1705-1770); José Joaquim da Cunha Azevedo Coutinho (1742-1821) são referência para esse período. “O fato da formação desses autores ter-se realizado em universidades européias, permitiu-lhes absorver facilmente e rapidamente as idéias, perspectivas e espírito crítico das novas correntes culturais, introduzindo-as no ambiente intelectual brasileiro” (MASSIMI, 1990, p. 23).

O clima intelectual europeu que jazia sobre o sistema de formação da Psicologia no Brasil trazia “[...] a restrição do domínio causal aos fenômenos naturais veta, no âmbito da ciência, a possibilidade de explicações de caráter metafísico ou de outra natureza, eliminando assim toda e qualquer interferência filosófica ou teológica” (MASSIMI, 1990, p. 24).

Em linhas gerais, quando tratamos dos conhecimentos psicológicos no Brasil Colônia, observamos que Massimi (1990, p. 27) afirma que os estudos realizados mostram

[...] aspectos da modernidade e de representatividade acerca dos problemas psicológicos, tais quais o controle e a terapia do comportamento, a influência das determinações ambientais sobre a subjetividade do saber sobre o sujeito, o estudo dos papéis sociais, entre outros

Antunes (2001, p. 22) reitera que “[...] o pensamento psicológico produzido no período colonial é de extrema importância para a compreensão da construção histórica da Psicologia no Brasil, pois explicita suas mais antigas raízes”, reprisa a

história de uma ciência ainda em fase de constituição, a qual recebe, nessa fase, a denominação de 'ideias psicológicas'.

O **segundo período** definido por Antunes (2001) é o **institucional** (século XIX). Temos, nessa fase, alguns acontecimentos históricos que influenciaram diretamente a história da Psicologia brasileira, como a vinda da **família real** no ano de 1808; a **Independência** em 1822; a **Abolição da Escravatura** no ano de 1888; e a **Proclamação da República** em 1889. Não nos ateremos à descrição pormenorizada de cada marco histórico mencionado, mas colocamos os mesmos a fim de salientarmos o quão intenso foi esse período para a sistematização das ideias psicológicas no cenário brasileiro.

A transferência da corte portuguesa para o nosso país foi um marco para todo o nosso processo educacional. Foi a partir de 1808 que “[...] foram criadas instituições destinadas à administração pública e à vida cultural, como bibliotecas, academias e instituições de ensino, Faculdades de Medicina e de Direito, Escolas Normais” (CRP, 2011, p. 7).

Quanto aos saberes psicológicos, estes

[...] no século XIX, foram produzidos principalmente no interior da medicina e da Educação [...] Na Educação, conteúdos psicológicos que abordavam as faculdades psíquicas – inteligência, sensações e vontade – a aprendizagem e os métodos e instrumentos educativos são encontrados no ensino secundário e, sobretudo, nas Escolas Normais, com a crescente preocupação com o fenômeno psicológico, fundamentando principalmente a metodologia de ensino, com foco no educando e na formação do educador. Conteúdos psicológicos são encontrados nas disciplinas – ‘Filosofia’, ‘Psicologia Lógica’, ‘Pedagogia’ e ‘Pedagogia e Psicologia’ (CRP, 2011, p. 8).

Nesse período, predominou, no país, a Educação tradicional, ou pedagogia tradicional, “[...] centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado [...]” (GADOTTI, 1993, p. 17). O referido período é definido como modelo *agro-exportador* por Patto (1987), uma sociedade basicamente agrária e regida pela oligarquia.

É o momento no qual a Psicologia, segundo Massimi (1990), identifica temas como a aprendizagem, o desenvolvimento, a função da família, a motivação, o papel dos jogos, a formação da personalidade, dentre outros.

Verificamos, pautadas em uma entrevista de Antunes (2007), realizada por Aguiar, que,

Desde o período colonial, preocupações educacionais e idéias psicológicas aparecem articuladas. Essa tendência é encontrada ao longo do século XIX e, na virada para o século XX, pode-se dizer que ela se oficializa, com a criação da disciplina de Psicologia e Pedagogia nas Escolas Normais, que se tornaram, inclusive, as principais instituições produtoras de conhecimento e práticas que relacionavam a Psicologia a Educação, pelo ensino, pesquisas em seus laboratórios, produção de livros e, sobretudo, pela formação de profissionais, que foram pioneiros na história da Psicologia no Brasil (ANTUNES, 2007, p. 413).

O processo de mudança de **colônia** para **império** traz uma condição de maior autonomia para o Brasil em relação a Portugal. As 'ideias' e 'práticas psicológicas' ganham mais notoriedade, tendo o saber psicológico vinculado, ainda, em áreas do conhecimento, como a Educação e a medicina (ANTUNES, 2001).

Massimi (1990, p 30) afirma que, nessa sociedade, o sujeito é encarado como

[...] função e produto do processo social. Nesse contexto, o saber é um dos instrumentos utilizados pelo poder político com o objetivo de criar uma ideologia e tecnologias apropriadas para garantir a unidade do corpo social [...] a criação de órgãos oficiais de transmissão e elaboração do conhecimento, como escolas, faculdades, academias, sociedades científicas, revistas, bibliotecas, responde a tal finalidade.

Quando tratamos desses órgãos oficiais que tangem à esfera educacional formal no Brasil, sabemos que o marco essencial foi a chegada da família real ao nosso país. Para Tanuri (2000), o ano de 1822 necessita ser ressaltado, visto que foi o ano em que o primeiro decreto para a formação da primeira escola brasileira foi divulgado. A autora salienta que foi na Constituição de 1824 (Decreto nº 179) que a instrução primária passou a ser gratuita para todo cidadão.

No ano de 1826, houve a instituição da instrução em primário, liceus, ginásios e academias. Notamos que a sistematização da escola pública acompanhava a formação do professorado, isso marcou o início da institucionalização da Escola Normal no Brasil (TANURI, 2000).

A Lei Geral de 15/10/1827 trouxe a determinação de escolas formadoras de primeiras letras no país. Isso denota a tentativa da garantia da Educação primária e o suprimento da falta de professores. Para Bottos (2006, p. 5), "a preocupação do Império era exclusivamente com a Educação superior, sendo este, o único sistema em que o governo determinou diretrizes de ensino sob a sua responsabilidade".

A partir do ano de 1834, por meio do Ato Adicional, as Províncias passam a ser as responsáveis em relação à Educação primária e à secundária. A partir de então, denotamos o marco para o surgimento de escolas voltadas para a formação docente.

Notamos que, com a vinda da família real, temos a criação efetiva de cursos superiores no país, assim como um espaço mais privilegiado para a expansão educacional.

Dados bibliográficos apontam que a criação oficial da primeira Escola Normal no Brasil ocorreu no ano de 1835, na cidade de Niterói – Rio de Janeiro, “[...] um ano após o Ato Adicional à Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo dos professores” (SAVIANI, 2008, p. 9).

A partir de então, surgiram várias escolas normais em todo o Brasil, as quais formavam a estrutura educacional do nosso país, tendo legitimidade até a promulgação da lei 5.692/71 (TANURI, 2000). Salientamos que a base curricular da Escola Normal estava fundamentada em uma formação humanista, a qual tinha como referência o modelo europeu de ensino, o qual tinha o liberalismo e o positivismo como base dos trabalhos e estudos até então.

Massimi (1990, p. 30) ressalta que a Psicologia aparece como “[...] objeto de estudo e de ensino no âmbito de diversas áreas teóricas (filosofia, direito, medicina, pedagogia, teologia moral)”, isso num primeiro momento. Já num segundo momento, ela passa a afirmar-se enquanto ciência autônoma, constituindo-se nos moldes da ciência positivista. “Diversos manuais para uso escolar, relativos às disciplinas acima citadas, contém seções dedicadas à ‘psychologia’”⁷ (MASSIMI, 1990).

Destacamos a expressão da Psicologia dentro dos cursos de medicina, os quais ganhavam notoriedade, em especial, nos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Com o avanço da instituição de novos cursos de medicina no Brasil, Massimi (1990) afirma que a área médica passa a lançar-se ao estudo dos fenômenos psicológicos, os quais faziam parte do projeto de higiene social do país, no intuito da patologização dos comportamentos vistos como anormais à ordem pública e ao progresso.

⁷ A autora traz essa terminologia ao se referir à Psicologia.

No caso específico das escolas normais, a Psicologia se faz presente por meio das reformas estaduais na Educação do país, influenciadas pelo movimento da Escola Nova dentro das escolas normais, com o objetivo voltado para a formação de professores (RODRIGUES, 2010).

Massimi (1990, p. 36) salienta que o objetivo estava centrado em

[...] formar um corpo docente competente e adequado às necessidades do sistema educacional brasileiro, as escolas normais procuram elaborar e instruir os alunos em uma metodologia científica do ensino, inspirada nos modelos europeus e norte-americanos.

Esse movimento de produção e de sistematização de ideias psicológicas reflete a ânsia de uma sociedade em processo de transformação. Antunes (2001, p. 32) chama a atenção para o fato de que

As transformações econômicas, com suas conseqüências para o incremento do processo de urbanização, acabaram por trazer à tona novos problemas ou a explicitação de problemas antigos, os quais o país não estava preparado para resolver. Nesse contexto, a Medicina e a Educação foram chamadas a contribuir para a solução dos problemas, incluindo-se aí a preocupação com o fenômeno psicológico em várias dimensões.

Verificamos que a sociedade brasileira enfrentava vários desafios: o processo de urbanização, que trazia, consigo, problemas relativos à saúde, saneamento, e a influência europeia no avanço do modo de produção capitalista, que propiciava a argumentação de estudiosos que questionavam as bases sobre as quais essa sociedade era erigida.

Antunes (2001, p. 33) afirma que “[...] a isso acrescenta-se [sic] que a ideologia burguesa colocava no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, portanto pessoal e individual; fazia-se necessário compreender o homem nessa dimensão”. Isso propiciou o diálogo dessas ideias advindas da Europa, fazendo com que as áreas do conhecimento se desenvolvessem, tal qual a área das ‘ideias psicológicas’.

No cenário político, com as

[...] crises do Império, a defesa dos ideais republicanos, a insatisfação generalizada e uma aliança entre militares e fazendeiros de café culminaram na proclamação da República. Foram

implantados o sistema presidencialista, os três poderes, a autonomia dos estados e a soberania da União e sua Constituição Federal. A produção cafeeira era a base da economia e seus interesses determinavam os rumos da política econômica e social. A abolição da escravatura, a imigração e o trabalho livre formaram um razoável mercado consumidor, aumentando o fluxo monetário. Externamente, a exportação do café garantiu acúmulo de capital suficiente para gestar mudanças estruturais. A concentração das lavouras em São Paulo e Minas Gerais transferiu o domínio político e econômico para o sudeste, região onde se concentrou o desenvolvimento econômico e o adensamento humano. A comercialização e exportação do café dependiam de condições para escoar a produção. A construção de estradas de ferro ligou o interior aos portos e iniciou a industrialização do país. O crescimento econômico e o aumento populacional exigiram reformas urbanas: a abertura de escolas, hospitais e incremento da infraestrutura (CRP, 2011, p. 9).

É nessa fase que temos a autonomização da Psicologia no Brasil (1890-1930). O próprio nome já suscita o seu significado. A ciência psicológica busca maior autonomia no território nacional.

Antunes (2001) destaca um país em fins do século XIX, regido pelo modelo republicano com o foco no modelo de economia agrário-comercial-exportadora, no auge da produção cafeeira, com buscas pela firmeza na área de crescimento industrial e urbanização crescente.

É nesse bojo que temos as discussões sobre a Psicologia brasileira, uma ciência que recebia influências do modelo europeu e também norte-americano.

Das camadas intelectuais, animadas pelo ideário liberal, surge um projeto de nação, que almejava elevar o Brasil à modernidade, rumo ao desenvolvimento e ao progresso. Daí a necessidade de um ser humano novo para a nova sociedade, tarefa para a Educação que, baseada no escolanovismo, busca na Psicologia a ciência que dará base para sua ação. São então criados os primeiros laboratórios da área nas Escolas Normais (CRP, 2011, p. 10).

Para Antunes (2001, p. 38), a área da Psicologia passou a ter mais autonomia, ampliando o seu potencial de aplicação.

A Psicologia e outras áreas do conhecimento foram buscadas no sentido de contribuir com soluções para os problemas relacionados à saúde, à Educação e à organização de trabalho, no interior de uma formação social dependente e atrasada, em busca da modernidade representada pela concretização do Brasil no mundo industrializado.

A importância da área educacional e médica para a formação da ciência psicológica são inegáveis, para Antunes (2001, p. 38):

[...] a partir dessa base e em seu interior é que a Psicologia se desenvolveu, buscando autonomia em relação às áreas do saber no interior das quais evoluíra até então, por meio da definição e da delimitação cada vez mais explícitas de seu objeto de estudo e de seu próprio campo de ação.

Nessa fase de autonomização, temos associada às áreas da medicina e Educação a área do trabalho. A Psicologia ganha autonomia dentro dessas três grandes áreas de atuação.

Na área da medicina, destacamos outras ligadas à psiquiatria, como a medicina legal e a higiene mental. “A principal evidência disso foi a criação de laboratórios de Psicologia em diversas instituições psiquiátricas [...]” (ANTUNES, 2001, p. 40).

Nesse sentido, percebemos que,

[...] nesse momento, ainda que produzida no interior de outras áreas do saber, é a Psicologia Científica que, de fato, encontra solo fértil para desenvolver-se no Brasil. Gradativamente, portanto, a Psicologia vai sendo reconhecida como uma ciência autônoma, ocupando um lugar significativo no âmbito do ensino, da pesquisa e da prática (CRP, 2011, p. 10).

Com o fim da República Velha, no ano de 1930, Getúlio Vargas

[...] assume a presidência empunhando as bandeiras da modernização econômica e social, com obras de infraestrutura, instalação de indústrias de base e reorganização das relações de trabalho. A Revolução Constitucionalista de 1932, ainda que derrotada, contribui para a instalação de uma Assembleia Constituinte que promulga, em 1934, a nova Carta Magna. O país acelera o processo de urbanização, com a migração de trabalhadores do campo para as cidades. Em 1937, instaura-se a ditadura do Estado Novo, liderada por Getúlio Vargas, que implanta o nacional-desenvolvimentismo no plano econômico e o populismo e práticas autoritárias no plano político e social. Com o fim do Estado Novo, em 1945, o país retorna ao Estado de Direito. Na década de 1950 Juscelino Kubistchek é eleito e estabelece um plano para a aceleração do desenvolvimento do país, denominado 50 anos em 5. O Brasil do automóvel, da televisão, da bossa nova, campeão do mundo no futebol e da nova capital federal em Brasília, faz prever o fortalecimento da identidade nacional. A sucessão de fatos históricos, com a eleição e a renúncia de Jânio Quadros, a resistência dos

setores conservadores à posse de João Goulart e às reformas de base, propostas pelo novo presidente, alimentam uma fase de turbulência institucional, que termina com o golpe militar em abril de 1964 (CRP, 2011, p. 11).

É nesse bojo que temos a fase, denominada por Antunes (2001), da **Consolidação da Psicologia** (1930-1962), tal período é caracterizado, também, por Patto (1987), como modelo econômico agro-exportador, abrangendo os anos 1930-1964. Entendemos que aí começa o processo de implantação da industrialização no Brasil. Antunes (2012, p. 57-58) afirma que

A construção de uma sociedade baseada em novas relações sociais de produção exigia novos conhecimentos e práticas, sendo a Educação um dos instrumentos para a conformação do novo trabalhador, afeito às necessidades do processo industrial, e a Psicologia um de seus principais fundamentos científicos. Esse momento histórico, por suas necessidades, tornou-se terreno fértil para o desenvolvimento da área e para a consolidação de sua prática.

Silva-Tadei (2008, p. 51) ressalta que,

Com o êxodo rural, ocorreu uma crise no modelo agro-exportador, a sociedade, passou a ser mais acentuadamente urbana, necessitando de condições para o desenvolvimento capitalista. A luta contra o analfabetismo tornou-se mais acirrada, visto que havia a necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A procura pela Educação foi intensificada e exigia-se da escola o ensino da leitura e da escrita.

Trazemos, aqui, a criação de escolas técnicas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). “Esse é o modelo, denominado por Patto (1987), de *substituição das importações*. O desenvolvimento industrial era incentivado uma vez que estava interligado ao crescimento e progresso do país” (SILVA-TADEI, 2008, p. 51).

Foi o período do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* do ano de 1932. Esse manifesto, para Cambaúva, Rosin e Pains (2010, p. 71), visava à “reconstrução educacional”, sendo assim,

Esse documento procurava, em linhas gerais, implantar um projeto de reconstrução educacional no país, tendo como princípios norteadores, entre outros: o direito de todos à Educação; a descentralização do

sistema escolar; o ensino ativo; o papel do Estado na Educação; a renovação metodológica e a utilização dos recursos da Psicologia na Educação (CAMBAÚVA; ROSIN; PAINI, 2010, p. 71).

O foco era a Escola Nova, a busca era por uma Educação renovada, com novos preceitos e sem a interferência religiosa.

Antunes (2008, p. 471) afirma que,

[...] nesse contexto, o debate sobre a Educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim as Escolas Normais passaram a ser o principal centro de propagação de novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras, e do início da preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de Psicologia [...].

Entendemos a força que a palavra laboratório denota. É nessa fase, também, que se exigia uma população mais qualificada e a Psicologia volta-se para a seleção dos mais aptos, tanto na Educação como em atividades profissionais. Os instrumentos usados para tal eram os testes psicológicos, focados, em especial, na avaliação da prontidão e do nível intelectual do indivíduo (PATTO, 1987).

Nesse sentido, “a Psicologia se consolida como uma ciência capaz de formular teorias, técnicas e práticas para orientar e integrar o processo de desenvolvimento demandado pela nova ordem política e social” (CRP, 2011, p. 12).

É uma fase de expansão dos estudos psicológicos, em especial nas áreas da medicina, da Educação e do trabalho. As personagens históricas são “[...] principalmente médicos, educadores, bacharéis e direito e até engenheiros, sendo que muitos deles acabaram por dedicar-se exclusivamente à Psicologia e podem ser considerados os primeiros psicólogos brasileiros” (ANTUNES, 1998, p. 38).

A difusão de laboratórios de Psicologia dentro das instituições psiquiátricas mostra esse avanço da ciência. Podemos citar o Hospício do Juquery, em São Paulo; o Hospital Nacional dos Alienados, no Rio de Janeiro; e a Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, como instituições nas quais os conhecimentos psicológicos ganharam difusão (ANTUNES, 1998).

A Psicologia, aos poucos, “[...] desvincula-se gradativamente da psiquiatria, ganhando *status* de disciplina independente nos cursos de pedagogia ciências sociais e filosofia” (CRP, 2011, p. 12).

Na área educacional, Antunes (2012, p. 58) ressalta que

Esse período caracteriza-se pela expansão do ensino de Psicologia, das Escolas Normais para o ensino superior, especialmente nos cursos de Filosofia e pedagogia, pelo aumento da publicação de livros e periódicos, expansão das atividades de pesquisa, criação de associações de Psicologia, realização de congressos e, especialmente, pelo aumento dos campos de atuação da Psicologia que, da Educação, estende-se para a organização do trabalho e para a prática clínica. Destaque deve ser dado ao fato de que muitas instâncias governamentais tiveram, na Psicologia, uma das bases científicas para a intervenção social, com especial ênfase nas questões relacionadas ao trabalho e a sua racionalização.

Nesse rol, temos as condições propícias, segundo Antunes (2012, p. 58), para a fase da **profissionalização da Psicologia**,

[...] para que, em 1962, a profissão de psicólogo fosse reconhecida. Em outras palavras, foi nesse período que a Psicologia, respondendo a demandas impostas pelo modelo desenvolvimentista de economia e de uma política de intervenção do Estado no processo produtivo, se estabelece como ciência reconhecida e se consolidam as modalidades de atuação prática [...].

Como já mencionamos, foi pela lei n.º. 4.119, de 27 de agosto de 1962, que ocorreu o reconhecimento da profissão de psicólogo. Foram fixadas normas para a atuação profissional e estabelecido um currículo mínimo para sua formação – campos de atuação são aqueles que se consolidaram como prática no período anterior: clínica, escolar-educacional e organização do trabalho (CRP, 2011).

Patto (1987) trata dessa fase como internacionalização do mercado interno. A burguesia nacional, aliada ao capital internacional, buscava a instalação, no país, das multinacionais. Compreende o período pós-1964. Foi “[...] iniciado por uma longa fase de Educação autoritária dos governos militares, em que predominou o tecnicismo educacional” (GADOTTI, 1993, p. 17). Patto (1987) afirma que a Psicologia, no Brasil, na fase de internacionalização do mercado interno – 1964 a 1977 –, auxiliava na ‘qualificação’ de trabalhadores, selecionando os mais aptos para cada setor. Nas escolas, a Psicologia tinha uma atuação mais ofensiva, agindo

diretamente na população escolar, mas ainda com um olhar individualizado sobre os alunos. Para Antunes (2008, p. 471),

[...] a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da Psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a Educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da Didática e da metodologia de Ensino, bases para a formação de professores.

Ao lidarmos com a Psicologia como profissão, nos dados observados no CRP (2011, p. 16), entendemos que o Conselho Federal de Psicologia (CFP)

[...] foi criado em 1971 durante o período mais duro da ditadura militar, sob o controle do Ministério do Trabalho. Somente dois anos depois o Ministério do Trabalho convoca as associações de Psicologia para elegerem o Primeiro Plenário. Em processo de organização, o CFP oficializa em 1975 o primeiro Código de Ética Profissional, reformulado em 1979. Neste mesmo ano, publica o número zero da Revista Psicologia, Ciência e Profissão, em que começa a tornar pública a adesão ao movimento contra a ditadura.

Ainda de acordo com as informações de CRP (2011, p. 16),

Em dez anos de existência, o CFP passa de 850 para 50 mil inscritos, passando a atuar politicamente junto aos órgãos relacionados à Psicologia. Ao criar um Conselho Consultivo, composto por conselheiros federais e representantes dos CRPs, democratiza suas relações com os psicólogos. Com as liberdades democráticas restabelecidas no país, o Novo Código de Ética Profissional, de 1987, define as responsabilidades, direitos e deveres dos psicólogos de acordo com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. No ano seguinte, o Conselho Consultivo decide pela realização do Primeiro Congresso Nacional Unificado dos Psicólogos. Em pauta, o debate sobre a concepção corporativista e eleições diretas no CFP por meio de chapas com programa definido.

Observamos o crescimento da Psicologia no Brasil desde as 'ideias psicológicas' até a sua consolidação como ciência, adentrando a sua fase de profissionalização.

Nosso próximo passo é apresentar a Psicologia no interior da Escola Normal secundária, observando desde a sua implantação como disciplina a ser estudada até os conteúdos postulados pela mesma.

2.1 A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA NO BRASIL

Há um consenso de que a primeira Escola Normal a ser criada foi no Rio de Janeiro, no ano de 1835 na cidade de Niterói. Desde a criação da Escola Normal, a mesma passou por várias mudanças, as quais sempre estão vinculadas a interesses políticos e econômicos, visto que estes estão na base de sua institucionalização.

Ressaltamos, pautadas em Kulesza (1998, p. 63), que o processo de criação de escolas normais públicas nas Províncias teve a necessidade de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos liceus, os quais eram essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior e que tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Os diversos Liceus provinciais constituíram referência fundamental para o desenvolvimento do ensino normal, emprestando seus professores, suas instalações e seus regulamentos para as novas escolas. Nesse confronto entre as normas emanadas do poder central e os ditames locais, foram tentadas diversas formas de institucionalização nas quais os dois educandários acabaram influenciando-se mutuamente, ao mesmo tempo em que foram se configurando como escolas distintas. Como resultado desse processo, sem solução de continuidade na transição do Império para a República, emerge durante a primeira década de nosso século, em todo o território nacional, uma Escola Normal essencialmente feminina, dotada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, e que desencadearam o processo de profissionalização do nosso magistério primário.

A necessidade de termos um espaço propício para a formação de professores urgia. Conforme Saviani (2008, p. 7),

Se as escolas configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com a sua disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população [...] surge a necessidade de se assegurar um preparo também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí, a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores.

Em todas as Províncias do Estado, a exigência, para Saviani (2008, p. 9-10), era apenas uma, ou seja, “[...] a preparação específica dos professores para exercer o magistério nas escolas primárias”.

Observamos uma Educação descentralizada após o Ato Adicional de 1834. Para tentar sanar tal dificuldade, inspetores de ensino foram instituídos para entender as condições de ensino dispostas nas Províncias. Destacamos o decreto 1.331A o qual teve como um dos influentes para a sua ocorrência o inspetor de ensino, Gonçalves Dias. Tal decreto postulava a exigência de formação de professores primários em escolas normais. Temos então a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária (TANURI, 2000).

Mesmo com essas iniciativas, nem a Educação primária nem as escolas destinadas à formação docente conseguiram condições favoráveis para a sua consolidação. Para Tanuri (2000), a economia agrária, os trabalhos escravos, os baixos atrativos financeiros, assim como as deficiências didáticas contribuíram para a não institucionalização da Escola Normal no império.

Entendemos, a partir dos estudos da autora, a afirmação de que a Escola Normal, no período imperial, era de uma organização precária. As primeiras funcionavam anexas aos liceus e tinham uma população masculina. Até então as mulheres recebiam instrução em casa. Somente em 1825 é que estas tiveram direito a frequentar a instrução primária e, em 1875, é que puderam cursar a Educação secundária.

Após a Proclamação da República, Benjamin Constant instituiu o decreto 510, que, no artigo nº. 62, item 5º, afirmava que o ensino era leigo e livre a todos os graus e gratuito no primário (ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL, 1891). Houve o fortalecimento do ensino técnico em detrimento do ensino humanista que vigorava até então. Antunes (2008, p. 470-471) pontua que a Reforma de Benjamin Constant, de 1890,

[...] transformou a disciplina filosofia em Psicologia e lógica, que, por desdobramento, gerou mais tarde a disciplina pedagogia e Psicologia para o ensino normal. Data dessa época a introdução, ainda que assistemática e pontual, do ideário escolanovista, que só mais tarde viria a se tornar hegemônico no pensamento pedagógico e teria na Psicologia seu principal fundamento científico.

Nos anos finais do século XIX e nos primeiros anos do século seguinte, Antunes (2008, p. 471) ressalta que ocorrem profundas mudanças na sociedade brasileira, como “[...] o fortalecimento do pensamento liberal; busca da ‘modernidade’; luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização [...]” (ANTUNES, 2008, p. 471). Tais ideias denotam

o projeto para uma nova sociedade, o que “[...] exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à Educação responsabilizar-se por sua formação” (ANTUNES, 2008, p. 471).

Após a Primeira Grande Guerra (1914-1918), houve uma força maior em relação à centralização da Educação. Foi apregoada a ideia de que o magistério feminino seria a solução para a mão de obra escassa de professores. A função maternal foi também exaltada, o que conferia à mulher o papel central para o acompanhamento da Educação de crianças.

Nesse contexto, o debate sobre a Educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim, as escolas normais passaram a ser o principal centro de propagação das novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e do início da preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de Psicologia, fatores estes que deram as bases para as reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920 e foram por estas potencializados (ANTUNES, 2008, p. 471).

É na fase da república que observamos a emergência de propostas na estrutura curricular da Escola Normal. A primeira delas foi, segundo Tanuri (2000), construir um curso superior anexo a essas escolas com vistas ao aumento do nível de ensino. A autora reitera a informação trazendo que o curso normal passou a ser dividido em geral e profissional, ocorrendo uma preocupação com as matérias de nível técnico. Temos aqui a regência de princípios do escolanovismo norteando todo o conjunto de normas didáticas. Há o ingresso de novas disciplinas como a **Psicologia**, por exemplo.

Além dessas pequenas mudanças, temos a subdivisão do curso em **dois anos** voltados para o **ensino geral** e **três anos**, para o **ensino profissional**.

Antunes (2008, p. 471) afirma que, a partir desse quadro histórico nacional, é que

[...] ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da Psicologia como área específica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo reconhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa

via, penetrassem os conhecimentos da Psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos (ANTUNES, 2008, p. 471).

Com as ideais dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 houve a defesa por uma escola universal, gratuita e laica. Os pensadores trouxeram a formação de professores de uma maneira mais comprometida com uma sociedade democrática. Stentzler e Schena (2010, p. 7) salientam que os intelectuais

[...] da Educação abraçaram a ideia de reformas estaduais como parte do processo de urbanização da sociedade. A Educação de então, pautava-se no mínimo de conhecimentos, na formação de hábitos de higiene, na moral alicerçada na disciplina e no trabalho por meio da organização e instrução do povo.

Isso fez com que ocorressem um maior nível de formação e a criação da primeira universidade (USP) no ano de 1934. Podemos atestar um início de maior valorização docente, o que acarretou na expansão da Escola Normal (BOTTOS, 2006).

Destacamos também a Constituição de 1937, que, para atender a um novo contingente, deu ênfase ao ensino pré-vocacional e ao ensino profissional, com vistas a um processo de instrução mais rápido. Para Romanelli (1989), as conquistas de um movimento renovador da Constituição de 1934 foram enfraquecidas na Constituição de 1937.

No ano de 1942 temos As Leis Orgânicas de Ensino, que objetivavam centralizar a Educação, com um intuito plenamente profissionalizante. Salientamos o decreto-lei n.º. 4048 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o decreto-lei n.º. 4073 regulamenta o ensino industrial; o Decreto n.º.4.244 normatiza o ensino secundário.

A partir da Segunda Grande Guerra (1939-1945), o Brasil passou a se preocupar mais com a formação dos seus profissionais. Entre os anos de 1946 e 1964 houve maior abertura política com as eleições diretas, assim como a busca de maior democratização na área do ensino, o que ocorreu com a queda de Getúlio Vargas. Segundo Bottos (2006), por meio do decreto n.º. 8.530, de 1946, as Diretrizes da Escola Normal foram estabelecidas, e o decreto n.º. 8.529 consolidou a Educação primária. Foi a primeira vez que foram criados decretos que estabeleciam interação entre a Educação primária e a Escola Normal.

A partir deste momento, o Ensino Normal dividiu-se em dois ciclos: o **primeiro** destinado à Educação de regentes, com duração de quatro anos que, por sua vez, lecionariam na Educação primária. O **segundo** destinado à formação de professores primários, com duração de três anos que lecionariam em escolas primárias urbanas. A proposta voltava-se para a formação de regentes de ensino, tendo como propósito central: **a garantia de qualidade de instrução primária, pois muitos dos professores que atuavam nas escolas primárias não tinham formação normalista** (BOTTOS, 2006, p. 10, grifos nossos).

A disciplina de Psicologia da Educação ou Psicologia educacional passou a ser lecionada para o segundo ciclo de estudos das normalistas. Com a Reforma de Capanema de 1946, a qual instituiu as Leis Orgânicas, já temos a influência escolanovista com vistas à formação profissional e à promoção de um corpo docente necessário à escola primária.

Destacamos os Institutos de Educação, locais onde eram ministrados os cursos de formação e de preparação de professores, incluindo disciplinas como o desenho, as artes, dentre outros cursos. Foi nessa fase, pré 1964, que tivemos mais fertilidade na área educacional no Brasil. Romanelli (1989) destaca os nomes de educadores que marcaram a história da Educação, como Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Carneiro Leão (1887-1966), Paschoal Leme (1904-1997), Paulo Freire (1921-1997), dentre outros, que contribuíram para o processo de organização e sistematização educacional no Brasil, o que abrangia, também, a formação docente.

Quando falamos em preparação docente, respaldamo-nos em Saviani (2008). Para o estudioso o ponto de maturação do processo de preparação de professores para a Educação primária, só veio a ocorrer entre as décadas de 1950 e 1960. Já a década de 1970 foi palco para a desintegração das escolas normais, uma vez que se deu lugar para as Habilitações Específicas de Segundo Grau para o exercício do Magistério de Primeiro Grau. Posteriormente, no ano de 1982, tentou-se resgatar a Escola Normal pelo Projeto CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), mas o mesmo não teve continuação. Por meio da LDB nº 9.394/96, foi tentado novamente o restabelecimento da 'modalidade normal', introduzindo os 'Cursos Normais Superiores', mas o mesmo também não teve efeito (SAVIANI, 2008).

O que fica registrado é a história na que tivemos acesso, a qual traz a Escola Normal secundária como um espaço para a formação de professores. Ela cumpriu

essa demanda dentro das exigências sociais, históricas e culturais do período no qual esteve vigente.

2.2 A ESCOLA NORMAL NO ESTADO DO PARANÁ

Retomando a questão da implantação das escolas normais no Brasil, naquilo que tange ao Estado do Paraná, a primeira Escola Normal foi instaurada no ano de 1870, na cidade de Curitiba (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008).

Dados oficiais trazem que a formação dos professores teve início oficialmente em 12 de abril de 1876, pela lei 456 (PARANÁ, 1876), que criou a Escola Normal e o Instituto Paranaense (antigo Liceu, posteriormente chamado Ginásio Paranaense), na cidade de Curitiba (CORREIA, 2013).

O Estado do Paraná esteve sob a condição de Província do Estado de São Paulo até o ano de 1854, tornando-se Estado somente no ano de 1889, com a Proclamação da República, ocorrida em 15 de novembro. Para Nascimento e Sousa (2011, p. 266), naquilo que diz respeito à implantação das escolas normais na Província do Paraná, “[...] são inúmeras as dificuldades em administrar [...] em detrimento da consolidação da economia, da administração e da política. A instrução pública ressoava como a solução dos problemas da Nova República”.

Dado o referido quadro, Correia (2013) afirma que as cidades escolhidas para receber a construção das primeiras escolas normais no Paraná foram: Curitiba, Paranaguá e Ponta Grossa, pelas condições arquitetônicas e organizacionais do período.

Foi a fase em que predominou, nas terras paranaenses, uma economia voltada para a subsistência. Caracteriza-se, com bastante clareza, o atraso na área agrícola, o que impedia o crescimento e o desenvolvimento do setor industrial. A base econômica fundamental era a erva-mate (cultura ‘ervamateira’). Na segunda metade do século XIX, prosperou o comércio da madeira e, no início do século XX, o comércio de café. A carência no que tange à instrução escolar era um dos maiores problemas enfrentados, visto que, em meados do século XX, 90% da população em idade escolar estava fora das escolas (ROSIN, 2003).

Ao recorrermos aos estudos de Cella (2000)⁸, compreendemos que, frente a tal situação, a necessidade de instrução na Província torna-se uma necessidade reconhecida, tendo muitos problemas a resolver, como a

[...] falta de pessoal habilitado para o magistério, principalmente a instrução profissional, por meio das escolas normais, nas quais se habilitassem os candidatos ao magistério; disseminação da pouca população por um vasto território; pobreza de muitas famílias que tornava o trabalho dos filhos menores fundamental para a sobrevivência; pouca importância que a população paranaense dava à instrução e particularmente os pais que não ligavam à cultura da inteligência das crianças; má organização da inspeção; escolas mal administradas, desrespeito as leis e aos interesses fiscais; falta de método, que fazia com que as crianças esquecessem rapidamente tudo o que aprenderam, gerando atraso no aprendizado; escassez de recursos financeiros; ineficácia dos concursos, 'politicagem', nepotismo e apadrinhamento na contratação de professores; vitaliciedade que fazia com que o professor se acomodasse e não quisesse se aperfeiçoar; falta de prédios escolares e/ou prédios impróprios ao ensino; inadequação do material do escolar; má distribuição das escolas (CELLA, 2000, p. 2).

A Escola Normal no Paraná é investigada. Para Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 18), os quais citam Maria Elisabeth Miguel, a partir do relatório de Ernesto Francisco de Lima Santos em 1867,

[...] que propunha como solução para melhorar o ensino público na província a criação da Escola Normal, mesmo que elas tivessem características pouco recomendáveis, como salienta o citado inspetor que 'como plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia' [...].

O presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho foi responsável pela criação da primeira Escola Normal paranaense, a qual teve apenas dois anos de existência, sendo recriada no ano de 1876.

Quanto a tal questão, Nascimento e Sousa (2011, p. 267-268) destacam que, apesar da criação da Escola Normal para a formação docente, "[...] o magistério sofria desprestígio, salários baixos, falta de condições materiais, dentre outros [...] o magistério não exercia atrativos, não poderia melhorar a classe em função da deficiência pecuniária [...]"

⁸ Mantivemos a escrita original do documento transcrito por Cella (2000). Os problemas citados foram mencionados pelo presidente Zacarias de Góes e Vasconcellos em seu relatório datado de 1894.

Ao termos acesso aos escritos de Nascimento (2008, p. 80), entendemos melhor tais pontos. Dr. João Francisco de Souza, inspetor geral da instrução pública na Província do Paraná em 1873, afirmava que “[...] a nova província não dispunha de recursos para construir uma Escola Normal que propiciasse a necessária formação pedagógica, preparando-os para o magistério [...]”, naquilo que tange à necessidade de conferências,

[...] eram impossíveis de atender devido a [sic] grande distância entre as províncias que ofereciam ensino normal e que poderiam promovê-las e, também, porque esse tipo de investimento era considerado caro [...] e no que diz respeito às boas recompensas pecuniárias [...] deve-se lembrar que ou os docentes exerciam sua função sem remuneração, ou o pouco que recebiam era insuficiente para a sua subsistência (NASCIMENTO, 2008, p. 80).

Nascimento, Sousa e Zanolense (2012, p. 765) apontam que, com isso, “[...] houve um desinteresse do sexo masculino para a formação no magistério [...]”. Pontuamos, tomando como respaldo as sinalizações de Nascimento e Sousa (2011, p. 270), o quanto tal fato favoreceu a entrada da parcela feminina na Escola Normal, sendo que

[...] a primeira manifestação oficial de fato para o ingresso de mulheres na Escola Normal ocorreu em 28 de fevereiro de 1891, Júlia Wanderley dirigiu-se ao Governador do Estado requerendo o mesmo direito dos moços, ou seja, a permissão de matrícula de moças na Escola Normal.

De acordo com relatórios Nascimento, Sousa e Zanolense (2012, p. 774), “[...] já havia o interesse do governo em aproveitar a mão de obra feminina para o exercício do magistério”, respaldado no ideal de que a professora seria a continuação da ternura e da afetividade maternal.

A Escola Normal no Paraná⁹ passou por diversas reformulações, no ano de 1882 deixou de funcionar por falta de alunos, sendo restaurada em 1884, funcionando em anexo ao Instituto Paranaense. Em 1904 compartilhou o estabelecimento de ensino Gymnásio Paranaense (NASCIMENTO; SOUSA;

⁹ Até o período da década de 1950, Miguel (1992) afirma que havia, catalogadas, as Escolas Normais de Curitiba (1876); a de Paranaguá (1921) e a de Ponta Grossa (1921) e as Escolas Complementares Normais, em Guarapuava (1926); em Jacarezinho (1943) e outra em Londrina (1944).

ZANLORENSE, 2012). Destacamos dados, referentes ao *Gymnásio Paranaense* em 1922, quando se comemorava o Centenário da Independência, o governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou à Escola Normal o prédio do atual Instituto de Educação, o Palácio da Instrução, na rua Aquidaban, hoje Emiliano Pernetta, em Curitiba.

Araújo, Freitas e Lopes (2008, p. 19), salientam que, “[...] em 1922, a Escola Normal passou a funcionar em prédio próprio, denominado como em outras cidades de Palácio da Instrução”. De acordo com dados encontrados em Takeuchi (2005), Lysímaco Ferreira da Costa elaborou um novo regulamento para as escolas normais que entrou em vigor em 1923, o qual dava novos aspectos ao estabelecimento, assegurando-lhe autonomia e criando um grupo escolar para prática pedagógica das alunas da Escola Normal. Tal afirmação reitera as postulações de Araújo, Freitas e Lopes (2008).

Miguel (2008a, p. 153) afirma que, aos poucos, a Escola Normal se “[...] configurou como instituição necessária para formar tecnicamente o professor”. Estudos realizados por Miguel (2008b, p. 21) conferem que a formação de professores na Escola Normal do Paraná, entre os anos de 1853 a 1971, “[...] sempre esteve vinculada às modificações socioeconômicas, político e cultural”.

Quando mencionamos o aspecto social e cultural, entendemos que, no período de estudos no qual nos debruçamos (1950 a 1970), entendemos que é um momento “[...] em que ocorria um acentuado processo de urbanização, ou seja, a criação de novos municípios, na região noroeste do Estado do Paraná” (MACIEL; VIEIRA, 2015, p. 254). O município de Maringá entra nesse bojo, pois teve a sua fundação oficial em 10 de maio de 1947, sendo que a primeira eleição ocorreu em 03 de outubro de 1952, sendo Inocente Villanova Júnior eleito como prefeito da cidade.

Como no processo histórico da humanidade temos figuras proeminentes, ao lidarmos com o cenário educacional paranaense, destacamos a ação do inspetor geral de ensino, César Pietro Martinez¹⁰, responsável pela manutenção da qualidade

¹⁰ Segundo Reneia (2015), diretora auxiliar do Instituto de Educação César Pietro Martinez, situado no município de Ponta Grossa no Paraná, César Pietro Martinez era de São Paulo. Veio para o Paraná para auxiliar na organização e sistematização da Escola Normal Secundária do nosso Estado. Ele nasceu em 14 de março de 1881 e faleceu em 08 de novembro de 1934. Filho de Laureano de Rosalia Martinez.

do ensino no Estado, sendo nomeado na gestão do presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha. De acordo com Miguel (1997, p. 27),

A atuação de Martinez foi marcada pela reforma dos programas escolares primários, pela separação da Escola Normal do Ginásio e principalmente pela sua presença em toda a parte, ensinando, observando, orientando, estimulando.

Stentzler e Schena (2010, p. 8) ressaltam que César Pietro Martinez possuía formação na área educacional e era estudioso da pedagogia moderna. Segundo as autoras, ele acreditava que, “[...] por meio dos conhecimentos já produzidos por outros povos mais desenvolvidos, seria possível melhor aproveitar os recursos disponíveis [...]”.

O inspetor acreditava que, além da instrução, a Educação deveria dedicar-se à moral, à higiene e à economia (BUENO, 1999). Essa crença era também de todos os educadores envolvidos na reforma educacional, era um projeto de nacionalidade, visto que o país estava se desenvolvendo industrialmente e necessitava de trabalhadores alfabetizados. O modelo de escola, enxergado por eles, era aquele equiparado ao de uma oficina ou empresa, a busca era focada na eficiência, na técnica, enfim, no preparo do docente.

Stentzler e Schena (2010, p. 9) destacam que Martinez

[...] tinha convicção de que o problema do analfabetismo não seria resolvido somente por meio de mais escolas, mas que atrelado a expansão física houvesse a formação adequada dos mestres, responsáveis pela eficiência dessas escolas. Alerta para a instabilidade da função de professor nas escolas do interior, com frequentes transferências ou mesmo ausências durante o período que seria de suas aulas.

Podemos citar, também, o nome de Erasmo Pilotto (1910-1992), outro estudioso que merece destaque, que foi um técnico a serviço do Estado, tomando relevantes medidas referente à organização do sistema escolar paranaense, desenvolvendo propostas para os cursos normais regionais, “[...] para as escolas rurais, destacadamente para o Norte Pioneiro do Paraná, região circunstancialmente propícia à recepção das políticas educacionais escolanovistas” (NOGUEIRA, 2001, p. 59).

Para Miguel (1997, p. 177), Erasmo de Pilotto,

Ao promover a expansão da escolaridade primária, elaborar programas para os cursos de jardim de infância, primário e normal regional, desenvolveu a concepção de Educação ativa, “palpitante de vida”, segundo a sua própria expressão, lançando mão de métodos e técnicas que ajudassem o aluno na construção interior do ato de aprender; utilizou-se de métodos experimentais e procurou fundamentar a ação pedagógica nas ciências que embasavam a Educação: a Biologia, a Psicologia e a Sociologia. Nesse sentido, considerou as etapas do desenvolvimento infantil e buscou ainda desenvolver o modo de vida das comunidades.

Destacamos, tendo como respaldo os estudos realizados por Sbardelotto e Dalarosa (2011, p. 163), que os cursos normais no Paraná foram “[...] idealizados e criados por Erasmo de Pilotto, sob a influência dos princípios do Movimento da Escola Nova, durante sua gestão na Secretaria de Educação e Cultura a partir dos finais da década de 1940”.

A formação para a atuação de docentes nas escolas rurais na fase de Pilotto foi destacada. Nogueira (2001, p. 69, mencionando os escritos de Pilotto, 1959) traz a seguinte informação:

No que diz respeito à formação de professores para as escolas rurais no Paraná, as mesmas foram idealizadas a partir do modelo da Educação mexicana, visando uma Educação adaptadora do homem ao meio rural e integradora do trabalho intelectual/braçal de acordo com a realidade campestre, visando à fixação das famílias a terra. A adaptação das *missões culturais mexicanas* constituiu-se o germe da Escola Normal Regional no estado: instaladas as escolas, jovens concluintes do curso primário poderiam, conforme dispunha Erasmo Pilotto, dedicar-se-iam ao ensino, tendo esses novos professores, após as devidas orientações, a responsabilidade de agentes sociais das comunidades, tendo como meta complementar o aperfeiçoamento cultural e profissional dos professores rurais, integrando homens e mulheres da comunidade ao progresso cultural desejável à nação.

Entendemos que tal bojo do processo de formação escolar, na sua primeira tentativa, tinha como base, segundo afirmações de Dermeval Saviani (2008, p. 213), buscar

1) Maior liberdade para as crianças, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) O princípio de atividade (métodos

ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) O respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a Educação que lhe convém (SAVIANI, 2008, p. 213).

Compreendemos que, sob essa concepção de ação docente, “[...] o professor busca soluções para os problemas que enfrenta na sua ação docente e ao refletir sua prática pedagógica buscando assim uma formação adequada para o seu desempenho” (SCHNEIDER; STENTZLER, 2011, p. 6). Em tal ideal de renovação é que Pilloto buscou a organização das escolas normais.

A luta do referido educador situa-se no bojo de uma busca pelo desenvolvimento urbano, econômico e industrial. A busca pelo apoio educacional para garantir tal processo foi notada, visto que as leis governamentais passaram a direcionar os pontos para as ações de formação docente. Entendemos essa atitude como a educação sendo trazida sob o prisma de ser um direito de todos. Para tanto, colocava-se, segundo Saviani (2004) a fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação, assim como as leis orgânicas do ensino.

Saviani (2004) destaca para tal a Reforma de Capanema que, a partir do ano de 1942, fez a composição do ensino **com cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial**, este último podendo ser ofertado na modalidade **clássico** ou **científico**. Na reforma, o ensino colegial acabou perdendo o seu caráter propedêutico, e preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral das alunas. A reforma foi composta pelos seguintes Decretos-lei: a) **1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário** (Decreto-Lei n.º 4.244/ 42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); b) **1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial** (Decreto-Lei n.º 6.141/43); c) **1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário** (Decreto-Lei n.º 8.529/46), **do Ensino Normal** (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do **Ensino Agrícola** (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

Verificamos, especificamente, no decreto-lei n.º. 1.190, de 1939, e o decreto-lei n.º 8.530, de 1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Normal, trazem as finalidades do ensino normal:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à Educação da infância.

DOS CICLOS DO ENSINO NORMAL E DE SEUS CURSOS

Art. 2º O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º Compreenderá ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (BRASIL, 1946).

Compreendemos que a Lei Orgânica regulamentou o curso de Formação de Professores, direcionando as escolas normais para uma organização com o “[...] ensino profissional que tinha por objetivo principal formar professores/as para o trabalho com crianças do ensino primário” (ALMEIDA; BOSCHETTI, 2012, p. 209).

Para Almeida e Boschetti (2012, p. 210), a referida Lei buscou uniformizar a formação de professores no país, nas várias modalidades,

- 1) a Escola Normal que oferecia o segundo ciclo, formando professores/as primários/as; 2) o Curso Normal Regional, em nível de segundo ciclo e preparando regentes para o ensino primário; 3) os Institutos de Educação, encarregados da formação de professores/as primários/as, habilitação profissional para o Magistério e Administração Escolar; 4) os cursos de Pedagogia com formação de nível superior.

Houve, de acordo com Almeida e Boschetti (2012), a adoção de um currículo único, que se destacava pelo fato de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, como Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, com a finalidade de enriquecer a formação dos professores com elementos teóricos necessários à prática docente cotidiana.

Respaladas em Cunha (2000), entendemos que, no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar a classe dirigente do nosso país e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer a formação adequada aos filhos da classe operária.

Recorremos, também, à leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024/61, a qual representou um importante marco para o sistema educacional brasileiro, visto que foi a primeira iniciativa de sistematização das bases do sistema escolar. No capítulo IV, da referida Lei, para compreendermos o que era salientado sobre a formação de professores, era estabelecido, para Brasil (1961)

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à Educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em Escola Normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Schneider e Stentzler (2011, p. 9) apontam que, “[...] concomitante às orientações emanadas por meio da Lei, havia necessidade e valorização das inovações pedagógicas, a fim de formar um novo professor para a nova realidade nacional”.

Entendemos que essa lei tinha como propósito o desenvolvimento técnico na formação de professores, educadores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, ou seja, ela estabeleceu padrões de ensino e organização do espaço escolar.

Compreendemos que educadores como Pilotto, entendendo o quadro educacional da época, conseguiram auxiliar no processo de construção da história da Educação no Estado do Paraná. Ao nos atermos a autores como Miguel (1997), entendemos que, embora houvesse um relativo contingente de pessoas sem escolaridade em nosso Estado, havia também luta e dedicação de pensadores e educadores para a atenuação desse contingente. Pilotto foi um desses nomes com a sua concepção de “Educação Ativa” (ou Escola Nova).

Naquilo que tange o ingresso da disciplina de Psicologia no currículo normalista, destacamos que a mesma entra com o propósito de ‘enriquecer’ o currículo das alunas da Escola Normal (ALMEIDA; BROSCETTI, 2012).

No ano de 1928, a Psicologia foi inserida no currículo das normalistas, ao lado de disciplinas como pedagogia, história da Educação, didática, sociologia, higiene e puericultura (SILVA, 1995). Tendo em seu arcabouço teórico os testes de inteligência, a Psicologia, como disciplina, procurava a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, pautada principalmente nas diferenças individuais dos alunos. Com o entendimento voltado para a apreensão de tal processo, “[...] Afro do Amaral Fontoura protagoniza uma grande produção didática que será utilizada por vários anos na formação de professores” (SCHNEIDER; STENTZLER, 2011, p. 9).

A Psicologia da Educação assumiu pesquisas sobre a aprendizagem, testes mentais, medida de comportamento, Psicologia da criança e clínica infantil, identificando-se com as tentativas de utilizar e de aplicar, na Educação, todos os conhecimentos relevantes, proporcionados pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia laboratorial. De forma sintetizada, podemos salientar que a Psicologia da Educação tem sua origem na crença racional e na argumentação de que a Educação e o ensino podem melhorar sensivelmente como consequência da utilização correta dos conhecimentos psicológicos (SALVADOR, 1999).

Chamamos a atenção para o fato de que a disciplina de Psicologia, como toda disciplina escolar, articula-se ao papel político que cada saber desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003). Daí a relevância da compreensão dos referidos conteúdos teórico-metodológicos do período.

Desse modo, a disciplina pode ser definida como métodos e regras para a abordagem de diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (GOODSON, 1997) e precisa ser compreendida no interior da escola, como parte integrante da cultura escolar, tendo ressaltada a sua associação aos componentes históricos de determinada época que influenciam diretamente a cultura escolar. Nesse sentido, Chervel (1990, p. 184) afirma que a disciplina é participante ativa do educar, sua importância é encontrada.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da sala de aula, mas também as grandes finalidades que presidiam sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da Educação, mas na história

cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessa leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar (CHERVEL, 1990, p. 184).

Quando compreendemos que a intenção da disciplina Psicologia da Educação para a formação das normalistas estava pautada no auxílio e no preparo destas para o trabalho diário com crianças do ensino primário, notamos que uma disciplina segue normatizações e tematizações peculiares de determinado momento.

A compreensão acerca da historicidade de questões que delineiam o contexto escolar é o início do processo investigativo do pesquisador, e, no caso da nossa proposta de pesquisa, abrangeremos o estudo dos manuais de Psicologia utilizados na disciplina de Psicologia da Educação na Escola Normal do Paraná. É nessa perspectiva historiográfica que será estudada a influência das manuais de Afro do Amaral Fontoura, seu conteúdo teórico e metodológico, para a formação das normalistas paranaenses.

3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 1950 E 1970: OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA DE AFRO DO AMARAL FONTOURA

No decorrer dos nossos estudos, identificamos uma citação de Guedes (1996) na qual afirma que a história da Psicologia é ainda pouco estudada em nosso país, tanto na área da graduação quanto na da pós-graduação. Tal apontamento ocorreu no ano de 1996, e quase 20 anos após a referida data, as pesquisas, de acordo com o Banco de Teses da Capes, que trazem como foco a história da Psicologia no Brasil ainda não são expressivas.

Nossa área de pesquisas é a relação entre a Psicologia e a Educação, em específico entre os anos de 1950 e 1970. Antunes (2002, p. 193) afirma que tal relação permaneceu nos anos seguintes, tanto que “[...] foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para o seu desenvolvimento [...]”.

Ao tratarmos do processo histórico da Psicologia da Educação na Escola Normal secundária, entendemos que, para as informações chegarem a todos os pontos do país, demorava-se muito. Em especial quando tratamos da Educação no Paraná, e o caso se acentua ao nos referirmos à Educação no interior do Paraná, como é o caso de Maringá.

Ao destacarmos a nossa fase de estudos – entre os anos de 1950 e 1970 –, temos a transição do escolanovismo para o tecnicismo. Será possível enxergarmos essa transição nos manuais didáticos e trabalhos científicos?

A compreensão da Psicologia da Educação por meio dos manuais didáticos, em especial, os manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura, destinados ao processo formativo das normalistas, será nosso foco de estudos na escrita que segue.

3.1 POR QUE ESTUDAR OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO?

Ao tocarmos na necessidade de pesquisas que levam em consideração os manuais didáticos, entendemos, primeiramente, que, quando lidamos com os manuais voltados para a formação de professores, há certa dificuldade, segundo

Bufrem, Schimit e Garcia (2006, p. 123), de caracterização dos mesmos: “[...] manuais escolares, livros de texto, livros escolares são algumas das denominações com que têm sido chamados os manuais, pois apresentam a proposta de, a um só tempo introduzir o tema e sumariá-lo”.

Quanto à origem dos manuais, Leite (2013) pontua que está vinculada à articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado. O manual didático surge no século XVIII, “[...] como principal instrumento para a formação do professor, garantindo a veiculação de conteúdo e método [...]” (LEITE, 2013, p. 23). Mas, essa expressividade relativa à importância do estudo referente aos manuais não é percebida como foco expressivo na área da pesquisa da história e da historiografia da Educação.

Garcia e Nascimento (2009), afirmam que, para a pesquisa educacional, os manuais escolares nem sempre foram considerados um objeto científico relevante, sendo negligenciados pelos historiadores e bibliófilos durante muito tempo. Mas os amantes de livros, em especial livros raros, começaram a suscitar o interesse pelos manuais didáticos, tanto que Alain Choppin (2004, p. 552)¹¹ salienta

[...] que os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns “trinta anos para cá”, o que evidencia a expansão e o fortalecimento de um campo de investigação específico ao mesmo tempo em que alerta para as dificuldades inerentes a essa situação, mesmo porque, segundo o autor, se trata de um objeto complexo.

Dessa maneira, compreendemos que os estudos acerca dos manuais didáticos têm ganhado expressividade com o correr dos anos. Há, nos dias atuais, bases de dados específicas para os estudos dos mesmos, consolidando-os como objeto de estudo na área da história e historiografia da Educação e formação de professores.

Destacamos, aqui, o Projeto *Investigación sobre los Manuales Escolares* (Manes), com sede na *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*, criado em 1992, que tem o apoio de universidades brasileiras, objetivando o desenvolvimento de pesquisas sobre a história dos manuais escolares produzidos,

¹¹ Alain Choppin é pesquisador do *Service d'histoire de l'éducation do Institut National de Recherche Pédagogique – INRP – URA – CNRS 1937, França.*

distribuídos e utilizados na Espanha, desde o ano de 1808 até a atualidade (CAMPOS, 2009).

Ressaltamos a Base Manes (Manuales Escolares Españoles), para a qual passaram a contribuir outras instituições da Espanha, Portugal e América Latina, ampliando-se, assim, a quantidade e a abrangência geográfica do acervo constituído pelos manuais didáticos.

Campos (2009) salienta a base de Manuais Brasileiros (Manbras), vinculada ao projeto Ensinar a Ensinar, uma das atividades do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A referida autora destaca que tais bases de dados têm intensificado a busca por referências nos estudos sobre os manuais.

Para Rocha (2009, p. 5), naquilo que diz respeito aos estudos sobre os manuais didáticos, “[...] é importante tecer algumas observações sobre esta temática que desde 1970, aproximadamente, tem se transformado em objeto de pesquisa em inúmeros países [...]”. Para tanto, o estudioso faz referências aos estudos de Alain Choppin (2004), afirmando que, no trabalho realizado pelo autor no ano de 2004, **‘História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte’**¹², o mesmo “[...] aponta, entre as dificuldades levantadas no sentido de se elaborar o estado da arte, a de definir livro didático, verifica-se esta dificuldade em face da diversidade de vocabulário e da instabilidade dos usos lexicais” (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Ao recorrermos à leitura do texto do próprio Choppin (2004, p. 553), traduzido por Maria Adriana Cappello, entendemos que há determinadas funções assumidas pelos livros didáticos:

[...] função referencial ou curricular ou programática, função instrumental, função ideológica, função documental. As funções podem ter uma variação ao observarmos “[...] o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. Tal afirmação auxilia-nos a pontuar o “[...] livro didático como o livro que se destina ao uso de alunos e professores”.

E justamente com o destino de uso por alunos e professores, salientamos a preocupação para com os saberes contidos em manuais e livros didáticos. A

¹² Este artigo se originou da comunicação feita no XXII^o Congresso do ISHEE em Alcalá, Espanha e foi publicado na revista Pedagógica Histórica, v. 38, n. 1, 2002, p. 21-49. Tradução de Maria Adriana C. Cappello, 2004.

utilização parte da apropriação dos saberes contidos nos manuais, os quais, afirma Correia e Silva (2002, p. 3),

[...] constituem-se a partir da explicação que os seus escritores, enquanto leitores, fizeram de algumas idéias, criando uma categoria específica de formulações sobre modos “ideais” de atuar no magistério. Muito provavelmente essa interpretação direcionou a apropriação que os normalistas fizeram da bibliografia citada no *corpus* analisado, oferecendo indícios relevantes acerca da construção e circulação do discurso pedagógico.

A partir das leituras realizadas, inferimos, pautadas em Silva (2002, p. 67), que muito provavelmente, “[...] essa leitura articula modos específicos de percepção e ação docente. No período compreendido entre 1950 e 1971, as maneiras de conceber o ofício dos professores poderiam ser resumidas ao ato de planejar e usar métodos e técnicas de ensino”.

Tal constatação não se resume aos manuais brasileiros, pois, ao fazermos uma comparação dos manuais didáticos sistematizados em Portugal e no Brasil, Correia e Silva (2002, p. 2) denota que,

Em ambos os países, os manuais pedagógicos indicam a correspondência direta com a sua utilização nas escolas de formação docente, originando-se de cursos anteriormente ministrados e/ou destinando-se ao desenvolvimento dos programas de disciplinas profissionalizantes, tais como a pedagogia, a didática, a metodologia ou a prática de ensino.

Uma correlação importante ao salientar os dois países, Portugal e Brasil. Além dessa pontuação, Silva (2005, p. 68) demonstra, por meio de seus estudos acadêmico-científicos, que

Os manuais fizeram uma determinada apropriação das fontes que utilizaram. Os avanços da Psicologia, da sociologia, da filosofia, da pedagogia, da história, entre outras áreas mencionadas nessas obras, passaram de uma lógica científica (ou pelo menos esse foi o estatuto a elas delegado) a uma perspectiva de interpretação que permitisse compreender as contribuições desses conhecimentos para a vida escolar.

Nesse sentido, respaldadas em Silva (2005, p. 68), acreditamos que os escritores dos manuais didáticos realizaram a apresentação dos conteúdos presentes em seus escritos como

[...] a síntese de uma ampla literatura, produzida por diversos nomes e relacionada a diferentes ramos de estudo. Assim, os saberes contidos nos manuais constituíram-se a partir da explicação que os seus autores, enquanto leitores, fizeram de algumas idéias. Muito provavelmente essa interpretação direcionou o entendimento que os normalistas tiveram da bibliografia citada.

Foram essas informações transmitidas pelos escritores dos manuais que as alunas das escolas Normais tiveram acesso. Além dessa leitura mais sintetizada, destacamos, ainda, a questão comercial pertinente à proliferação dos manuais didáticos. Destacamos a afirmação de Apple (1995), o qual defende que o manual didático é um produto do mercado e, para melhor compreender sua utilidade como instrumental pedagógico, devemos considerar os aspectos de caráter comercial, determinantes não só para sua produção, mas também para sua difusão.

Quanto ao destino e foco de utilização dos mesmos, Silva e Correia (2002, p. 615) afirmam que os manuais didáticos,

[...] além de servirem aos propósitos imediatos de formarem professores, também têm um papel decisivo na configuração do discurso pedagógico, da concepção profissional do professor e dos saberes que a sustentam. A abordagem do modo pelo qual o texto se constrói na interação com outros autores, livros, modelos, países e instituições mostra que ele não se limita a constituir mero artefato ilustrativo do cotidiano na formação dos professores. Isso significa que os manuais pedagógicos, tal como os entendemos, participam da produção histórica dos professores. Seus textos não são apenas proposições, horizontes a serem alcançados, mas, antes, correspondem a discursos que dão a conhecer modos pelos quais, em diferentes tempos e espaços, as atitudes e visões de mundo daqueles que exercem o magistério têm sido estruturados.

A intensidade da utilização fez com que os mesmos estivessem presentes em todas as áreas do conhecimento, em especial “[...] as que compõem o currículo escolar, os manuais didáticos constituem-se como uma fonte de informação não apenas para consulta, mas também de popularização do conhecimento” (CAMPOS, 2009, p. 15). Para Correia & Silva (2002, p. 2)

Ao ordenarem os conteúdos a serem ensinados aos normalistas, os manuais sintetizam em suas páginas os argumentos localizados em obras vinculadas a diversas áreas, tais como a Psicologia, a sociologia, a biologia etc., os quais são considerados úteis para esclarecer aspectos relacionados à Educação e também para orientar os professores no exercício de seu trabalho.

Compreendemos que os manuais pedagógicos assumem lugar de destaque entre as leituras dos normalistas. Visto que, para Silva (2000, p. 2), os mesmos eram

Impressos em grande número, circulando por um preço relativamente acessível aos alunos e suas famílias e divulgados para dar conta de disciplinas profissionalizantes do currículo da Escola Normal, eles reúnem os saberes tidos como indispensáveis para o desenvolvimento de competências específicas do professor. Trata-se de orientar os leitores quanto às condutas “apropriadas” e “legítimas” da profissão.

Reiteramos as colocações de Silva (2003a), pois entendemos os manuais pedagógicos como uma fonte relevante para a construção de uma história de leituras especificamente profissionais do corpo docente. Tais leituras remetem a um período histórico determinado, no caso, entre os anos de 1950 e 1970.

Silva (2003c, p. 4) destaca que a quantidade de pesquisas relativas a manuais escolares aumentou a partir da década de 1960, inferindo, aí, a correlação com “[...] um momento de democratização do sistema educativo, de descolonização e aumento dos progressos técnicos”.

O período delimitado por nós tem correspondência a um momento no qual os manuais pedagógicos passam a privilegiar os aspectos relativos ao planejamento, aos métodos e às técnicas de ensino, direcionando o trabalho dos professores para questões referentes à organização internada sala de aula.

Apoiadas nos estudos realizados por Silva (2005, p. 65), entendemos que, “[...] em estudos já levados a efeito acerca desse material, foi possível constatar que a preocupação com os modos de ensinar era inédita – ou pelo menos não tão evidente – até por volta dos anos 1940”. Os manuais, conforme a autora, eram muito usados nas décadas de 1920, 1930 e 1940 e prosseguiram, “[...] acentuando-se no período entre 1960 e 1971 momento em que as produções atentavam predominantemente para metodologias e técnicas didáticas” (SILVA, 2005, p. 65).

Faz-se importante abrir um parêntese aqui e mencionar, apropriando-nos das assinalações de Trevisan e Pereira (2011, p. 2), que

[...] os manuais de ensino não são por nós considerados, estritamente, como documentos oficiais uma vez que apresentam autoria pessoal. Consideramos, no entanto, que apresentam certa função semelhante, uma vez que também divulgam discursos oficiais e que se baseiam em programas de ensino oficiais, apresentando até mesmo, em alguns casos, ao final do manual de ensino, programas na íntegra ou, ainda, menções e citações explicitadas de orientações contidas nos documentos oficiais.

Podemos levantar a hipótese, para Choppin (2004, p. 478), de que os manuais didáticos foram “[...] obras marcantes, personalizadas e representativas na formação de determinadas gerações” de professores, pois os textos contidos nos materiais, para Silva (2000, p. 67), “[...] visam a se constituir justamente num primeiro contato dos normalistas com os estudos da área ou, em outras palavras, com os saberes educacionais”.

Nesse sentido, Campos (2009, p. 11) ressalta os esforços:

[...] ao se entender que os manuais didáticos são importantes para a construção do saber, como objetos de mediação entre o conhecimento específico e os modos de utilizá-lo em sala de aula, percebe-se que são objetos extremamente ricos como fonte para pesquisar sobre a história da profissionalização docente nas escolas normais e universidades, bem como para conhecer os conteúdos e métodos que são privilegiados em diferentes momentos históricos [...].

Ao levantarmos os autores de manuais didáticos, entre os mais mencionados no período de estudos elencado por nós, destacamos, pautadas em Silva (2005, p. 69-70), os seguintes nomes:

Dewey (citado 230 vezes nas páginas dos livros então publicados), Decroly (113 vezes), Rousseau (83 vezes), Pestalozzi (82 vezes), Claparède (129 vezes), Montessori (93 vezes), Thorndike (88 vezes) e Kerschensteiner (74 vezes) tenham sido referências relacionadas ao movimento da Escola Nova e ainda muito presentes, o destaque a autores que escreveram “sínteses” do pensamento educacional aumentou. Exemplos importantes foram os de Aguayo (240 vezes), **Afro do Amaral Fontoura (172 vezes)**, Theobaldo Miranda Santos (76 vezes), Diego González (87 vezes), Lorenzo Luzuriaga (72 vezes), Luiz Alves de Mattos (91 vezes), Antônio D’Ávila (75 vezes), Lourenço Filho (66 vezes), Everardo Backheuser (44 vezes), Onofre Penteado Jr (21 vezes), Imídeo Giuseppe Nérici (17 vezes) e Benedito de Andrade (11 vezes) (grifos nossos).

Ao tratarmos estritamente do Brasil com relação ao universo de referências que constituem os conteúdos dos livros brasileiros ao longo do tempo, observamos que Correia e Silva (2002, p. 14-15) traz os seguintes nomes:

John Dewey como o autor mais citado em todo período (1930 – 1971) e ao longo das páginas dos 44 manuais examinados. No total, são 594 menções. Depois desse autor, temos Aguayo y Sánchez (429), Decroly (298), Claparède (289), Kerchensteiner (230), Herbart (222), Pestalozzi (203), Montessori (198), Rousseau (197) e **Afro do Amaral Fontoura (192)** (grifos nossos).

Quando pesquisamos os **manuais de Psicologia** no Brasil, encontramos estudiosos que se debruçam sobre a compreensão destes no processo educacional, em especial naquilo que fiz respeito a formação de professores na Escola Normal Secundária. Ressaltamos que não há nenhuma tese defendida dentre os materiais selecionados.

Quadro 1: Estudiosos que abordam os manuais didáticos de Psicologia na área educacional

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO
SOUZA, Fátima Cristina de; VIEIRA, Renata de Almeida	Notas sobre a concepção de aprendizagem veiculada no manual didático de Psicologia Educacional de Afro do Amaral Fontoura	2011
MACIEL, Lizete Bomura; SOUZA, Fátima Cristina de e VIEIRA, Renata de Almeida	Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva	2012
EDDINE, Eder Ahmad Charaf; DELAMO, Lícia Mara Pinheiro Rodrigues	Conteúdos dos manuais didáticos de Psicologia educacional (1940-1959) e suas implicações na prática docente: uma análise histórico-cultural	2011
SOUZA, Rodrigo Augusto	Noções de Psicologia da criança: estudo sobre um manual didático de Theobaldo Miranda Santos	2013
MACIEL, Lizete Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida	Manual pedagógico na formação de professorandos da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura	2015

Fonte: Pesquisas realizadas por Silva-Tadei e Schelbauer (2007).

Observamos cinco títulos que especificam a Psicologia da Educação na Escola Normal. Quando a pesquisa volta-se especificamente para o nome do escritor **Afro do Amaral Fontoura**, o número de escritos mostra-se reduzido para três publicações. Mesmo frente ao número de artigos apresentados, ficamos aliviadas ao identificar que outros pesquisadores interessam-se pela área de estudos dos manuais didáticos, haja vista que eles fazem parte da história da Psicologia no Brasil. Nesse sentido, dada a relevância dos manuais didáticos,

concordamos com Azevedo (2011, p. 101), autora que considera os manuais como “[...] exemplos de patrimônio cultural e, como tais, bens a serem conservados”.

Nesse sentido, buscamos, por meio da nossa pesquisa, intensificar os argumentos que delineiam a Psicologia da Educação, em especial por meio dos manuais didáticos, pois, conforme Antunes (1989), refletir sobre o que é a Psicologia, a quem ela se destina é tão importante quanto compreender seus conteúdos, métodos e técnicas, os quais foram bastante veiculados por meio dos manuais didáticos no Brasil.

Após observarmos alguns aspectos históricos da história da Educação e da Psicologia, abordaremos, em específico, a produção de Afro do Amaral Fontoura e os conteúdos presentes em seus manuais didáticos.

3.2 AFRO DO AMARAL FONTOURA E OS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA UTILIZADOS NAS ESCOLAS NORMAIS

Na presente seção, buscamos entender quem foi Afro do Amaral Fontoura, assim como esboçarmos os conteúdos de seus manuais didáticos, voltados para a área da Psicologia educacional.

Ao tocarmos no nome de Afro do Amaral Fontoura, recorreremos às colocações de Silva (2003). A autora destaca que alguns dos livros escritos pelos “católicos” tornam-se referências para outros manuais, escritos nos anos 1950 e 1960, como é o caso dos títulos escritos por **Afro do Amaral Fontoura**, Theobaldo Miranda Santos e Ruy Santos Figueiredo.

Embora todos fossem católicos, a forma de abordagem era particular a cada um. Entre Theobaldo Miranda Santos e Afro do Amaral Fontoura, por exemplo, podemos salientar que

Theobaldo tinha um discurso pouco marcado pelo embate entre os católicos e os renovadores e pelo próprio discurso católico de valores morais, já Afro do Amaral apresentava um discurso fervoroso em favor da aplicação em sala de aula dos preceitos morais ditados pela Igreja (BUENO, 2013, p. 2).

Rocha (2009, p. 2) reitera nossa compreensão ao afirmar que Fontoura “[...] defende a integração Educação escolar e Educação religiosa [...] define como objeto [...] o estudo das finalidades, dos objetivos e dos problemas relativos ao ensino, da relação sistemas pedagógicos e correntes filosóficas”.

Partindo de tal contexto, buscamos compreender um pouco mais acerca da obra e da vida de Afro do Amaral Fontoura, autor que tem a obra dos manuais de Psicologia como alvo do nosso olhar de pesquisadoras.

3.2.1 Quem foi Afro do Amaral Fontoura?

Mas, afinal, quem foi o estudioso e escritor católico, Afro do Amaral Fontoura?

A data de nascimento foi assentada no ano de 1912. Era esposo de Cleonice Ivone dos Santos Pinheiro, com quem teve a filha, Glória Maria Pinheiro Amaral Fontoura, a **Glorinha**, apresentada em seus manuais como a criança que tinha o foco de suas observações para posteriormente escrever sobre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Era filho de Ubaldino do Amaral Fontoura e de Rosa Cândida do Amaral. E encontramos uma irmã, Glória do Amaral Fontoura, o mesmo nome de sua filha.

A sua formação inicial no magistério é um dado pesquisado e constatado por Meucci (2007). Fez estudos superiores em direito, filosofia e serviço social no Rio de Janeiro e especialização em sociologia nos Estados Unidos. Sua carreira docente começou aos 17 anos, quando ainda era aluno da última série ginasial (GAERTNER, 2010).

Ao levantarmos o “*Curriculum Vitae*” do autor, pautadas em Rocha (2009), verificamos que ele foi professor na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro; foi também professor da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, dentre outras instituições de ensino. Organizou algumas Semanas de Educação em diversos Estados e municípios brasileiros. No ano de 1966, presidiu o Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Normal, realizado no Estado do Rio de Janeiro. Mortatti et al. (2009) acrescentam a atuação de lecionar de Amaral Fontoura à Faculdade de Serviço Social do Distrito Federal e como professor da Escola de

Comando e Estado Maior do Exército. Meucci (2007) ressalta que Amaral Fontoura foi presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais na década de 1960.

Tivemos acesso à escola, no município de Maringá/PR, que levou o seu nome por um curto período de tempo. Silva-Tadei (2008) destacam que por meio do Decreto n. 17.763, de 1 de julho de 1958, a Escola Normal Secundária de Maringá passou a ser denominada de Escola Normal Colégio Amaral Fontoura. A sua curta existência é rompida com o Decreto n. 2458, de 26 de setembro de 1966, que cria o Instituto Estadual de Educação de Maringá (IEEM).

Verificamos que, por meio da lei n. 328, de 11 de maio de 1970, no governo de Jorge Kalume (1920-2010), o título de Cidadão Acreano foi concedido ao professor Afro do Amaral Fontoura¹³.

Temos a informação de que Afro do Amaral Fontoura foi uma personalidade agraciada com o título de cidadão honorário do município de Toledo/Paraná, no ano de 1968. A sessão solene da Câmara ocorreu no dia 3 de maio, nas dependências do Colégio La Salle (Resolução nº. 2, de 30 de abril de 1968)¹⁴. Na época, Amaral Fontoura era presidente da Associação Brasileira de Escolas Normais.

Ressaltamos, que, até o momento do fechamento do nosso processo de escrita, não tivemos mais informações acerca da vida de Afro do Amaral Fontoura. Entramos em contato com a **Universidade Católica do Rio de Janeiro**, fomos muito bem recebidas pelos funcionários, os quais pediram paciência, pois os registros de Amaral Fontoura estão no 'arquivo morto' da instituição, ou seja, não aparece no sistema dos computadores. A instituição pediu tempo para liberar os dados, visto que estava passando todas as informações de funcionários antigos para o sistema. Os funcionários manifestaram interesse na pesquisa e também não entendem por que um pesquisador com tanto renome em dada época tenha tão pouca informação disponível.

Estávamos esperando pela disponibilização dos dados, pois queríamos realizar uma entrevista com a família de Afro do Amaral Fontoura para o enriquecimento do nosso trabalho. Mas não tivemos um retorno que acrescesse mais informações do que aquelas que já tínhamos sobre o estudioso.

¹³ Documento referente ao título de cidadão acreano presente no apêndice 1 do trabalho. Fonte: Assembleia Legislativa do Acre. Disponível em: <<http://www.al.ac.leg.br/leis>>. Acesso em: 8 out. 2013.

¹⁴ Informação disponível em: <<http://www.eprefeituras.pr.gov.br/sites/prefeitura/CMToledo/homenagens/cidadania.html>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Ficamos apreensivas, pois, na pesquisa da dissertação de mestrado, tivemos sensação semelhante... Recebemos a informação de que, em uma das instituições de ensino pesquisadas (O Colégio Santo Inácio), todos os documentos históricos haviam sido incinerados com a finalidade de liberar mais espaço na instituição. Quem saboreia o universo da pesquisa entende o nosso desapontamento nas situações mencionadas¹⁵.

Damos prosseguimento às observações acerca dos manuais didáticos escritos por Afro do Amaral Fontoura no item que segue¹⁶.

3.2.2 Os manuais didáticos de Psicologia da Educação, escritos por Afro do Amaral Fontoura

Afro do Amaral Fontoura é um autor ainda pouco estudado no cenário educacional brasileiro, mesmo sendo o “[...] autor de inúmeros manuais pedagógicos que exerceram grande e extensa influência na formação de professores, sobremaneira a partir de meados do século XX, no Brasil” (MACIEL; SOUZA; VIEIRA, 2012, p. 232).

Por meio do levantamento bibliográfico organizado por Maciel, Souza e Vieira, (2012), constante no artigo: Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva, constatamos que Afro do Amaral Fontoura foi o autor que mais produziu manuais pedagógicos no Brasil (MACIEL; SOUZA; VIEIRA, 2012). Naquilo que diz respeito a essa extensa produção bibliográfica do referido autor, Mortatti (2009, p. 5) relata que a mesma

[...] foi significativa, sobretudo a produção de manuais de ensino. Afro do Amaral Fontoura publicou uma cartilha, quatro compilações de legislação educacional, 19 manuais de ensino e um artigo em periódico, sem ser possível, entretanto, precisar a data de publicação de cada um desses textos.

¹⁵ Continuamos as nossas buscas por meio das redes sociais como *facebook*, *linkedin*. Encontramos muitos Fontouras, mas nenhum com grau de parentesco com Afro do Amaral Fontoura. Tentamos também contato com a Gráfica Aurora, situada no Rio de Janeiro, mas não tivemos sucesso.

¹⁶ Salientamos que não houve a possibilidade de irmos pessoalmente até os locais mencionados, e também não conseguimos nos deslocar até a Biblioteca Nacional, a fim de buscarmos mais informações sobre a vida e obra do Afro do Amaral Fontoura.

De maneira mais pormenorizada, Meucci (2007, p. 57)¹⁷ lista todas as obras publicadas pelo estudioso, as quais são:

“Programa de sociologia”, “Introdução de sociologia”, “Sociologia educacional”, “Fundamentos da Educação”, “Metodologia do ensino primário”, “**Psicologia geral**”, “O ruralismo: base da economia nacional”, “Dicionário Enciclopédico Brasileiro”, “O drama no campo”, “Introdução ao serviço social”, “Aspectos da vida rural brasileira”, “Fundamentos da Educação”, “Introdução ao Serviço Social”, “**Psicologia Educacional**”, “O planejamento no ensino primário”, “Didática especial da primeira série”, “Prática de ensino”, “Didática geral”, “**Manual de testes**”, “Educação cívica e calendário cívico brasileiro” (grifos nossos).

Percebemos a expressividade de Afro do Amaral Fontoura no meio educacional, em especial naquilo que tange à formação docente. Foi possível encontrar, segundo Hegeto (2007), o seu nome referenciado ao longo dos estudos sobre a criação e a instalação das duas vertentes da Escola Normal (a Escola Normal Regional e a Escola Normal Secundária). Identificamos, assim, o quanto Amaral Fontoura foi utilizado como referência para a formação de professores, em especial, naquilo que tange o município de Maringá.

Observamos que Afro do Amaral Fontoura se destacou na época, notamos a quantidade expressiva de obras escritas pelo autor, além do reconhecimento de seu trabalho. Mas parece que esse reconhecimento ficou restrito à época. Concordamos com Maciel, Souza e Vieira (2012, p. 238), pois

É notório que Afro do Amaral Fontoura não foi um autor de manuais pedagógicos escolhido entre os pesquisadores brasileiros para ser estudado academicamente, seja por meio de pesquisas institucionais de docentes das IES, seja pelos pós-graduandos em nível *stricto-sensu* [...] E, por essa razão, como entender e explicar a falta de dados historiográficos sobre o autor?

Nossa função com o presente trabalho é trazer esse autor para o conhecimento dos pesquisadores, para tanto, elencamos as obras destinadas à área da Psicologia, mais especificamente a Psicologia da Educação, buscando entender ‘o que pretendia Afro do Amaral Fontoura ao escrever seus manuais didáticos, em especial os manuais de Psicologia?’

¹⁷ Tal informação foi salientada em nossa dissertação de mestrado, no ano de 2008.

3.2.3 O que pretendia Afro do Amaral Fontoura ao debruçar-se sobre a escrita de manuais didáticos?

Em busca dessa resposta, encontramos a exposição do próprio autor, escrita no ano de 1972. Ele afirmava que escrevia para os “[...] alunos de escolas normais e [...] professores que ainda não tiveram tempo de ler todos aqueles citados mestres, bem como os autores de numerosas obras, magníficos e admiráveis, sobre a Educação renovada” (FONTOURA, 1962, p. 11)

Em busca de levar esse conhecimento aos professores e alunos, ele compunha as suas obras, segundo Maciel, Souza e Vieira (2012, p. 240),

[...] sintonizado com o espírito renovador, objetivo e prático que uma determinada corrente educacional intencionava imprimir ao ensino normal à época, Amaral Fontoura ficou responsável pela direção da Biblioteca Brasileira da Editora Aurora por duas razões [...] 1) as publicações estão destinadas especialmente para a Escola Normal; 2) Amaral Fontoura é, um professor que vem defendendo há muito tempo essa renovação da Escola Normal, e além disso, reúne duas qualidades raramente encontradas juntas: ‘profundo conhecimento teórico da pedagogia, ao lado de um admirável espírito prático e objetivo’.

Em busca da sustentação desse espírito prático e objetivo, o qual necessitava ser o foco para a organização dos materiais a serem estudados pelas alunas da Escola Normal, necessitamos destacar que havia uma divisão naquilo que diz respeito às obras veiculadas pela Biblioteca Didática Brasileira.

Tal Biblioteca era dividida em quatro séries: Série I. **Escola Viva** (livros especializados para o currículo das Escolas Normais); Série II. Legislação do Ensino e textos auxiliares; Série III. Livros texto para crianças (livros de leitura, conhecimentos etc.); IV. Como aprender brincando (material de ensino). Nossa pesquisa situa-se na Série I. **Escola Viva**.

Destacamos que as obras escritas por Afro do Amaral Fontoura para a **Biblioteca Didática Brasileira** eram compostas por dez volumes: 1. Fundamentos da Educação; 2. Sociologia Educacional; 3. Metodologia do Ensino Primário; 4. Psicologia Geral; 5. Psicologia Educacional; 6. Didática Especial da 1ª. Série; 7. Prática de Ensino; 8. O Planejamento do Ensino Primário; 9. Didática Geral; 10. Manual de Testes.

Outras obras escritas pelo autor constam como: **II Outras Obras de Amaral Fontoura**. 11. Programa de Sociologia; 12. O Ruralismo, Base da Economia Nacional; 13. Dicionário Enciclopédico Brasileiro; 14. Introdução à Sociologia; 15. O Drama do Campo; 16. Introdução ao Serviço Social; 17. Aspectos da Vida Rural Brasileira; 18. A Atualidade Política Brasileira à Luz da Sociologia.

Em todas as obras há o ensejo para o ‘espírito renovador’ na formação de professores, é com esse ‘espírito renovador’, destacamos que Afro do Amaral Fontoura escreveu os manuais didáticos voltados para a área da Psicologia. Colocamos as obras escritas pelo autor no quadro de número 2.

Quadro 2: Manuais Didáticos de Psicologia escritos por Afro do Amaral Fontoura

TÍTULO	ANO DA 1ª PUBLICAÇÃO	ANO DA ÚLTIMA PUBLICAÇÃO
Psicologia Geral	1957	(20ª) no ano de 1970
Psicologia Educacional I (Psicologia da Criança) e Psicologia Educacional II (Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial)	1958	(19ª) no ano de 1970
Manual de Testes	1958	(15ª) no ano de 1970

Fonte: Fontoura (1960, 1962, 1963, 1966).

Percebemos que os três manuais (o manual de Psicologia Geral divide-se em I e II) tiveram a sua publicação inicial entre os anos de 1957 e 1958. O manual com maior número de edições foi o Manual de Psicologia Geral, com 20 edições, permanecendo por 13 anos em circulação. O Manual de Psicologia Educacional I e II teve 19 edições, estando por 12 anos em circulação, e o Manual de Testes 15 edições fazendo-se presente também por 12 anos ao alcance das alunas da Escola Normal.

Tais manuais pertencem a Escola Viva, à nomenclatura ‘Escola Viva’, Maciel, Souza e Vieira (2012, p. 242) afirmam que o próprio Amaral Fontoura esclareceu “[...] que a mesma foi criada em 1920, por Pierre Bovet (1878-1965)”. Tal afirmação ocorreu no ano de 1953, ocasião que Pierre Bovet esteve no Brasil, a convite de Helena Antipoff (1892-1974), para participar do 2º. Seminário de Educação Rural, no Estado de Minas Gerais. No Brasil, o primeiro livro que trouxe a expressão Escola

Viva foi “A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais”, do ano de 1929, escrito por Corinto Fonseca¹⁸.

Rocha (2009, p. 19) exemplifica a sua expressão de Afro do Amaral Fontoura, justificando que a Escola Viva traz em seu cerne a concepção de

[...] uma escola onde ‘o aluno **vive**, participa de tudo ativamente, faz cousas, vibra, e não fica apenas como um ser inerte a ouvir o professor falar [...] Na ESCOLA VIVA o aluno é um ser **vivo**, que está ali para **viver** e não apenas para escutar o mestre repetir aquilo que está escrito nos livros (grifos nossos).

Fontoura observa e sistematiza, em suas ideias, pontos salientados pelo psicólogo suíço, Pierre Bovet, em especial naquilo que tange à figura do respeito. Aquino (1999) ressalta que Bovet, em seu livro *Le Sentiment Religieux et la psychologie de l'enfant*, de 1925, traz a colocação de um elemento central sobre a discussão do que obriga a consciência humana a agir objetivando o bem: o respeito.

Ele afirma que essa obrigação de consciência tem duas condições: que o indivíduo receba ordens; e respeite a fonte das ordens, porque se não houver respeito a ordem não será aceita. Prosseguindo, para ele o respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor. Da coordenação dialética entre esses dois sentimentos nas relações inter-individuais é que surgirá, por exemplo, a obediência da criança aos pais e aos mais velhos. Uma criança respeita seus pais porque ao mesmo tempo que gosta deles teme perder seu amor, ou mesmo sofrer punições. Portanto, para Bovet, para que o respeito à regra e à autoridade se tornem uma obrigação na consciência da criança esses dois sentimentos devem estar presentes na mesma relação (AQUINO, 1999, p. 33-34).

Respeito é um dos pontos centrais trabalhados por Fontoura em seus manuais. Pensamos que a formação religiosa cristã do autor colabore para isso. “Na abertura de cada um dos manuais observa-se a preocupação em deixar registrado para os professores a indicação de uma ‘oração mestra’, uma prece da ‘renovação

¹⁸ Corinto da Fonseca: nasceu no Rio de Janeiro (1882). Aos dezessete anos iniciou sua vida literária com uma série de crônicas; trabalhou junto a diversos jornais (Jornal do Comércio, Gazeta de Notícias, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, Correio Paulistano, Lavoura e Comércio, etc.). Iniciou sua carreira no magistério no Colégio Pedro II, foi professor da Escola 15 de Novembro, foi diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar. Fundou a “Bolsa Escolar Irineu Marinho” (nos auspícios de O Globo). Participou do Plano de Reforma do Ensino Técnico Profissional no Distrito Federal, junto com demais membros da comissão, oficialmente, designada para esse fim, em 1919. Autor de diversas obras, dentre elas: O ensino profissional no Brasil, O ensino profissional em São Paulo (DAROS; HOLLER, 2014).

pedagógica’, ou um poema ‘ser mestre’ escrito por ele ou por outrem” (MACIEL; SOUZA; VIEIRA, p. 242).

Além de orações Maciel, Souza e Vieira (2012, p. 243), Amaral Fontoura “em seus escritos está sempre amparado, aqui e acolá, em autores cristãos e, ao citá-los, esmera-se em destacá-los”.

Consoante Schneider e Stentzler (2011, p. 13), Fontoura pode ser caracterizado como “[...] um educador com ideias que tiveram uma profunda penetração no âmbito da Escola Normal e particularmente na vida das professoras Normalistas”.

A relevância da obra do autor para a compreensão da história de formação de professores é bastante notada nos trabalhos realizados até o momento. O comentário realizado por Maciel, Souza e Vieira (2009, p. 1) dá uma noção de tal abrangência, as autoras afirmam que “[...] os vários manuais por ele produzidos foram leituras altamente recomendadas para as alunas da Escola Normal Amaral Fontoura, entre as décadas de 1950 e 1960 do século XX”.

Essa afirmação foi resgatada por nós em uma entrevista que realizamos com a secretária geral do Colégio Santo Inácio, em Maringá, no ano de 2007. Ela foi uma aluna da Escola Normal entre os anos de 1962 a 1965. Perguntamos se os livros de Afro do Amaral Fontoura haviam sido utilizados, eis a resposta da entrevistada:

Isso... É por que na época não havia outra bibliografia. Tudo era o Amaral Fontoura. E ainda mais como a escola¹⁹ tinha esse nome, então, Amaral Fontoura deve ter vendido muito livro, porque didática era tudo com ele, Psicologia era tudo com ele, e eram uns livros mais ou menos padronizados, então seguia aquilo em tudo [...] [sic].

Notamos, ao termos acesso aos manuais didáticos escritos pelo autor, que “a Biblioteca Didática Brasileira da Editora Aurora, dirigida por Afro do Amaral Fontoura, foi organizada por meio das seguintes séries: **A escola viva; Legislação Brasileira de Educação; Livros texto para crianças; e Moral e Cívica**” (MACIEL; SOUZA; VIEIRA 2012, p. 240). Nosso estudo deita-se sobre a Escola viva. Ao aprofundarmos nossas leituras, observamos, pautadas em Rocha (2009), que a série

¹⁹ O atual Instituto Estadual de Educação de Maringá (IEEM) chamava-se Escola Normal Secundária Amaral Fontoura, criado pela lei 2.532, sendo instalada no ano de 1954.

‘A Escola Viva’ é orientada para as Escolas Normais. “Todas as obras que foram publicadas no interior desta série são de autoria de Afro do Amaral FONTOURA” [...] “Assim sendo, o sentido da obra do autor é, segundo o texto assinado pela Gráfica Editora Aurora”, “[...] a integração da Técnica pedagógica no Amor cristão” [...] “A posição filosófica do autor orienta-se pela ‘corrente cristã renovadora’, seguindo os ensinamentos de João XXXIII e Paulo VI” (ROCHA, 2009, p. 11).

A religiosidade, mais uma vez observada durante a nossa pesquisa, e o tom de respeito, implicitamente colocado por Afro do Amaral Fontoura, mostram a sua busca pela estruturação da formação de professores na época.

A Escola Viva é, para Amaral Fontoura, uma Escola Ativa. Para Fontoura (1966, p. 141),

Escola Ativa é forma de realizar a Escola Nova [...] significa escola onde há permanente atividade do aluno, atividade física e mental, principalmente mental [...] Escola Ativa quer dizer ação, e mais **ação interessada**. Significa **saber fazer** e não apenas saber; significa **fazer**, em vez de apenas **ouvir**. Significa **participação** intensa e vibrante do aluno na Educação, na vida diária da escola (grifos no original).

De maneira geral, podemos crer que, para Fontoura (1962), a tarefa incumbida ao processo de formação dos professores primários assentava-se na sistematização dos “[...] fundamentos da ação docente, focalizando não mais em problemas especulativos, mas em fatos concretos” (ROCHA, 2009, p. 18).

A fim de especificar a concretude daquilo que discute, Amaral Fontoura realiza, em seus livros, algumas sugestões, como exposto por Rocha (2009, p. 18-19):

- As aulas expositivas do professor devem ser entremeadas por pesquisas, trabalhos de equipe e debates;
- Os alunos devem ministrar pequenas aulas sobre os temas já estudados e discutidos;
- O diálogo entre professor e alunos deve ser constante;
- O professor deve durante as aulas expositivas apresentar problemas que provoquem o raciocínio dos alunos;
- Solicitar aos alunos, duas ou mais vezes no mês, trabalho de equipe os quais devem ser apresentados ao professor por escrito e, devidamente, ilustrados com gravuras relacionadas ao tema desenvolvido;
- O professor deve estabelecer relação entre os temas estudados e os temas de cultura geral.

No que diz respeito aos manuais de ensino de leitura e escrita utilizados para a formação docente, em especial nos Institutos de Educação (IES), Mortatti (2000, p. 198) aponta que, nos mesmos, encontram-se, de maneira geral,

[...] a história dos métodos de ensino da leitura e da escrita, suas bases psicológicas e pedagógicas e indicação do método a ser utilizado pelo futuro professor, sempre sob a forma de lições, subdivididas em pontos para estudo e exercícios de fixação.

Para observarmos mais atentamente os conteúdos dos manuais didáticos aos quais nos propusemos estudar, os quais são: 1. **Manual de Psicologia Geral**; 2. **Manual de Psicologia educacional: Psicologia da criança**; 3. **O manual de Psicologia Educacional: Psicologia da aprendizagem e Psicologia Diferencial**; 4. **Manual de testes**, dedicaremos nossa atenção, de forma pormenorizada, a cada um deles. Esse é nosso intuito na seção que segue.

4 A PSICOLOGIA PRESENTE NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA ESCRITOS POR AFRO DO AMARAL FONTOURA: A NOVA FORMA DE ENSINAR

Às Escolas Normais de todo Brasil, que desejam tornar mais VIVO e mais ATIVO o preparo das futuras professoras (FONTOURA, 1962, p. 7).

Ao observarmos o processo da história da Psicologia, observamos que as Escolas Normais mostraram-se como um terreno fértil para o desenvolvimento e sedimentação da Psicologia como ciência no Brasil, em especial a fase denominada de Escola Nova, a qual é esboçada por Afro do Amaral Fontoura como Escola Ativa, ou seja, uma escola que possui um ensino ativo, e que se preocupa com o processo de formação das professoras.

O processo histórico da ciência Psicologia no Brasil necessita ser melhor desvelado pelos estudiosos da área a partir da observação da “[...] conduta de homens e mulheres concretos que vivem no contexto de uma sociedade caracterizada pelas intenções, invenções e ideias” (EDDINE, 2011, p. 91).

Nesse sentido, não há separação entre a história dos homens e a história das ciências, pois entendemos que “[...] a história da produção do pensamento humano é a própria história dos homens, de sujeitos reais, que produzem sua forma de viver e ser, sua existência, e, conseqüentemente, do desenvolvimento do pensamento” (EDDINE, 2011, p. 91).

Por isso vemos a Psicologia como “[...] uma produção histórica que expressa uma leitura determinada da realidade, concretizada nas e pelas relações que estabelece como múltiplos fatores, dentre eles, os sociais, políticos, econômicos, culturais etc.” (EDDINE, 2011, p. 92).

Estudamos a disciplina de Psicologia da Educação a partir dos manuais didáticos entre os anos de 1950 e 1970. Para Eddine (2011, p. 92-93),

A materialidade das concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem encontram-se, no período estudado, principalmente no Brasil, em manuais e compêndios utilizados e escritos por professores brasileiros, para a disciplina de Psicologia Educacional, e que, também, foram professores dessa disciplina no período

estudado. Assim, esses manuais evidenciam e expressam na conformação da Psicologia Educacional a partir da compreensão de que essa disciplina pode revelar o movimento da relação Educação e sociedade e que eles são fontes datadas que podem possibilitar a compreensão dessa relação (EDDINE, 2011, p. 92-93).

É nessa perspectiva que traçamos o nosso caminhar. Concordamos com Eddine (2011), entendemos, assim como a autora, que a disciplina de Psicologia deve ser entendida por meio da compreensão das relações sociais estabelecidas no período de estudos definido por nós (1950-1970).

Respaldadas em Assunção (2008, p. 249), defendemos que o nosso estudo sobre os manuais requer atenção, pois

O saber a ser ensinado, aprendido em determinada época, sofre um processo de seleção, organização, seqüenciação, ou seja, esse saber se torna didatizado, escolarizado e passa a ser agrupado e apresentado no livro didático. Assim, o livro didático foi instituído historicamente, anterior aos programas e currículos, de forma a garantir o aprendizado dos saberes considerados imprescindíveis à inserção das novas gerações na sociedade.

É uma seleção do conteúdo a ser tratado em sala de aula, selecionados a partir dos programas oficiais, com vistas ao processo formativo de professoras que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem discente a *posteriori*. Silva (2003, p. 30) afirma que

[...] esse gênero assume uma posição muito peculiar na literatura educacional (da qual se destacam a imprensa periódica e outras obras feitas para orientar o exercício do magistério, a exemplo de guias sobre temas de ordem moral, administrativa ou metodológica), pois, ao reunir e sistematizar conteúdos tipicamente escolares, propõe-se a tratar de maneira sucinta e acessível o que há de “essencial” em termos de Educação, favorecendo assim um primeiro contato do leitor com essas questões.

É esse ‘essencial’, transmitido pelo autor Afro do Amaral Fontoura, que buscaremos encontrar em suas obras voltadas para o ensino da Psicologia na Escola Normal secundária: **Psicologia Geral**; **Psicologia Educacional** (1ª. parte Psicologia da Criança); o manual de **Psicologia Educacional** (2ª. e 3ª. partes Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial); e o manual de **Manual de**

Testes. Queremos entender: Qual o objetivo de se ter a disciplina de psicologia da educação no currículo daquelas estudantes? Qual a finalidade?

Compreendemos que estudar essa historicidade de uma disciplina como a Psicologia não é algo simples. Faria Filho et al. (2004, p. 8) salientam que o estudo de uma disciplina “[...] implica efetuar escolhas, constituir hierarquias, elaborar análises que, ao mesmo tempo que conferem uma inteligibilidade à narrativa, instituem um passado (portanto, erigem uma memória) para o campo”.

A disciplina de Psicologia traz essa possibilidade de buscarmos entender o motivo pelo qual ela estava presente no currículo, assim como a sua finalidade. Mas possibilita, também, a compreensão da esfera educacional na época salientada por nós. Por isso a importância da escolha dessa exploração por meio dos manuais didáticos. Verificamos, respaldadas em Assunção (2008, p. 250), que “a utilização do livro didático como fonte, como documenta a História da Educação, pode contribuir para compreender a trajetória de disciplinas e práticas escolares”.

Nesse afã, vamos à busca da clarificação dos termos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura em seus manuais didáticos voltados para a Psicologia. Constatamos, a partir de Gaertner (2010, p. 7), que os manuais didáticos da série Escola Viva são livros

[...] de pequeno porte, com dimensões de 13 cm por 17 cm, em brochura, com capa colorida constando o título, o volume da obra, o autor, a série “A Escola Viva” destacada no centro e a editora. As fontes das letras nos textos são pequenas e o aproveitamento da área da folha é integral. As ilustrações, não coloridas, constam em algumas obras, sendo simples e sempre pertinentes aos assuntos abordados. Após a folha de rosto, está presente em todos os livros a relação completa das obras de Amaral Fontoura, com número de edições de cada uma. Na contracapa há divulgação de outras obras do autor, com sínteses breves das mesmas.

Iniciamos pelo Manual Didático de **Psicologia Geral** por **dois motivos**: o **primeiro motivo** é a forte presença de terminologias presentes no manual de Psicologia Geral que são utilizadas, também, nos manuais de Psicologia Educacional I e II e no Manual de Testes. O **segundo motivo**: a cronicidade das obras de Afro do Amaral Fontoura elencadas para a nossa pesquisa. Realizamos tal afirmação pelo fato que, dentre os manuais ligados à área da Psicologia por nós estudados, ele foi o primeiro a ser escrito. A sua primeira publicação ocorreu no ano

de 1957, e a 20ª, no ano de 1970. O nosso manual é pertencente à quarta edição, datando do ano de 1962.

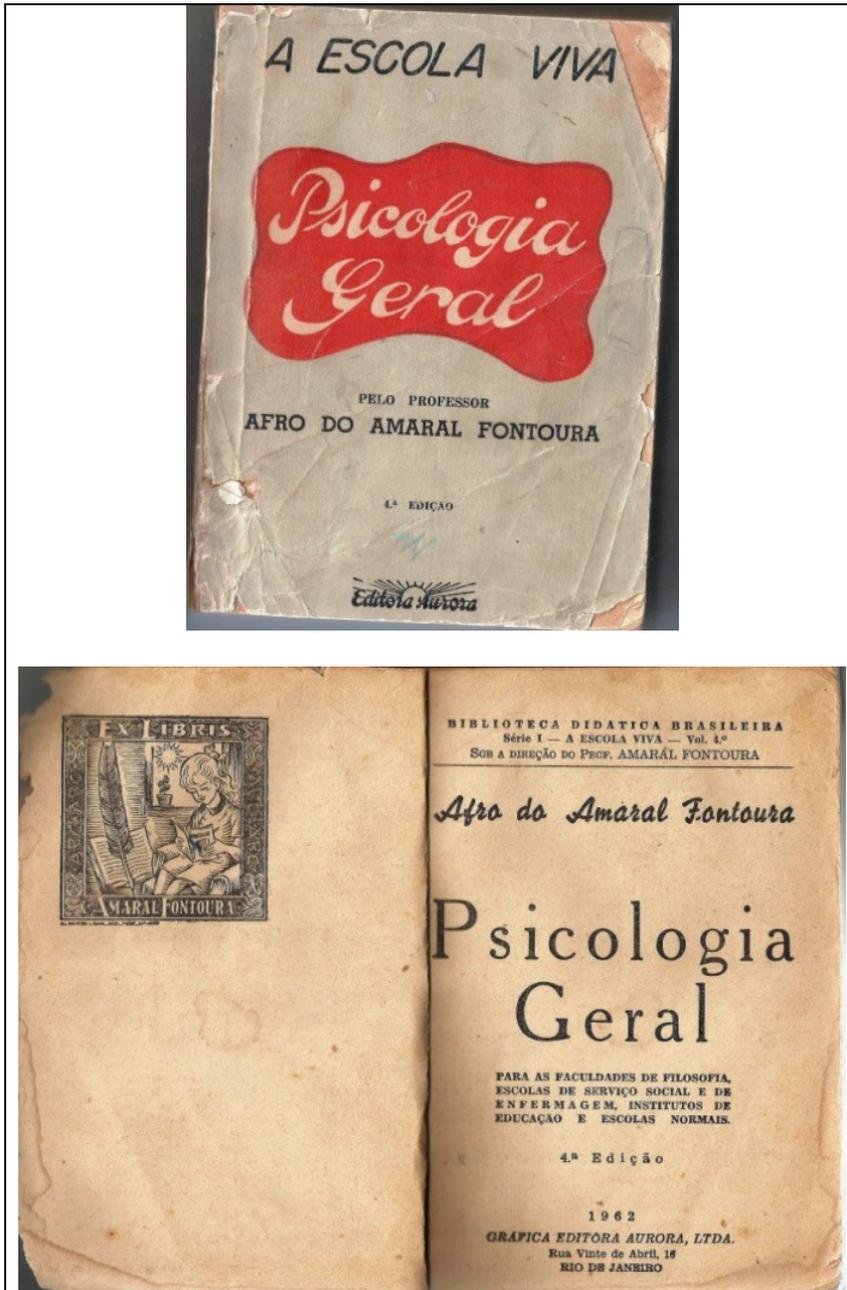
O manual de **Psicologia Geral**, como o próprio nome diz, veio oferecer, à formação das alunas da Escola Normal Secundária, a sistematização do que é a ciência Psicologia, sob a ótica de Afro do Amaral Fontoura, mostrando desde a sua faceta histórica até as questões elencadas como estudos a serem observados em relação à população discente, tomando como base os pressupostos psicológicos.

É por isso que elegemos o referido manual para as nossas reflexões, e optamos por uma explanação detalhada acerca do mesmo, haja vista que ele é o primeiro a ser estudado, dentro da nossa delimitação de materiais para a pesquisa, naquilo que tange a formação de professores na Escola Normal, em específico na disciplina de Psicologia da Educação. Ressaltamos que a presença de manuais didáticos no processo de ensino e formação de professores era o que se possuía de mais moderno no período por nós delimitado (1950-1970). O que Afro do Amaral Fontoura, e os demais escritores da época, se propõem a fazer é trazer uma nova forma de olhar para a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

4.1 O MANUAL DE PSICOLOGIA GERAL

É no manual de **Psicologia Geral** que Afro do Amaral Fontoura sinaliza o que ele pensa sobre a Psicologia, como ciência, assim como a inserção da mesma no currículo para a formação de professores. É nesse material que ele aponta para a funcionalidade da Psicologia dentro do currículo normalista. Na Figura 1 mostramos o manual didático ao qual tivemos acesso. Conseguimos transferir a imagem cuidadosamente, pois o manual está bem surrado pela ação do tempo, por meio do *scanner* da impressora.

Figura 1: Manual de Psicologia Geral escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1962



Fonte: Fontoura (1962).

Ele inicia a sua obra informando que o manual é dedicado “[...] para as Faculdades de Filosofia, Escolas de Serviço Social e de Enfermagem, Institutos de Educação e Escolas Normais” (FONTOURA, 1962, p. 3). Essa é uma informação presente, também, nos manuais de Psicologia Educacional – **Psicologia Educacional 1ª. Parte, 6ª. Edição; Psicologia Educacional 2ª. e 3ª. Partes Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Diferencial, 11ª. Edição.** No Manual de

Testes, a referida informação não está presente, mas o mesmo também pertence à Biblioteca Didática Brasileira, dentro da seleção da Série I. **Escola Viva**.

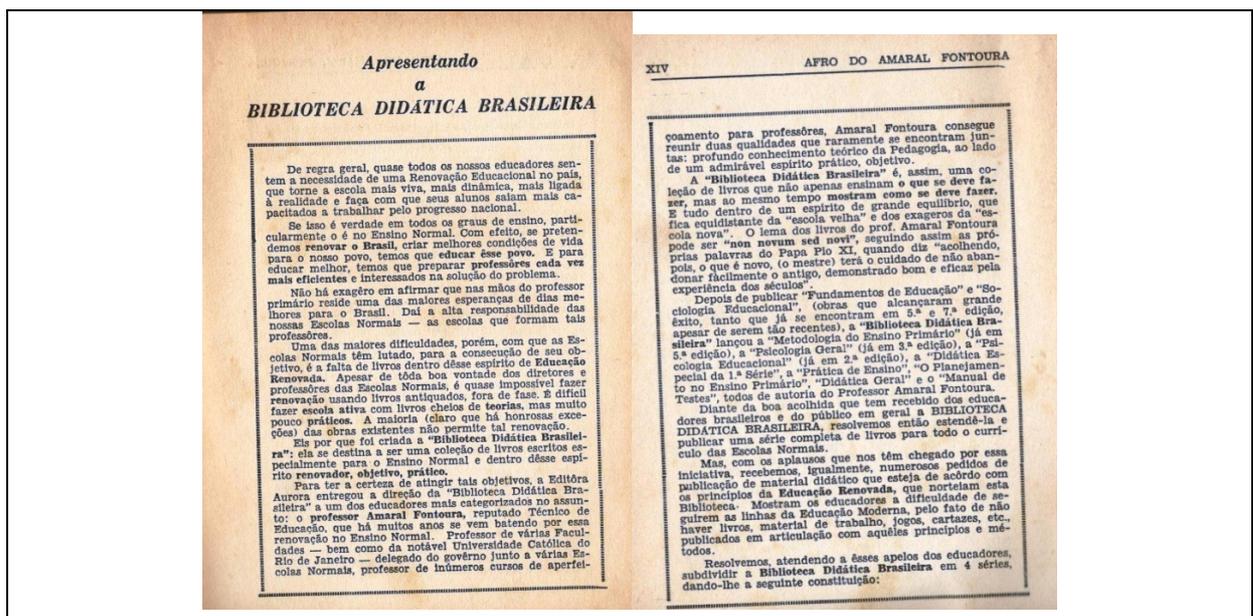
A obra **Psicologia Geral** foi dedicada à sua esposa, Cléo. E há ainda a dedicatória do manual para as escolas normais, a qual foi destacada logo abaixo do título desta sessão, mas que repetimos aqui com a finalidade de elucidação. A dedicatória é exposta da seguinte maneira: “Às Escolas Normais de todo Brasil, que desejam tornar mais VIVO e mais ATIVO o preparo das futuras professôras” (FONTOURA, 1962, p. 7). O ideal de renovação sempre está presente nas obras do autor.

A Oração de São Francisco de Assis encontra-se na página 8, denotando a religiosidade católica, expressa pelo autor. Optamos por deixar a imagem da oração no Apêndice B.

Na página 9, temos o Índice Geral, o qual se estende até a página 11. O índice dos testes e experiências propostas e o índice de gravuras estão nas páginas 13 e 14, respectivamente.

A apresentação, a Biblioteca Didática Brasileira, nas páginas 15 e 16, chamou a nossa atenção pela proposta de cunho renovador a qual ele se propõe a disseminar. Propusemos a inserção da imagem e, posteriormente, a discriminação dos principais pontos proferidos pelo redator da apresentação do manual.

Figura 2: Apresentando a Biblioteca Didática Brasileira



Fonte: Fontoura (1962, p. 15-16).

Durante a leitura dessa apresentação, notamos o primeiro ponto no qual se defendia a **busca por uma Educação renovada**. A mesma é trazida como uma necessidade que urgia no meio educacional brasileiro. Segundo pontuações do redator²⁰ que escreveu o texto,

De regra geral, quase todos os nossos educadores sentem a necessidade de uma Renovação Educacional no país, que torne a escola mais viva, mais dinâmica, mais ligada à realidade e faça com que seus alunos saia, mais capacitados a trabalhar pelo progresso nacional (REDATOR, 1962, p. 15).

Em um segundo instante, há a defesa por uma **formação de professores eficientes**, e, na apresentação (REDATOR, 1962, p. 15), é declarado: “[...] se pretendemos **renovar o Brasil**, criar melhores condições de vida para o nosso povo, temos que **educar êsse povo**. E para educar melhor, temos que preparar **professôres cada vez mais eficientes** e interessados na solução do problema” (grifos no original).

E, num terceiro momento, verificamos a busca por **novos materiais para se chegar à meta da qualidade de formação docente para a atuação em uma Educação nova**. Segundo o redator (1962, p. 15), na Apresentação, essa defesa pela renovação, pautada na colaboração dos escritos de Afro do Amaral Fontoura, vem suplantar os “[...] livros cheios de **teorias**, mas muito pouco práticos” (grifos nossos).

[...] para ter certeza de atingir tais objetivos, a Editora Aurora entregou a ‘Direção da Biblioteca Didática Brasileira’ a um dos educadores mais categorizados no assunto: **o professor Amaral Fontoura**, reputado Técnico de Educação, que há muito anos se vem batendo por essa renovação no Ensino Normal (REDATOR, 1962, p. 15, grifos nossos)

A necessidade pela busca da praticidade na área docente é trazida à tona, por meio da obra de Fontoura, tendo em vista que a sua obra pertence à Escola Viva, a qual está imersa na Biblioteca Brasileira:

²⁰ Na parte direcionada a Apresentação da Biblioteca Didática Brasileira, não há menção sobre quem redigiu tal texto, por isso, ao citarmos trechos da obra, referenciamos como ‘Redator’ (1962).

[...] 'Biblioteca Brasileira' é, assim uma coleção de livros que não apenas ensinam **o que deve se fazer**, mas ao mesmo tempo mostram **como se deve fazer**. E tudo dentro de um espírito de grande equilíbrio, que fica equidistante da 'escola velha' e dos exageros da 'escola nova' (REDATOR, 1962, p. 16, grifos, nossos).

De acordo com as ideias expostas na parte da Apresentação do manual didático (REDATOR, 1962, p. 16), tal 'equilíbrio', mencionado na citação acima, pode ser enxergado como o

[...] lema dos livros do prof. Amaral Fontoura pode ser um '**non novum sed novi**', segundo assim as próprias palavras do Papa Pio XI, quando diz, 'acolhendo, pois o que é novo, (o mestre) terá cuidados para não abandonar facilmente o antigo, demonstrado bom e eficaz pela experiência dos séculos (grifos no original)

Embora tenhamos lido a defesa pelo equilíbrio entre 'a velha' e a 'nova escola', o termo Educação Renovada está presente na Apresentação (REDATOR, 1962, p. 16) do manual, na qual é explicitada a solicitação de material didático "[...] que esteja de acordo com os princípios da **Educação Renovada**, que norteiam esta Biblioteca" (grifos no original), não localizamos nenhuma ponderação sobre o que deveria ter continuação acerca da pedagogia tradicional, nem mesmo a correlação desta com as exigências da Escola Nova. Por isso não compreendemos o que se quis dizer realmente com essa busca pelo 'equilíbrio' entre as duas teorias pedagógicas. Iniciemos, então, os apontamentos sobre o Manual de Psicologia Geral.

As palavras do autor são subdivididas em seis itens, os quais são: 1. **Panorama humano**; 2. **A importância da Psicologia**; 3. **A voz que clama no deserto**; 4. **Didática da Psicologia na Escola Normal**; 5. **Laboratório de Psicologia** e 6. ***Non novum sed novi***.

No trecho **Panorama humano** Fontoura faz o leitor pensar nas atitudes e escolhas humanas, nos motivos que nos levam a fazermos determinadas coisas. Para isso ele traz a **Importância da Psicologia**, ciência que estuda três pontos essenciais: 1. **A conduta humana**; 2. **A alma**; e 3. **A consciência**.

Para Fontoura (1962, p. 20), há necessidade do estudo da Psicologia pelos professores, pois "[...] o professor maneja essencialmente, *criaturas humanas*: essa é a 'matéria prima' com que ele trabalha. E criaturas em *formação*, isto é, naquela

idade em que mais se deixam influenciar pelas impressões, pela direção recebida [...]” (FONTOURA, 1962, p. 20).

O autor continua a sua linha de pensamento, realizando comparações da figura do docente ao pedreiro e ao motorista: “[...] um professor sem um bom conhecimento de Psicologia é como um pedreiro que não conheça o barro, é como o motorista que não conheça o motor de seu automóvel: trabalham mais ou menos às cegas” (FONTOURA, 1962, p. 20-21).

Na **Voz que clama no deserto**, o autor convida o leitor a pensar nos motivos que levam a criança apresentar determinado comportamento, além de entender os pontos essenciais para cada etapa do desenvolvimento infantil. Fontoura (1962, p. 21) pontua que a Psicologia auxilia o professor para tal compreensão. Para ele,

[...] sem Psicologia, o professor não é professor: - é um repetidor de matérias, é **gramofone**, como dizíamos antigamente, ou **vitrola**, como chamamos agora, que se liga e deixa falar sozinha. É máquina de falar. É, como se diz no Evangelho, a voz que clama no deserto (grifos no original).

Descobri que eu englobava o conceito de gramofone à vitrola... Acabava generalizando ambos. Mas o gramofone é uma invenção alemã, reproduz o som gravado em disco plano e tem um formato distinto ao da vitrola. A escrita de uma tese serve para isso também, desmitificar alguns conceitos cotidianos que compilamos mentalmente de forma errônea. O ‘deus’ *Google* auxilia para essas pequenas desmistificações.

Na **Didática da Psicologia na Escola Normal**, a defesa de Afro do Amaral Fontoura (1962, p. 21) é a de que “[...] a finalidade da Psicologia na Escola Normal não é fazer com que a aluna²¹ ‘conheça muitos pontos de Psicologia’, mas com que ‘aprenda a manejar as crianças e a ensinar da melhor forma possível’”. Por essa afirmação, o autor propõe uma Psicologia aliada à prática docente, entrando em cena a exposição da necessidade do contato dos professores com o Laboratório de Psicologia,

²¹ Utilizamos o termo aluna devido ao direcionamento voltado para as mulheres no processo formativo das Escolas Normais. Almeida (1996, p. 74) afirma que “[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. Além disso, a professora poderia organizar suas tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério [...]. É a associação do papel da professora àquele desempenhado pela mãe no ambiente doméstico”.

A fim de dar ao ensino de Psicologia esse caráter dinâmico, objetivo e prático, é indispensável que em cada Escola Normal haja um **Laboratório de Psicologia**, não com aparelhos complicados e caros, mas com estas cousas simples: fichas, álbuns, testes que exigem apenas papel e lápis, gráficos e desenhos (FONTOURA, 1962, p. 22, grifos no original)

Nesse laboratório, ficariam esses materiais, e seriam locais para que posteriormente acontecessem as avaliações das “crianças-problema”, segundo denominação do próprio estudioso.

Fontoura (1962, p. 22) finaliza a sua introdução à obra com o título: *Non Novum Sed Novi*, uma frase de Pio XI:

[...] não ensinamos nada de *novo* neste livro de Psicologia, mas ensinamos de **maneira nova**, chamando a atenção dos alunos para as **aplicações práticas** de cada princípio teórico enunciado. Procuramos mostrar nas ‘nótulas’ ao pé das páginas, que Psicologia é vida, e que nossa vida diária está cheia de Psicologia (grifos no original).

O que nos chamou a atenção foi a disponibilidade à qual Fontoura (1962, p. 22) se coloca, ele pedia que os professores escrevessem “[...] comunicando o que estão fazendo (aplicação de testes, questionários, debates, pesquisas, fichários) no sentido de VITALIZAR o ensino da Psicologia”. Deixava, inclusive o seu endereço em Copacabana, no Rio de Janeiro.

Sistematizamos um quadro expositivo, a fim de adentrarmos os conteúdos abordados por Afro do Amaral Fontoura em seu manual didático voltado para a Psicologia Geral.

Destacamos que as páginas 477, 478 e 479 do Manual Psicologia Geral são dedicadas às referências consultadas pelo autor para a elaboração do manual didático, embora, a cada final de capítulo, ele sistematize os principais autores que embasaram as discussões para a organização de seu tópico de explanação.

Quadro 3: Sistematização dos capítulos escritos por Afro do Amaral Fontoura no Manual de Psicologia Geral

Capítulo I Psicologia: conceito, objeto e divisão	Histórico. O esquema S – R. Quadro da Psicologia. Psicologia Experimental e Psicotécnica. A inteligência dos animais. Aplicações pedagógicas
Capítulo II Método e Escolas em Psicologia	Introspecção. Inquéritos e Testes. Aparelhos psicológicos. A máquina que registra tudo. Aplicações pedagógicas
Capítulo III O Sistema Nervoso: base física dos fenômenos psíquicos	O sistema céfalo-raquidiano e o simpático. Localizações cerebrais. Excitantes e deprimentes. Anestesia. Glândulas de secreção interna. A Psico-Somática. Aplicações pedagógicas
Capítulo IV Consciência e Conduta: consciente, sub-consciente e inconsciente	Os dois mundos. Conhece-te a ti mesmo. A consciência segundo a Psicanálise. Conteúdos do inconsciente. A narco-análise. O ‘sôro da verdade’. Formas de conduta. Aplicações Pedagógicas
Capítulo V Funções Gerais da Consciência: a) a atenção	Atenção e distração. Olhar sem ver. A lei do ritmo. Cozinhando o despertador. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo VI Funções Gerais da Consciência: b) a memória	Os desmemoriados. O campeão da memória. Verbalismo e papagaísmo. Importância do esquecimento. Não esquecemos nada. Aplicações pedagógicas. Teste de memória
Capítulo VII Funções Gerais da Consciência: c) a associação de ideias	Leis da associação. A corrente da consciência. O caleidoscópio. A mnemo-técnica. Os ‘centros de interesse’. Aplicações pedagógicas. Testes de associação
Capítulo VIII Classificação dos fenômenos psíquicos	Impossibilidade de uma ótima classificação. 4 classificações diferentes. As funções psíquicas e a personalidade
Capítulo IX Os fenômenos intelectivos - A Sensação	Os 10 órgãos dos sentidos. O olho e a máquina de retratos. Leis das sensações. Cinema e cineminha. 16 experiências sobre sensações
Capítulo X Os fenômenos intelectivos - A Percepção	Conhecer é interpretar. As percepções são alteradas pelo indivíduo. As ilusões as percepção. As alucinações. Aplicações pedagógicas. 12 testes de percepção
Capítulo XI Os fenômenos intelectivos - A Imagem	A percepção e a imagem. Classificação das imagens. O eideísmo. A imaginação, nossa grande consoladora. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XII Os fenômenos intelectivos - Ideia, Juízo e Raciocínio	Mecanismo da ideação. Vantagens e perigos da ideia. O raciocínio: A é B, ora B é C, logo A é C. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XIII Fenômenos Afetivos Prazer e Desprazer	Prazer e atividade. Filosofia do prazer e da dor. Nossa mestra, a dor. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XIV Fenômenos Afetivos - As Emoções	As reações emotivas. Os hiper-emotivos. Morre-se de alegria. Os aparelhos para medir emoções. A máquina de medir mentiras. Aplicações Pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XV Fenômenos Afetivos - Os Sentimentos	Classificação dos sentimentos. Importância do amor. O sentimento dos povos. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XVI Fenômenos Afetivos - Inclinações e Paixões	Classificação das inclinações. A paixão embota os sentidos e leva ao fanatismo. Grandes paixões governam o mundo. Os tipos passionais. Aplicações pedagógicas. Exercícios e experiências
Capítulo XVII Os Fenômenos Ativos	Mecanismo dos reflexos. Sua classificação. Reflexos condicionados. O cachorro de Pawlow. Aplicações

- Os Atos Reflexos	pedagógicas: os reflexos na criança. Os reflexos e a aprendizagem. Testes e experiências
Capítulo XVIII Os Fenômenos Ativos - Os Atos Instintivos	O instinto é inato. A incrível perfeição dos insetos. Maravilhas das abelhas e das formigas. Aplicações pedagógicas. Exercícios e experiências
Capítulo XIX Os Fenômenos Ativos - Os Atos Habituais	O hábito é uma segunda natureza. Hábito de tomar veneno. Os 'tics' nervosos. O hábito embota a sensibilidade. Aplicações pedagógicas. Testes e experiências
Capítulo XX Os Fenômenos Ativos - Os Atos Voluntários	O poder da vontade, os condutores do mundo. Fases do ato voluntário. Os rotineiros, os abúlicos, os irresolutos, os irrefreáveis. A educação da vontade. Exercícios e experiências
Capítulo XXI Os Fenômenos Ativos - A Linguagem	Os sinais da linguagem. Origem da linguagem. Os centros cerebrais da linguagem. O verbalismo. Aplicações pedagógicas: formação da linguagem na criança. Testes e experiências

Fonte: Fontoura (1962).

Observamos, a partir da sistematização do quadro, que a forma como Afro do Amaral Fontoura sistematiza o seu manual didático é bastante organizada, ele pontua o que considera relevante dentro de cada tema trabalhado e conduz o seu pensamento de maneira linear.

Afro do Amaral Fontoura inicia a sua exposição teórica **conceituando** a Psicologia, passa pelo **método** e **escolas psicológicas**, abrange o **sistema nervoso**, salientando-o como a base física dos fenômenos psíquicos.

Fontoura (1962) busca discutir sobre a **consciência** e a **conduta**, levando o leitor a ter noções sobre as **funções gerais da consciência**: a atenção, a memória, e a associação de ideias. A **classificação dos fenômenos intelectivos**, também faz parte de sua escrita.

Os **fenômenos intelectivos**: a sensação; a percepção; a imagem; a ideia, juízo e raciocínio; assim como os **fenômenos afetivos** como: o prazer e desprazer; as emoções; os sentimentos; as inclinações e paixões; e os **fenômenos ativos** como: os atos reflexos; os atos instintivos; os atos habituais; os atos voluntários e a linguagem, são todos trabalhados pelo estudioso no rol de discussões proposto.

Trabalho semelhante de sistematização teórica foi feito por Linda L. Davidoff, em **Introdução à Psicologia**, obra datada no ano de 1982; e pelos autores Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Trassi Teixeira, na escrita de **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**, manual escrito no ano de 1999. O ponto comum entre eles e os manuais de Afro do Amaral Fontoura repousa no fato de serem manuais didáticos que contemplam a área da Psicologia.

No subitem que segue, o foco será a explanação acerca dos conteúdos trabalhados por Amaral Fontoura, em seu manual de Psicologia Geral.

4.1.1 Exposição sobre o conteúdo presente nos capítulos da obra

São 21 capítulos de conteúdos referentes a Psicologia explanados de forma sistematizada, buscando a transmissão de temas densos a serem assimilados de forma clara pelas alunas da Escola Normal. No capítulo I – **Psicologia: conceito, objeto e divisão**, Fontoura (1962) traz um esboço histórico sobre a ciência Psicologia, desde o seu reconhecimento como ciência até as divisões das suas subáreas, temos uma noção do que foi destacado por Afro do Amaral Fontoura como relevante a ser abordado dentro do universo de conhecimento pertencente à Psicologia.

No esboço histórico, o autor apresenta o processo de organização da Psicologia até a mesma ser reconhecida como ciência. Para tanto, ele aborda, em um primeiro momento, o período da Antiguidade, fase na qual a Psicologia estava ligada a área da filosofia, tanto que o subitem tem o título de **Antiguidade: Psicologia e Filosofia**. Segundo as argumentações do autor, “a Psicologia nasceu como capítulo integrante da Filosofia e assim viveu durante séculos. A Filosofia se dividia classicamente em cinco partes: Psicologia; Lógica; Ética ou Moral; Estética; e Metafísica” (FONTOURA, 1962, p. 25).

Na realidade, a filosofia é sistematicamente dividida em Lógica; Ética ou Moral; Estética; e Metafísica. Não entendemos o motivo pelo qual há o englobamento da Psicologia como uma parte da filosofia, e, como não há a referência na qual Fontoura (1962) repousou essa argumentação no texto, não sabemos em qual fonte o autor encontrou essa afirmação.

Quando afirmamos a relação entre Psicologia e filosofia, referimo-nos à sociedade grega. Para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 32), os gregos foram o povo mais evoluído entre o período de 700 a.C. até o processo de dominação romana.

Os gregos possuíam uma produção minimamente planejada e bem sucedida permitiu a construção das primeiras cidades-estados (*polis*). A manutenção dessas cidades implicava a necessidade de mais riquezas, as quais alimentavam, também, o poderio dos cidadãos (membros da classe dominante na Grécia Antiga) [...] As riquezas geraram crescimento, e este crescimento exigia soluções práticas para a arquitetura, para a agricultura e para a organização social. Isso explica os avanços na Física, na Geometria, na teoria política (inclusive com a criação do conceito de democracia) (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 32).

Os autores afirmam que foram esses “[...] avanços que permitiram que o cidadão se ocupasse das coisas do espírito, como a Filosofia e a arte” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 41).

É aqui que entra a Psicologia, para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 41), “[...] alguns homens, como Platão e Aristóteles, dedicaram-se a compreender esse espírito empreendedor do conquistador grego, ou seja, a Filosofia começou a especular em torno do homem e da sua interioridade”.

Contudo essas especulações não tornam a Psicologia uma subárea dentro da filosofia, o que ocorre é uma tentativa de “[...] sistematizar a Psicologia. O próprio nome vem do grego *psyché*, que significa **alma**, e de *logos*, que significa **razão**” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 41, grifos no original).

Embora mencione tal definição quanto ao termo Psicologia, Fontoura (1962) faz uma tentativa de trazer em sua escrita a Psicologia moderna, a qual tem notoriedade em fins do século XIX, encadeando sua sistematização no decorrer das décadas iniciais do século XX. O autor afirma que essa Psicologia que estuda os problemas da alma foi cunhada pela filosofia para propor uma transformação na área da compreensão humana. Mas, segundo Fontoura (1962, p. 25),

A partir do século passado, porém, uma profunda modificação operou nesse quadro, e, sob influência das outras ciências como a Física, a Biologia, etc., os psicólogos passaram também a ter uma atitude científica, positiva, objetiva, de acordo com as grandes tendências do século.

Fontoura realiza um salto temporal muito grande, ele literalmente ‘salta’ da Psicologia ligada à filosofia para a Psicologia influenciada pelas ciências naturais, acreditamos que Fontoura acaba dando um caminho muito curto para a ‘jovem-velha’ ciência Psicologia. Mas entendemos que, para o seu período de estudos, era

o que havia de possibilidade de ser trabalhado com as alunas da Escola Normal secundária. Mas assinalamos a nossa sensação de ausência de definições sobre o pensamento de Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427 a 347 a.C.) e Aristóteles (384 a 322 a.C.), em especial Platão e Aristóteles, estudiosos esses que formularam duas grandes teorias 2.300 anos antes do advento da Psicologia científica, e tais teorias são sintetizadas por Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 34) da seguinte forma: “[...] a platônica que postulava a imortalidade da alma e a concebia separada do corpo, e a aristotélica, que afirmava a imortalidade da alma e a sua relação de pertencimento ao corpo”.

Essa sensação de ‘falta’ ao menos de uma breve citação da Psicologia durante a fase do Império Romano se expressa por meio da obra de Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

Quando o autor trata da Psicologia moderna, embora ele não use essa terminologia, ele traz, também de forma bastante resumida, a influência das áreas da física e da biologia. Percebemos uma forma demasiadamente sintetizada de apresentar tais influências no processo histórico que culmina na Psicologia como ciência independente. No final do século XIX, entendemos que “[...] a abordagem e as técnicas empregadas que diferenciam a antiga disciplina filosófica da Psicologia moderna e marcam o aparecimento da Psicologia como um campo de estudos independente e essencialmente científico” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 2).

Para os autores Duane P. Schultz e Sydney Ellen Schultz (2005, p. 2),

[...] somente quando os pesquisadores passaram a confiar na observação e na experimentação minuciosamente controladas para estudar a mente humana é que a Psicologia começou a adquirir uma identidade distinta das suas raízes filosóficas.

Nesse processo, temos a sistematização do estudo do comportamento humano, pois “[...] a nova disciplina da Psicologia necessitava de meios precisos e objetivos para lidar com o seu objeto de estudo” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 2).

Fontoura (1962) traz, na discussão que estamos apontando, o subitem **1.3 A Psicologia como estudo do comportamento**, salientando a mesma como Psicologia científica. Para o autor, no desejo de tornar a Psicologia

[...] cada vez mais científica, mais objetiva, os psicólogos foram cada vez mais restringindo e precisando o seu campo de ação, seu objetivo. Desprezando o estudo da 'natureza humana' e, seu foro íntimo, deixando de lado a pesquisa das 'causas profundas' que determinam as ações humanas, eles passaram a limitar-se ao estudo das manifestações visíveis (ou sensíveis) do comportamento. A Psicologia passou a ser assim, apenas o 'estudo do comportamento' (FONTOURA, 1962, p. 26).

Destacamos uma generalização quando Fontoura (1962) afirma que a Psicologia passou a ser assim apenas o 'estudo do comportamento. Em primeira instância, nossa preocupação é para com a falta de descrição sobre o que é comportamento. Para a Psicologia comportamental, o sentimento, as emoções, as ações, tudo isso é comportamento (FADIMAN; FRAGER, 1986).

Em segunda instância, essa afirmação está equivocada, pois, no início do século XX, as pesquisas na área da Psicologia “[...] se solidificavam na área da percepção, fisiologia e cognição, sem, contudo deixar de sofrer certa influência das antigas raízes filosóficas” (ANDRADE; SANTOS, 2004, p. 1). Para esclarecer a perpetuação de tal influência, os autores afirmam que

[...] o funcionalismo, por exemplo, havia colocado os processos de pensamento em foco, enquanto o pragmatismo de William James, a aprendizagem e a memória; e os princípios associacionistas de Hermann Ebbinghaus, tinham sido essenciais para consolidar a sistematização experimental (ANDRADE; SANTOS, 2004, p. 1).

Historicamente, não há como afirmar que a Psicologia segue **apenas** uma linha de trabalho ou outra, visto que

[...] a Psicologia ainda não atingiu o estágio paradigmático. Ao longo de toda a história da Psicologia, os cientistas e profissionais vêm buscando, adotando e rejeitando diversas definições relacionadas com a área. Não houve uma única escola ou uma única visão capaz de unificar as diversas posições (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 20).

A fim de esboçar a Psicologia do comportamento, Fontoura (1962, p. 27) expressa que a mesma se traduz no esquema Estímulo – Resposta: S → R, “[...] em que S significa estímulo – do latim *Stimulus*, daí se escrever com S – e R, reação, podendo ser assim enunciado: ‘todo estímulo produz uma reação’”.

Nesse momento, Fontoura (1962) não traz nenhum nome de referência voltado para a Psicologia do comportamento, não menciona os primórdios dessa

Psicologia ou behaviorismo, que são os pesquisadores: **Edward L. Thorndike (1874-1949)**; **Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)**; **John Broadus Watson (1878-1958)**; **Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)**. Esses nomes são tratados *a posteriori*, no manual de **Psicologia Educacional**. O nome mais conhecido é Skinner, até pelo fato de esse autor referenciar-se aos demais comportamentalistas, concordando ou contrapondo as ideias e postulações dos mesmos, além de possuir expressividade na área educacional (FONTANA; CRUZ, 1997).

Aquilo que Fontoura (1962, p. 27) traz como Estímulo e Reação, dando como exemplo a seguinte situação: “[...] uma picada de alfinete no me braço (estímulo) faz com que eu puxe o braço (reação)”, é denominado por Skinner como Comportamento Reflexo ou Respondente.

Milhollan e Forisha (1978, p. 71) trazem que “[...] o comportamento respondente (reflexo) abrange todas as respostas de seres humanos, e muitos outros organismos, que são extraídas ou tiradas para fora por mudanças especiais de estímulo no ambiente”, podemos inferir aqui o processo de dilatação e de contração das pupilas dos olhos em resposta à mudança de iluminação, por exemplo.

Os demais exemplos mencionados por Fontoura (1962, p. 27) como: “[...] alguém faz algo que não gosto (estímulo) e eu fico zangado (reação); ou ouço um elogio (estímulo) e fico satisfeito (reação); ou algo que desejo muito conseguir (estímulo) e fico feliz se a consigo (reação)” já não cabem ao comportamento reflexo, mas sim ao comportamento operante, o qual é “[...] uma segunda espécie de comportamento inclui número muito maior de respostas humanas. De fato, a maior parte do comportamento tem caráter operante” (MILHOLLAN; FORISHA, 1978, p. 71).

Entendemos, pautadas em Milhollan e Forisha (1978, p. 72), que “[...] o comportamento operante inclui todas as coisas que fazemos e que tem um efeito sobre o nosso mundo exterior ou operam nele”.

Observamos que os dois conceitos foram colocados dentro de um mesmo exemplo, porém a não distinção correta entre os mesmos, leva o leitor a uma compreensão menos plena acerca do comportamento humano. Mas compreendemos que mediante o alcance dos materiais disponíveis para a época, a arguição proposta por Amaral Fontoura está dentro das exigências esperadas para a escrita de um manual didático na área da Psicologia. Retomando a diferenciação entre comportamento reflexo e comportamento operante, os mesmos são

minuciosamente definidos pelos estudiosos da área da Psicologia do Comportamento, com destaque para a regularidade comportamental. Entendemos, a partir da leitura de Todorov e Hanna (2010, p. 144), que

Skinner parte da constatação de que há ordem e regularidade no comportamento. Um vago senso de ordem emerge da simples observação mais cuidadosa do comportamento humano. Estamos todos continuamente analisando circunstâncias e predizendo o que os outros farão nessas circunstâncias, e nos comportamos de acordo com nossas previsões. Se as interações entre os indivíduos fossem caóticas, simplesmente não estaríamos aqui. O estudo científico do comportamento aperfeiçoa e completa essa experiência comum quando demonstra mais e mais relações entre circunstâncias e comportamentos e quando demonstra as relações de forma mais precisa.

Esse conceito não fica claro durante a explanação de Fontoura (1962, p. 27) que, no decorrer do texto, afirma que

[...] houve uma reação em sentido contrário a essa Psicologia do Comportamento. Verificou-se que era muito pouco estudar 'apenas as manifestações externas' do indivíduo, suas 'reações visíveis' isso seria reduzir a Psicologia a estudar apenas os *efeitos* do psiquismo, desprezando a pesquisa das causas que levaram o sujeito a agir desta ou daquela forma.

Em mais um momento, não percebemos um respaldo teórico ao afirmar tal ponto, uma vez que a Psicologia do comportamento não se resume ao estudo do comportamento humano de forma tão simplista. Outra questão é abordar os conceitos de comportamento operante e comportamento respondente sem ter trabalhado antes os autores e terminologias que precederam tais ponderações.

O item 1.4 **A Psicologia como ciência da conduta**, apresentado por Afro do Amaral Fontoura, nada mais é que a continuidade das especificações da Psicologia do comportamento, embora ele traga a denominação de a 'ciência da conduta'. O que entendemos que ocorreu aqui foi uma confusão de termos pertinentes à área da Psicologia comportamental, inclusive quanto ao seu objeto de estudos dentro da Psicologia. Isso fica claro, ao lermos a afirmação de Afro do Amaral Fontoura, quando ele define o termo Psicologia:

Modernamente, quando se disseminou a escola 'comportamentalista', isto é, aquela que acabamos de ver, que propunha se estudasse apenas 'o comportamento humano' desprezando o estudo da alma e da natureza humana, uma das críticas que se fizeram à nova escola foi essa: - se a Psicologia é o estudo da alma, da *psique*, deixando-se de lado a *psique*, a alma, fica somente a *logia*, o estudo. Mas o estudo de que? Estudo de nada [...] Evidentemente não poderíamos aceitar essa Psicologia sem *psique* [...] (FONTOURA, 1962, p. 30).

Precisamos destacar aqui a diferença entre o significado da palavra Psicologia e o seu objeto de estudo. Realmente *psique* significa alma e *logia*, estudo, porém o objeto de estudo da Psicologia não se remete a isso. Tomando como base a leitura de Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 27), observamos que a

[...] identidade da Psicologia é o que a diferencia dos demais ramos das ciências humanas, e pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca o homem de maneira particular. Assim, cada especialidade – a Economia, a Política, a História etc. – trabalha essa matéria-prima de maneira particular, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dela. A Psicologia colabora com o estudo da **subjetividade**: é essa a sua forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade da vida humana.

É nesse objeto de estudos, a subjetividade, que toda e qualquer escola de Psicologia situa a sua forma de estudar a vida humana. Nesse sentido, a subjetividade é, também, o objeto de estudos da Psicologia do comportamento. Contudo a forma como essa linha esboça a maneira de estudar recebe uma nomenclatura própria e individual, pertinente aos postulados de seus expoentes.

Quanto às definições de Psicologia, Fontoura (1962, p. 30) salienta que essas pertencem ao campo de visão de distintas escolas psicológicas, mas em sua opinião a "Psicologia é a ciência que estuda a conduta". O objeto da Psicologia é também definido por ele como a conduta, "[...] especialmente a **conduta humana**" (FONTOURA, 1962, p. 31, grifos no original). Na proposição trabalhada na área da Psicologia, o objeto de estudo será sempre a subjetividade humana.

No quesito divisão da Psicologia, o autor propõe a **Psicologia Geral** e a **Psicologia Especial**, **A Psicologia Aplicada** e a **Psicologia Experimental** e **Psicotécnica**.

A **Psicologia Geral** é definida como a busca do “[...] estudo sobre métodos e as escolas, bem como sobre cada um dos fenômenos psíquicos em particular” (FONTOURA, 1962, p. 32). Já a **Psicologia Especial** se ocupa com o estudo “[...] de várias funções psíquicas, porém em relação a um determinado campo específico” (FONTOURA, 1962, p. 32).

Fontoura divide a **Psicologia Especial** em cinco subitens: 1. **Psicologia animal**, que se dedica ao estudo dos fenômenos psíquicos em animais, destacando os experimentos de Wolfgang Kohler (1887-1967) sobre a Inteligência em macacos e a do casal Kellog²², que criou um chimpanzé com seu próprio filho; 2. **Psicologia Genética e Infantil**, que se destina ao estudo da vida mental desde a sua origem (Psicologia Genética), até a meninice (Psicologia Infantil ou da Criança). O objetivo do autor assenta-se na tentativa de transmitir a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, tendo características próprias em todo o seu processo de desenvolvimento mental.

Fontoura (1962) deixa claro que abordará especificamente a Psicologia genética e infantil no manual de **Psicologia Educacional**, talvez por isso tenha citado, de forma tão estanque, a especificação sobre a Psicologia genética e infantil; 3. **Psicologia diferencial ou individual** “[...] ocupa-se com as diferenças psíquicas entre os indivíduos, estabelecendo tipos de temperamento, de caráter e de personalidade” (FONTOURA, 1962, p. 36). Para o autor, a mesma será abordada com mais atenção também no manual de **Psicologia Educacional**; 4. **Psicologia social ou coletiva**, que tem esse nome por ocupar-se das relações entre indivíduo e meio, naquilo que tange ao social, e tratar do comportamento das multidões, naquilo que diz respeito ao coletivo. Fontoura (1962) pede a atenção do leitor para o ato de esmiuçar das ideias sobre a Psicologia social ou coletiva nos capítulos VI e VII da presente obra; e 5. **Psicologia Patológica**, caracterizada como “[...] o estudo dos fenômenos psíquicos que se passam entre os loucos e anormais em geral” (FONTOURA, 1962, p. 36).

²² “Até os dois anos, o desenvolvimento mental e afetivo da criança e do chimpanzé demonstrou ser estritamente semelhante, com algumas vantagens para o chimpanzé quanto ao desenvolvimento motor. A partir, entretanto, do momento em que a criança começou a falar, o desenvolvimento deixou de ser comparável. A conclusão a que podemos chegar é a de que o processo de desenvolvimento dos seres humanos e dos chimpanzés segue praticamente o mesmo caminho até os 2 anos. Embora se diferencie posteriormente com a constituição da linguagem, estabelece estruturas psíquicas básicas que perduram durante a vida, testemunhando continuamente a proximidade do parentesco entre essas duas espécies” (DURHAM, 2003, p. 125-126).

Fontoura traz o termo **Psicologia Especial**, o qual é muito recente. Na área da Psicologia, ele se remete à busca de uma fundamentação científica e uma base teórico-metodológica para lidar com o processo de desenvolvimento de indivíduos que possuem necessidades educativas especiais (TRIANA, 2011). Não fica claro, na exposição de Afro do Amaral Fontoura, o trabalho específico com crianças com deficiência. Por isso não é compreensível a utilização do termo **Psicologia Especial**. Ao procurarmos as referências e fontes nas quais o autor sistematiza o seu trabalho, não encontramos evidências de qual fonte ele retira tal terminologia.

O próximo item no qual Fontoura (1962) se debruça é a **Psicologia Aplicada**. Para ele, a Psicologia denomina-se aplicada quando justapõe os seus princípios a outras áreas do conhecimento humano. O autor pontua como principais as seguintes áreas: 1. **A Educação**, 2. **O Direito**, 3. **A Medicina** e 4. **O Trabalho**, em primeira instância, e as áreas da Psicologia religiosa, Psicologia política, Psicologia das relações humanas, Psicologia da propaganda, em segunda instância, destacando a aplicabilidade da Psicologia em várias áreas do conhecimento.

A Psicologia aplicada à Educação, ou Psicologia Educacional, destacada no subitem 1, é enfaticamente definida pelo autor como

[...] a aplicação da Psicologia aos problemas da Educação [...] a Psicologia Educacional veio a operar uma completa revolução nos domínios da Pedagogia, mostrando, entre outras coisas, que aprender não é 'decorar', não é guardar 'conhecimentos', mas sim adotar atitudes novas, modificar-se e melhorar (FONTOURA, 1962, p. 38).

Fontoura (1962) afirma ao leitor que a Psicologia educacional será abordada especificamente em um manual próprio, convidando todos, implicitamente, à leitura do mesmo. Salientamos que, na visão do estudioso, a Psicologia adentra a área educacional para lidar com os “[...] problemas educacionais” (FONTOURA, 1962, p. 38). Ao adentrarmos nas discussões do referido manual, retomaremos essa discussão.

A **Psicologia Jurídica**, situada no subitem 2, **Psicologia aplicada ao Direito**, “estuda as condições psicológicas dos criminosos, as ‘motivações’ que levam ao crime, a personalidade dos delinquentes, etc.” (FONTOURA, 1962, p. 38).

A **Psicologia Médica**, que no subitem três é pontuada como a Psicologia aplicada à medicina, “estuda as condições mentais dos doentes orgânicos, a influência dos fatores psíquicos no aparecimento das doenças” (FONTOURA, 1962, p. 38).

Elias (2014, p. 1), chefe do Departamento de Saúde Mental e coordenador da disciplina de Psicologia Médica da Universidade Federal de Goiás, salienta que a disciplina de

Psicologia Médica foi instituída na década de 20 do século XX na Universidade de Tübingen (Alemanha) pelo docente e psiquiatra Ernst Kretschmer, pretendendo uma disciplina independente, mas que deveria nutrir-se de contribuições advindas das outras especialidades, inclusive as básicas (neuroanatomia, fisiologia, farmacologia etc.), além, é claro, daquelas disciplinas clínicas, cirúrgicas, da psicopatologia e dos conhecimentos mais profundos sobre o psiquismo humano. Desde então, a disciplina Psicologia Médica diversificou-se em praticamente todos os países formadores de médicos, buscando sempre a visão do paciente como um todo, do ponto de vista clínico e relacional e não apenas um ser segmentado em órgãos estanques.

Em relação ao Brasil, Elias (2014, p. 1) afirma que, por meio da resolução nº 8/69, do Conselho de Educação, ficou definido que “[...] a iniciação ao exame clínico incluirá o estudo dos fundamentos psicológicos da relação médico-paciente, do interrogatório, da semiótica física e funcional e dos métodos complementares de diagnóstico”.

A Psicologia aplicada à área do trabalho, destacada no subitem 4, é denominada por Fontoura (1962, p. 38), nas especificações, como **Psicologia do Trabalho**. É a aplicação da Psicologia ao campo da indústria e do trabalho, estudando as “[...] melhores condições de eficiência do trabalhador”.

Nos apontamentos realizados por Afro do Amaral Fontoura consta a ideia defendida por Antunes (1989) de que a Psicologia se firma no Brasil sendo sustentada por três grandes áreas: a **área educacional**, a **área da medicina** e a **área do trabalho**.

No item **Psicologia Experimental e Psicotécnica**, Fontoura trata primeiramente da Psicologia experimental, que é a “[...] verificação dos princípios e fenômenos psicológicos através de experiências, isto é, mediante provas, aparelhos, questões, testes” (FONTOURA, 1962, p. 40). Ele retoma as discussões pertinentes à Psicologia filosófica que vigorou até fins do século XIX e o início da Psicologia científica a partir de então. Com o desenvolvimento das ciências no século XX, “[...] a Psicologia se beneficiou dessa renovação de atitudes. Os fatos psíquicos passaram a ser encarados como os fatos físicos e biológicos, isto é, em termos de *causa e efeito*” (FONTOURA, 1962, p. 41).

Ao tratar da Psicologia experimental, salienta a criação do primeiro Laboratório de Psicologia do Mundo no ano de 1879, na Alemanha, sob os cuidados de Wundt, considerado o 'pai' da Psicologia moderna. Nesse tópico, percebemos certo entusiasmo de Afro ao falar dos laboratórios, postura que nos deixou um pouco confusas, pois essa cientificidade, trazida pela Psicologia experimental, é perpetuada pela Psicologia comportamental, e a última foi questionada por Afro, por não estar, segundo ele, ligada e preocupada com os aspectos referentes à *psique*, a 'alma'. Contudo, ao observarmos o panorama histórico desse período, entendemos o seu entusiasmo ao tratar dos laboratórios, inclusive muitos autores ficaram empolgados com essa espécie de 'ditadura laboratorial'.

Em seguida, ele menciona a **Psicologia Estruturalista** ou **Gestaltismo**, destacando que a pessoa humana reage sempre de forma plena, sempre em “[...] *situação total*” (FONTOURA, 1962, p. 43). Não entendemos o motivo da estreita vinculação entre o estruturalismo e o gestaltismo, chegando a atrelar os dois termos. O estruturalismo tem como fundador E. B. Titchener, que levou os conhecimentos apreendidos com Wundt da Alemanha para os Estados Unidos. Há muita divergência entre os postulados de Wundt e de Titchener.

Wundt havia identificado os elementos – ou conteúdos – da consciência, no entanto a questão que mais chamava a sua atenção era a organização desses elementos, ou seja, a sua síntese em processos cognitivos superiores por meio da apercepção. Na opinião de Wundt, a mente era dotada do poder de organização voluntária dos elementos mentais [...] (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 105).

Ao atermos nossa atenção a Titchener, entendemos que ele também mantinha a sua atenção sobre “[...] os conteúdos mentais, assim como na conexão mecânica mediante o processo da associação, entretanto, descartava a doutrina da apercepção defendida por Wundt” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 105).

Quanto ao Gestaltismo – termo decorrente da Psicologia da Gestalt – não é compreensível, também, o fato de o estruturalismo estar vinculado a ele. A Gestalt criticava com veemência os postulados de Wundt. “Os psicólogos da Gestalt acreditavam que há mais na percepção do que os olhos vêem. Em outras palavras, a percepção vai muito além dos elementos sensoriais, dos dados físicos básicos proporcionados aos órgãos dos sentidos” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 319).

Por isso, essa ideia de afirmar que a pessoa aprende em situação total, utilizando para a justificativa o atrelamento do estruturalismo a Wundt e ao Gestaltismo, é confusa e carece de aprofundamento teórico.

Ao tratar da **Psicotécnica**, Fontoura (1962, p. 44) define que “[...] nos últimos tempos surgiu e se impôs vitoriosamente a palavra Psicotécnica para significar as funções da Psicologia Experimental aplicadas aos vários campos de atividade humana [...] Psicotécnica é a Psicologia a serviço da prática”. Fontoura (1962, p. 45) destaca que a psicotécnica tem destaque nas áreas do trabalho, Educação e medicina, sendo que, na segunda área,

[...] em relação à Escola, os psicotécnicos organizam centenas de testes para a verificação da inteligência dos alunos, bem como de seu aproveitamento escolar; formulam processos para o reajustamento de alunos desajustados; procuram descobrir a vocação ou profissão para a qual tem mais inclinação o aluno, etc.

Entendemos que a psicotécnica, para Fontoura (1962), remete-se à aplicação de testes. No resgate histórico, a psicotécnica está inserida na Psicologia aplicada, esse termo está dentro das discussões da Psicologia do trabalho, em primeira instância, e aparece posteriormente nas discussões da área da Psicologia da Educação ou Psicologia educacional.

A ciência Psicologia, no Brasil, em específico naquilo que tange à Psicologia do trabalho, veio a ter um grupo para auxiliar em questões referentes ao processo de trabalho, um grupo formado, segundo Lourenço Filho (1971, p. 128), por engenheiros, sendo que os

[...] primeiros estudos e realizações provindos desse setor são devidos a Roberto Mange (1885) professor da Escola Politécnica de São Paulo, que, já em 1924, ensaiava as provas de Giese em candidatos à matrícula nos cursos de mecânica do Liceu de Artes e Ofícios dessa capital, logo aplicadas também a aprendizes ferroviários, em oficinas da Companhia Paulista de Estradas de Ferro e da Estrada de Ferro Sorocabana. De uma parte, os trabalhos de Mange concorreram para a criação, em São Paulo, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), de que, com outros engenheiros e educadores foi um dos fundadores; de outra, para o estabelecimento de vários centros de seleção de ferroviários, que mais tarde se coordenariam pela Comissão de **Psicotécnica** da Associação Brasileira de Engenharia Ferroviária. Essa comissão compunha-se, em 1940, de Roberto Mange, Pelágio Rodrigues dos Santos, José Moacir Andrade Sobrinho, Ítalo Bologna e Vitor R. de Gouveia.

Lourenço Filho (1971, p. 131) afirma que o Brasil contou com formação acerca das aplicações de testes:

[...] Henri Piéron (1881) nas quatro vezes em que veio ao Brasil para ciclos de conferências, e, de uma vez, para curso prático de psicotécnica, que realizou em São Paulo, de julho a setembro de 1927. Como suas lições e demonstrações já encontrassem em plena atividade núcleos de aplicação à Educação e à organização do trabalho, foram elas avidamente seguidas. Piéron teve oportunidade de oferecer não só princípios e técnicas de Psicologia aplicada, como a discussão de problemas metodológicos, o que muito influenciou na direção dos estudos de seus discípulos de então, entre os quais Roberto Mange, Lourenço Filho e Noemi Rudolfer.

Mas, ao recorrermos à história, a influência de Emilio Mira Y López (1896 apud LOURENÇO FILHO, 1971, p. 133), uma vez pertencente à Universidade de Barcelona, é notória.

Além de organizador e diretor dos serviços de seleção e orientação profissional da Fundação Getúlio Vargas e da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, foi consultor de vários órgãos oficiais para os problemas de seleção; foi o principal criador da Associação Brasileira de Psicotécnica, da qual foi secretário-geral, e dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, de que foi redator-chefe; tendo publicado numerosos artigos e relatórios; dirigiu cerca de uma centena de trabalhos de pesquisa realizados por investigadores brasileiros; sete de seus livros estão traduzidos em português. Além disso, Mira y López, que se achou no Brasil desde 1945, ministrou cursos de conferências em várias universidades brasileiras, na Escola Superior de Guerra, na Diretoria do Exército, no Estado-Maior da Armada, e em associações médicas e pedagógicas.

A cientificidade acerca da psicotécnica é perceptível, assim como a preocupação de sistematização da mesma dentro da área da Psicologia do trabalho. Contudo a psicotécnica chegou ao meio escolar, sendo, também, bastante divulgada. O que temos que respeitar é essa cronicidade naquilo que tange às discussões dessa ramificação presente dentro da ciência Psicologia (FACCI; LESSA, 2011).

Ao finalizar seu capítulo de estudos, Fontoura (1962) traz a **síntese necessária à sabedoria de todo professor**. Ele conclui que as pessoas são todas diferentes entre si, assim, o professor deve estar apto a entender que não pode desejar que todas as crianças tenham o mesmo comportamento. Dessa forma, o mestre “[...] precisa lembrar-se que os estímulos aplicados a certos meninos com

muito êxito terão destinados a fracassar em outros alunos” (FONTOURA, 1962, p. 47).

Para o estudioso

A fim de evitar tal caminho, o professor necessita conhecer o aluno, verificando, segundo Fontoura (1962, p. 47) “[...] as condições de saúde e de alimentação da criança, sua vida de família, os problemas domésticos que acaso afetem a existência daquele aluno” [...] por isso, “[...] não é justo, por exemplo, dar nota zero a um aluno que não soube a lição sem que antes o mestre verifique quais as causas do fato [...]” (FONTOURA, 1962, p. 47).

É a Psicologia voltada para a compreensão do aluno, foco estabelecido pelos estudiosos da Escola Nova. O aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem (FONTANA; CRUZ, 1997).

Há a finalização de seu capítulo com o convite aos alunos com **Tópicos para debate em classe e Leituras complementares**. Em alguns capítulos, Fontoura traz também o item **Exercícios e experiências**. Contudo não esboçaremos pormenorizadamente tais itens, haja vista que os mesmos retomam os pontos básicos de cada capítulo, pontos esses que já são elencados por nós.

Continuando a nossa busca por sistematização, adentramos ao Capítulo II – **Os Métodos e as Escolas em Psicologia**. Nesse capítulo, Fontoura (1962) busca iniciar pela explanação referente ao conceito de método, finalizando com um detalhamento sobre a Psicologia experimental.

Afro do Amaral Fontoura inicia a sua explanação com a definição acerca do conceito de **método**, o qual, para o autor, “[...] é o caminho para se atingir determinado fim. Em qualquer ciência, método é o conjunto de processos através dos quais se atingem as finalidades, os objetivos daquela ciência” (FONTOURA, 1962, p. 51).

O método de pesquisa “identifica como se processam as operações mentais no processo de pesquisa científica. Mostra como é a abordagem científica pelos métodos: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico” (SILVA; MENEZES, 2005, p.10).

Fontoura elenca os métodos **Dedutivo** e **Indutivo**, atendo-se a explicar acerca dos mesmos, os quais, para o autor, podem ser descritos da seguinte forma: no Método Dedutivo o raciocínio do pesquisador “[...] caminha do geral para o particular”. E no método indutivo “[...] o raciocínio percorre o caminho oposto: do particular para o geral” (FONTOURA, 1962, p. 51).

Percebemos que os métodos poderiam ter sido mais explanados, a fim de que os alunos pudessem ter mais compreensão acerca dos mesmos. Silva e Menezes (2005, p. 27) explicam que o método indutivo é

[...] método proposto pelos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume. Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos. No raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta.

Lakatos (1982) afirma que, no método indutivo, devemos considerar três elementos fundamentais: 1. Observação dos fenômenos; 2. Descoberta das relações entre eles; e 3. Generalização da relação.

Portanto, como primeiro passo, observamos atentamente certos fatos ou fenômenos. Passamos a seguir, à classificação, isto é, agrupamento dos fatos ou fenômenos da mesma espécie, segundo a relação constante que se nota entre eles. Finalmente chegamos a uma classificação, fruto da generalização observada (LAKATOS, 1982, p. 48).

Há ainda três etapas, segundo Lakatos (1982, p. 48), que orientam o trabalho de indução:

1. Certificar-se de que é verdadeiramente essencial a relação que se pretende analisar [...]; 2. Assegurar-se de que sejam idênticos os fenômenos ou fatos dos quais se pretende generalizar uma relação [...]; 3. Não perder de vista o aspecto quantitativo dos fatos ou fenômenos.

Essas especificações que definem o que é o método indutivo auxiliam no entendimento acerca dos mesmos, em especial naquilo que tange à compreensão e ao direcionamento das pesquisas.

O método dedutivo, por sua vez, é, segundo Silva e Menezes (2005, p. 26),

[...] proposto pelos racionalistas Descartes, Spinoza e Leibniz que pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro. O raciocínio dedutivo tem o objetivo de explicar o conteúdo das premissas. Por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, de análise do geral para o particular, chega a uma conclusão.

Ao citar Salomon (1978 apud LAKATOS, 1982, p. 55) destaca que, no método dedutivo, devemos estar cientes de que “1. Se todas as premissas são verdadeiras, a conclusão *deve* ser verdadeira; 2. Toda a informação ou conteúdo fatural da conclusão já estava, pelo menos implicitamente nas premissas”. Entendemos, assim, respaldadas em Haguette (1995, p. 14), que, no método dedutivo, “[...] através da razão descobre-se os princípios gerais sobre a realidade que serão confirmados mediante, também, o conhecimento de fatos particulares”.

Na sua obra, Fontoura (1962) apresentou os métodos indutivo e dedutivo por meio de exemplos, o que denota a ‘praticidade’, o ‘como fazer’ de forma muito expressiva em sua obra.

Podemos citar, como outros métodos de pesquisa, o **hipotético-dedutivo**, o **dialético** e o **fenomenológico**, que são estudados academicamente e embasam pesquisas qualitativas e quantitativas.

Em seguida, na escrita de seu manual, Fontoura (1962) traz os **Métodos Psicológicos**. Ao tratarmos dos métodos de pesquisa, o que se sobressai na área da pesquisa em Psicologia é o método qualitativo. Ambiel (2007) afirma que as discussões sobre o método de pesquisa em Psicologia assinalam uma inclinação para a pesquisa qualitativa. Entendemos, apoiadas em Bogdan e Biklen (1999, p. 11) que uma pesquisa de cunho qualitativo é o redirecionamento do olhar para a pesquisa que até o ano de 1982 era

[...] dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por ‘Investigação Qualitativa’.

Acreditamos ser essa visão de pesquisa qualitativa que Fontoura (1962) quis abranger em suas exposições. O que Fontoura (1962) destaca é o método da **Introspecção** e o método da **Extrospecção**. O método introspectivo, ele define como “[...] a análise do indivíduo pelo próprio indivíduo, ou seja, a auto-análise” (FONTOURA, 1962, p. 52). Aqui observamos uma generalização errônea do método introspectivo, o qual é vinculado ao trabalho realizado por Titchener, estudioso que

Empregava a introspecção, ou auto-observação, com base em observadores rigorosamente treinados para descrever os elementos no seu estado consciente, em vez de relatar o estímulo observado ou percebido, utilizando apenas nomes conhecidos. Percebeu que todos aprendemos a descrever a experiência em termos de estímulo, por exemplo, chamar o objeto de vermelho, redondo e brilhante de maçã, o que é suficientemente útil para o cotidiano [...] Titchener estava interessado em analisar a experiência consciente complexa a partir das partes componentes [...] (FONTOURA, 1962, p. 52).

O método introspectivo transcende a “autoanálise”. Seu cerne é científico e busca a compreensão dos dados externos mediante a interferência do observador, do sujeito, em laboratório.

Aquilo que Fontoura (1962, p. 52) denomina de **Extrospecção**, ou seja, “[...] análise do indivíduo pelos outros [...] análise do indivíduo através de seus fenômenos exteriores, isto é, de suas reações. Daí o nome ‘Psicologia da reação’, muitas vezes dado a Psicologia Moderna que usa esse método”. Entendemos a extrospecção como uma forma de observação, ou seja, uma observação ‘objetiva’ de fatos psicológicos, manifestados externamente (AMBIEL, 2007). Ela ainda não é análise, mas sim observação de comportamentos e ações apresentados. É uma forma de observação utilizada pela Psicologia experimental, visto que tem uma ação mais objetiva, fato que se buscava na afirmação da Psicologia moderna em meados do século XX.

Ao esboçar a **Experimentação**, Fontoura (1962) traz como métodos experimentais criados pela Psicologia o psicofísico, o psicométrico, o psicofisiológico, o psicopatológico, o psicogalvânico, a introspecção experimental e, finalmente, o método de inquérito e testes. Os referidos métodos encontram-se na área da Psicologia experimental, uma das áreas de estudos da Psicologia científica (BREAKWELL et al., 2010).

As **teorias ou escolas psicológicas** são trazidas por Afro como: **Escola Clássica; Escola Atomista; Reflexologia; Behaviorismo, Psicanálise e Gestaltismo.**

A **Escola Clássica**, defendida do Fontoura (1962), é, para o autor, as doutrinas que vigoraram até o final do século XIX, e que era baseada da descrição sobre os fatos psíquicos, compreendendo as ‘faculdades da alma’, sensibilidade, inteligência e vontade, tendo como método a introspecção.

Na Psicologia, denominamos de escolas clássicas o **Estruturalismo**, cujo expoente é Edward Bradford Titchener (1867-1927), autor que já mencionamos, e que foi contribuinte para a constituição da Psicologia como ciência, auxiliando na separação da mesma da filosofia e metafísica; e o **Funcionalismo**, considerado “[...] o primeiro sistema de Psicologia exclusivamente americano, o funcionalismo consistia em um protesto contra a Psicologia experimental de Wundt e a Psicologia estruturalista de Titchener” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 121). Os estudiosos do estruturalismo queriam entender “[...] o que e como a mente produz? [...] interessam-se pela possível aplicação da Psicologia aos problemas cotidianos relacionados com a relação e a adaptação das pessoas aos diferentes ambientes” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 122).

Como precursores do funcionalismo, temos Charles Darwin (1809-1882), Francis Galton (1822-1911), com o seu trabalho pautado nas diferenças individuais; George Jhon Romanes (1848-1894), fisiologista britânico; C. Lloyd Morgan (1852-1936).

Quando mencionamos a fase de fundação do funcionalismo, trazemos nomes como Herbert Spencer (1820-1903); Henry Hollerith (1859-1921); William James (1842-1910), considerado o precursor da Psicologia funcional; Mary Whiton Calkins (1863-1930).

Segundo Schultz e Schultz (2005, p. 171), “[...] os estudiosos relacionados com a fundação do funcionalismo não ambicionavam iniciar uma nova escola de pensamento. Eles apenas protestavam contra as restrições e limitações da Psicologia de Wundt e do estruturalismo de Titchener [...]”.

Temos nomes como John Dewey (1859-1952), que trazia um trabalho de “[...] aplicação da Psicologia aos problemas educacionais e filosóficos” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 172); James Rowland Angell (1869-1949); Harvey A. Carr (1937-1954), que traz o funcionalismo já estabelecido; Schultz e Schultz (2005) que apontam que Carr destaca os pontos centrais do funcionalismo, trazendo para tal seus dois pontos centrais. Carr (s.d. apud SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 176-177)

[...] definiu a atividade mental como objeto de estudo da Psicologia – os processos mentais, como a memória, a percepção, o sentimento, a imaginação, o julgamento e a vontade; e a função da atividade mental como a aquisição, fixação, retenção, organização e avaliação das experiências e a sua utilização para determinar a ação de uma pessoa [...].

Destacamos, também, o nome de Robert Woodworth (1869-1962), pertencente ao corpo docente da *Columbia University*, que defendia uma Psicologia dinâmica, centrada “[...] nas relações de causa-efeito e principalmente nas forças que direcionavam ou motivavam os seres humanos” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 179).

São essas escolas, **Estruturalismo** e **Funcionalismo**, que subentendemos que Fontoura (1962) denomina de escola clássica, cuja ênfase atravessa e caminha pelo início do século XX.

Quando Fontoura (1962) menciona a **Psicologia Atomista**, ele se refere, e retoma, à fase do ingresso da Psicologia da área da ciência, para tanto usa o termo experimental, retomando os conceitos já salientados por Wundt. Recorrendo à APA (2010, p. 111), compreendemos que o atomismo é

[...] a ideia de que os fenômenos psicológicos podem ser mais bem entendidos se os analisarmos em unidades elementares, tais como sensações ou respostas condicionadas, se mostrarmos como essas unidades se combinam para formar pensamentos, imagens, percepções e comportamentos.

Isso nos remete ao elementarismo, que pode ser definido, segundo a APA (2010, p. 331), como

[...] o procedimento de explicar um fenômeno complexo reduzindo-o a unidades elementares simples [...] tal procedimento é adequado a uma ciência que trata dos fenômenos psicológicos, que são explicados pela redução a elementos simples, tais como as sensações básicas ou reflexos elementares. O ESTRUTURALISMO psicológico e o BEHAVIORISMO são descritos como abordagens elementaristas.

Inferimos, pela cronologia apresentada por Fontoura (1962), que ele esteja tratando realmente sobre o **Estruturalismo**, visto que, logo em seguida, ele entra nos estudos da reflexologia para, somente então, tratar do behaviorismo, da psicanálise e da Gestalt, ou guesaltismo, como Fontoura mesmo descreve.

Fontoura (1962) traz a reflexologia pavloviana. O que precisamos compreender é que Ivan Lee Pavlov (1849-1936) teve os seus estudos veiculados posteriormente ao trabalho de Edward Lee Thorndike (1874-1949), estudioso que

elaborou “[...] uma teoria de aprendizagem objetiva e mecanicista com enfoque no comportamento manifesto. Thorndike acreditava que o psicólogo deveria estudar o comportamento, não os elementos mentais ou experiência consciente [...]” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 235).

O estudioso Thorndike (s.d. apud SCHULTZ; SCHULTZ, 2005, p. 239) apresenta, em seus estudos, a defesa da tese da **aprendizagem por tentativa-e-erro**, na qual,

[...] a aprendizagem baseada na repetição das tendências de respostas levam ao êxito [...] além disso ele aponta duas leis: [...] a **lei do efeito**, na qual [...] os atos que produzem satisfação em determinada situação tornam-se associados a ele; quando a situação se repete, o ato tende a ocorrer [...] e a **lei do exercício**, a qual traz que quanto mais um comportamento é realizado em uma situação, mais forte se torna a associação entre comportamento e situação.

Já Pavlov (s.d. apud SCHULTZ; SCHULTZ, 2005) traz os conceitos de **Reflexos Condicionados**. Para ele, o reflexo condicionado “[...] depende na formação de uma associação ou ligação entre o estímulo e a resposta [...] é sua, também, a definição de reforço, [...] o que aumenta a probabilidade de uma resposta” (SCHULTZ; SCHULTZ, p. 245-246).

A objetividade da pesquisa de Thorndike serviu como base para os estudos behavioristas, iniciados por Watson, assim como os estudos de Pavlov trouxeram o método para o estudo e tentativa de controlar e modificar o comportamento na área behaviorista.

O behaviorismo é apontado por Fontoura (1962) como uma obra cunhada por Watson. Jhon B. Watson (1878-1958) recebeu influências de várias tendências até formar a escola psicológica behaviorista, ele acreditava que a Psicologia deveria se limitar

[...] aos dados das ciências naturais, ao que fosse passível de observação. Em poucas palavras: a Psicologia devia limitar-se ao estudo objetivo do comportamento. Somente métodos objetivos rígidos de investigação deveriam ser adotados nos laboratórios Behavioristas. Para Watson, esses métodos incluíam: a observação, com e sem uso de instrumentos; métodos de teste; o método de relato verbal; e o método do reflexo condicionado (FONTOURA, 1962, p. 27).

Há os continuadores dos estudos behavioristas, como Edward Chace Tolman (1886-1959); Clark Leonard Hull (1884-1952) e B. F. Skinner (1904-1990), um dos mais influentes nomes no behaviorismo. Fontoura (1962) traz o behaviorismo na explicitação referente ao estímulo e resposta naquilo que tange ao estudo do psiquismo e, também, na área do comportamento humano.

A **Psicanálise** é trazida por Fontoura (1962, p. 59) como a escola de maior prestígio no século XX, “[...] criada por FREUD e tendo como continuadores ADLER e JUNG”. O ‘pai’ da psicanálise é realmente Sigmund Freud (1856-1939), quanto aos seus continuadores, os nomes de Alfred Adler (1870-1937), embora tenha iniciado na psicanálise, tem o nome reconhecido ao tratarmos da Psicologia individual. Já Carl Jung (1875-1961) remete-se à Psicologia analítica. Talvez Fontoura esteja situado no fato de que os estudiosos foram discípulos de Freud, mas seguiram teorias próprias de atuação dentro da ciência psicológica.

O que chama a nossa atenção na descrição de Fontoura é a ausência da delimitação do que vem a ser a psicanálise e o motivo pelo qual ele a elenca no estudo de um manual de estudos de Psicologia, voltado para a Escola Normal.

Em seguida, Fontoura (1962, p. 59) traz o **Gestaltismo**, ele qualifica a teoria como “[...] a mais moderna das escolas psicológicas [...] seus autores são os psicólogos alemães KOFFKA, WERTHEIMER e KOHLER, que afirmam ser a natureza humana um complexo, um todo fortemente **estruturado** [...]” (grifos no original). Entendemos, pautadas em Mayer (1986, p. 129), que

[...] a teoria da Gestalt foi inicialmente formulada no final do século XIX na Alemanha e Áustria. Desenvolveu-se como um protesto contra a tentativa de compreender a experiência através de uma análise atomística – análise na qual os elementos de uma experiência são reduzidos aos seus componentes mais simples, sendo que cada componente é analisado separadamente dos outros e em que a experiência é entendida como uma mera soma destes componentes (MAYER, 1986, p. 129).

É contrapondo a visão atomística que a Gestalt traz o seu princípio mais importante. Para Mayer (1986, p. 129), tal ponto “[...] é o de propor que uma análise das partes nunca pode proporcionar uma compreensão do todo, uma vez que o todo é definido pelas interações e interdependências das partes”.

Max Wertheimer (1880-1943) é mencionado por tal expressividade em torno da formação da escola da Psicologia da Gestalt, pois foi pela publicação de um

trabalho que relatava um experimento no ano de 1912, com os seus amigos Wolfgang Kohler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941), que ele apontou os aspectos da percepção do movimento.

Mayer (1986, p. 130) afirma, naquilo que tange aos resultados do referido experimento, que os mesmos

[...] levaram a algumas reformulações fundamentais no estudo da percepção e, durante as décadas de vinte, trinta e quarenta do nosso século, a teoria da Gestalt foi aplicada ao estudo da aprendizagem, resolução de problemas, motivação, Psicologia social e, até certo ponto, à teoria da personalidade.

Kurt Lewin (1890-1947) foi um nome de bastante referência para a Psicologia da Gestalt, e que não é mencionado por Afro do Amaral Fontoura em seu manual, descrevendo o comportamento como “[...] função de forças operando no ‘espaço vital’ psicológico de um indivíduo, definido como a configuração total da realidade psicológica deste indivíduo num dado momento” (MAYER, 1986, p. 130).

Fontoura (1962, p. 60) finaliza o seu parágrafo sobre a Gestalt, destacando-a como a escola que “[...] veio mostrar que a vida mental é um todo, é uma *estrutura*, indecomponível, que não pode ser separada em seus elementos formadores senão artificialmente”.

Não percebemos o fechamento acerca da Psicologia da Gestalt e a exposição sobre o exame da dinâmica da estrutura da personalidade e do crescimento pessoal (MAYER, 1986, p. 131). Tanto que o papel de Fritz Perls (1893-1970), na ampliação da teoria da Gestalt, foi plausível, visto que a mesma já não tinha força e nem identidade própria dentro da Psicologia.

Amaral Fontoura retorna às discussões sobre a Psicologia experimental, focando o olhar sobre os **aparelhos de reação**²³. Não compreendemos a linha temporal adotada pelo autor, visto que ele retoma as discussões de Wundt, e não entendemos, também, a descrição de cada aparelho e o motivo pelo qual estão vinculados à área da Psicologia voltada para a Educação, haja vista que são aparelhos caros, e não há a menção de Afro do Amaral Fontoura pela exigência da

²³ Os aparelhos citados por Fontoura (1962) são: o Pneumógrafo; o Tambor de Marey; o Psicogalvanômetro; o Esfigmógrafo de Von Frey; o Eletrocardiógrafo; o Pletismógrafo; os Aparelhos Cronométricos; e o Fotopolígrafo de Darrow.

presença dos mesmos nos laboratórios de Psicologia nas escolas normais secundárias.

No item **Psicologia Educacional**, momento no qual o autor costuma realizar uma síntese do capítulo, fazendo uma ligação ao motivo pelo qual as alunas do curso da Escola Normal secundária necessitam conhecer o conteúdo, Fontoura (1962, p. 68) encerra pontuando que

[...] a Psicologia científica veio mostrar-nos que não existem dois indivíduos iguais [...] 'perante' o mesmo estímulo as criaturas reagem diferentemente [...] **na escola, também os alunos são diferentes entre si e precisam, portanto, ser tratados diferentemente. Determinada atitude do professor, que dá ótimo resultado para o aluno, não adianta nada para o outro** (grifos no original).

O olhar individualizado para cada criança é apontado pelo autor, assim como a ação focal do professor para cada aluno presente em sala de aula, observando o processo de desenvolvimento de cada criança.

No Capítulo III – **Sistema Nervoso: Base Física dos Fenômenos Psíquicos**, Fontoura (1962) traz uma sistematização do sistema nervoso, visando à melhor compreensão do leitor sobre a importância da compreensão desse sistema para se entender os fenômenos psíquicos.

Fontoura (1962) prende-se ao detalhamento do sistema nervoso, pois defende a ideia de que o mesmo é considerado a base física dos fenômenos psíquicos. De maneira detalhada, tenta explicar as localizações cerebrais de glândulas e transmissões nervosas, finalizando com a psicossomática. Entendemos que a ligação entre o mundo interno e o mundo externo, para Afro do Amaral Fontoura, ocorre por meio do fenômeno fisiológico, ou seja, do organismo por meio do sistema nervoso central e dos órgãos do sentido: a **visão**, a **audição**, o **paladar**, o **olfato** e o **tato**.

Imaginamos que a preocupação de Afro não tenha sido a de esmiuçar o sistema nervoso central, mas sim dar uma ideia do funcionamento deste a fim de que os leitores de seu manual compreendessem o que ele denominava de '**a base do fenômeno psíquico**'.

Durante a leitura do manual de Amaral Fontoura, recordamo-nos que no ano de 2007, tivemos acesso ao arquivo do Colégio Santa Cruz e do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM). Nos arquivos do Colégio Santa Cruz,

encontramos uma disciplina que primava pela compreensão do Sistema Nervoso, e recebia o nome de Anatomia e Fisiologia, era ministrada três vezes por semana (às terças-feiras; às quintas-feiras e às sextas-feiras)²⁴ para a primeira série da Escola Normal Secundária. A disciplina tinha uma previsão de 40 aulas a serem ministradas, sendo que 39 ocorreram de fato.

Quanto à matéria lecionada, foi contemplado: circulação; linfa; respiração; glândulas de secreção interna e externa; calor animal, sistema nervoso; medula; reflexos; encéfalo: bulbo, cerebelo e cérebro; funções, localizações cerebrais; sistema nervoso ganglionar; órgãos dos sentidos; olho e visão; ouvido; gosto; olfato; tato; aparelho fonador; fases da vida humana; evolução.

Encontramos a ata da primeira nota da prova parcial do conteúdo da disciplina de Anatomia e Fisiologia, a qual foi realizada no mês de junho, no ano de 1959. Tais informações podem ser encontradas no **Apêndice C**, do nosso trabalho. Consideramos importante essa ponte entre o conteúdo teórico trazido por nós, quando expomos as ideias presentes no manual escrito por Afro do Amaral Fontoura, e a constatação de que os pontos que o autor salienta para estudos se fez presente na prática exercida pelos professores responsáveis pela formação das alunas da Escola Normal Secundária Maringaense entre os anos de 1950 e 1970.

Nos arquivos do IEEM, ainda na época dos estudos voltados para o mestrado, tivemos acesso a uma ata na qual foi relatada uma conferência realizada por Fábio Melo Sene²⁵, na época acadêmico no curso de História Natural na Universidade de São Paulo (SILVA-TADEI, 2008). O estudioso, em sua fala, tratou sobre o Sistema Nervoso, tendo como foco o funcionamento cerebral. A notícia está no **Apêndice D** do trabalho. Os conteúdos que citamos possuem proximidade com as contemplações que Fontoura estabelece no capítulo de seu manual didático de Psicologia Geral, busquemos entender a sistematização realizada por Afro.

Fontoura (1962) divide o sistema nervoso em cinco partes. A **parte 1** ele denomina de **Sistema Cefalorraquidiano/Cerebroespinhal**, que é dividida em: a) parte central (encéfalo, medula espinhal – cérebro; cerebelo e bulbo); b) proteção (meninges); c) parte periférica ou condutores nervosos: os nervos – c1. 12 pares de

²⁴ Fonte: Pasta de relatórios número 3 – Escola Normal Secundária do Colégio Santa Cruz (1959).

²⁵ Graduado em História Natural pela Universidade de São Paulo, possui livre-docência em Genética, pela USP. Pós-doutor na University of Hawaii (1974-1976) e na University of Arizona (1988). É professor titular da USP desde 1990.

nervos cranianos; c2. 31 pares de nervos raquidianos. A **parte 2 - Sistema Simpático** ou autônomo ou da vida vegetativa, que se divide em: a) 23 pares de gânglios; b) plexos: cardíaco, solar, mesentérico, hipogástrico. **Parte 3 - Estrutura Nervosa**, a qual se divide em: a) substâncias – branca (condutora) e cinzenta (transformadora); b) fibras nervosas; c) neurônio – protoplasma (núcleo), dendrites (cilindro/eixo), arborescência; bainhas (mielina e Schwann). **Parte 4 - Transmissão do Influxo Nervoso**: a) os neurônios não se anastomosam; b) contração e distensão; c) velocidade da corrente nervosa; d) excitantes e deprimentes; e) analgesia e anestesia. **Parte 5 - Localizações cerebrais**.

Apontamos aqui a notoriedade do conteúdo extenso. Fontoura (1962, p. 80) afirma que o cérebro é a parte mais importante do corpo humano, defendendo a ideia de que “[...] o cérebro dos indivíduos classificados como anormais mentais (imbecis, idiotas) às vezes não pesa mais de 700 gramas”. Sendo assim, quanto maior a cabeça, maior a atividade cerebral e maior a inteligência. Essa opinião é baseada em estudos que datam de 1939, em que pesquisadores americanos cogitavam a hipótese de que pessoas com uma inteligência mais elevada possuíam o frontal maior em comparação àquelas que não manifestavam um índice de *Q.I.* elevado (REZENDE, 2007).

Para Fontoura (1962, p. 80), “[...] o cérebro é o local onde se passam todos os fenômenos psicológicos superiores (inteligência, vontade, ação deliberada, raciocínio, sentimentos, paixões). É o cérebro o órgão supremo da vida”. Essa afirmação era sustentada pela Psicologia moderna, uma vez que a mesma buscava o *status* científico, necessitava determinar, de forma clara, a sua linha de pesquisas (DAVIDOFF, 1983).

Fontoura busca explicar o **Sistema Nervoso Central** e o **Sistema Nervoso Periférico**, e, embora não utilize tal nomenclatura, fica clara, em sua explanação, essa divisão. Quanto ao primeiro termo, ele esmiúça a importância do cerebelo como o centro coordenador dos movimentos e o centro do equilíbrio; e a do bulbo, que é o responsável pela condução nervosa e sistema arco-reflexo.

Ao tratar das meninges, Fontoura (1962, p. 89) ressalta a parte periférica: “[...] os nervos transmitem ao cérebro as impressões do mundo exterior, recebidas pelos órgãos dos sentidos, e comunicam aos músculos às excitações que determinam os movimentos”. O **Sistema Simpático** (sistema autônomo – funciona

independente da nossa vontade) divide-se em vísceras; e órgãos (digestão; circulação; respiração; secreção; reprodução).

Lemos, em alguns momentos, a ênfase que Fontoura (1962) atribui ao funcionamento cerebral, destacando que o cérebro é o centro das atividades humanas. Fontoura (1962, p. 94) pontua que “existe uma localização dos fenômenos psíquicos”, por isso que uma lesão, em determinado ponto do cérebro, pode trazer danos à visão, à audição etc. Encontramos a mesma afirmação em Davidoff (1983, p. 113), estudiosa e escritora do **Manual Introdução à Psicologia**. Segundo a autora,

[...] as pessoas são formadas por bilhões de células, cada uma especializada em determinado papel. O sistema nervoso, em especial o cérebro, dirige e coordena a ação dessas células de modo que possamos ver, ouvir, pensar, falar, lembrar e nos comportar com eficiência. A lesão do sistema nervoso pode romper uma dessas capacidades ou todas elas.

As glândulas de secreção interna são nomeadas por Afro como importantes de serem salientadas, a hipófise e tímica (tem a função de contrabalancear o crescimento) são trazidas pelo autor, sendo que a hipófise é a responsável, segundo Fontoura (1962, p. 97), pelo crescimento:

[...] o aumento de secreção dessa glândula produz o gigantismo [...] se ela paralisa ocorre o infantilismo: há uma parada no crescimento físico ou mental, gerando os casos de oligofrenia (imbecilidade, cretinice e idiotice) que tanto afligem pais e educadores.

As tireoides e as suprarrenais são, também, citadas pelo estudioso. As tireoides, situadas no pescoço, quando não funcionam bem, paralisam o desenvolvimento, sua atrofia causa a oligofrenia, ou o bócio, ou ainda ganho de peso. Para Fontoura (1962, p. 96), são aquelas crianças que “crescem para os lados, em vez de crescer para cima”. As suprarrenais, quando funcionam de forma insuficiente, causam uma astenia generalizada.

Recorremos a uma explicação sobre o Sistema Nervoso Central (SNC). Encontramos a explanação de Davidoff (1983) e também a do autor Machado (2000). Observamos que Davidoff (1983) exemplifica os termos e compilações trazidos por Machado (2000). Pensamos expor a organização teórica da autora para que o leitor situe, de forma mais didática, aquilo que Fontoura (1962) sistematiza

em seu manual didático a respeito do SNC. Em seus escritos, Davidoff (1983, p. 114) define, e avisa que simplificou as explicações sobre o SNC em sua explanação, que

O sistema nervoso central (SNC), composto por cérebro e medula espinhal. O **cérebro** é o órgão-mestre de processamento, de informação e de tomada de decisões do corpo. Recebe mensagens dos receptores, integra essas informações com experiências passadas, avalia todos os dados e planeja a ação. Dirige funções vitais, como a circulação e a respiração, supervisiona o cumprimento das necessidades físicas, inclusive as de alimentação e sono, e administra o suprimento de energia para ao corpo. A **medula espinhal** é uma extensão do cérebro, porém algo mais simples em sua organização e função. A medula ajuda proteger o corpo de lesões, iniciando grande quantidade de **reflexos**, reações muito rápidas e situações potencialmente perigosas [...] a medula espinhal também entra nos movimentos voluntários [...] o sistema nervoso periférico [...] significa 'na fronteira' [...] inclui todas as estruturas do sistema nervoso que são vizinhas ou se localizam fora do cérebro e da medula espinhal. Divide-se em duas partes principais. O **sistema nervoso somático**, composto sobretudo de nervos que conectam o SNC com os receptores e os músculos estriados, capacita-nos a praticar atos voluntários, mover-nos e a manipular o meio externo. O sistema nervoso autônomo contém nervos que transmitem mensagens entre o SNC e os assim chamados músculos involuntários, inclusive os que controlam o coração, os rins, o fígado e outros órgãos e glândulas internas. O sistema nervoso autônomo funciona **autonomamente** (por si mesmo), de forma a manter o corpo trabalhando em ordem e fazer com que nossas necessidades de energia sejam atendidas, de acordo com as necessidades do ambiente. [...] O sistema nervoso autônomo é, ainda, subdividido em dois ramos: o simpático e o parassimpático. Embora ambos ativos, um normalmente domina, funcionando os dois mais ou menos como o acelerador e o freio de um carro. A **divisão simpática** (o acelerador) geralmente mobiliza os recursos internos para a ação vigorosa em circunstâncias especiais. A **divisão parassimpática** (o freio) em geral assume o comando quando a pessoa está em repouso, de modo a conservar, proteger e restaurar recursos internos (grifo no original).

Entendemos que, didaticamente, uma explicação ampla e sintetizada auxilia melhor o caminho de compreensão do leitor. Os aspectos pormenorizados, destacados por Afro do Amaral Fontoura, como as definições sobre as glândulas, por exemplo, caberiam em tratados mais específicos sobre a fisiologia humana.

Ao entrarmos em contato com o item **psicossomática**, o último ponto abordado nesse capítulo, não compreendemos o motivo pelo qual esse item consta no manual e o motivo que o faz estar neste capítulo, uma vez que a referida área entrou em voga, em especial, após as discussões e postulações trazidas por

Sigmund Freud na abordagem psicanalítica. Quanto a psicossomática, Fontoura (1962, p. 99) afirma que

[...] há uma ligação constante entre o organismo e o psiquismo, entre o sistema nervoso e a vida mental [...] é o que se chama modernamente a psicossomática: o estudo do conjunto dos fenômenos fisiológicos e psicológicos, com repercussões de uns sobre os outros.

Os males psicológicos como o medo, a angústia, o aborrecimento, a ansiedade, a preocupação causariam impactos físicos como perturbações do estômago, fígado e coração. “A esse estudo das causas psíquicas de moléstias orgânicas, isto é, das relações entre os males fisiológicos e mentais é que se chama Medicina Psicossomática” (FONTOURA, 1962, p. 100). Pontos esses abordados pela psicanálise e, também, pela visão junguiana, cujo expoente é Jung.

No resumo que Fontoura realiza a cada final de capítulo, mostrando a ligação existente entre o conteúdo trazido e o meio educacional, é apontada, pelo estudioso, a importância do conhecimento do funcionamento do sistema nervoso pela população educacional. O que mais nos chamou a atenção foi o item 2 de seu resumo, no qual Fontoura (1962, p. 101) afirma que

[...] muitos alunos que se apresentam como vadios, incapazes de aprender, tirando sempre nota zero (esses que impiedosamente são chamados de ‘tapados’) são, na realidade crianças retardadas, que nenhuma culpa tem dessa desgraça.

A linguagem espontânea com a qual o autor trabalha era o linguajar utilizado na época de vigência dos manuais. Entendemos esse capítulo da seguinte forma: há a necessidade da compreensão do funcionamento do sistema nervoso por parte dos docentes, para que os mesmos entendam as manifestações comportamentais, manifestas por alunos em sala de aula.

No capítulo IV, há explicações sobre **Consciência e Conduta**: Consciente, Subconsciente e Inconsciente. A linha da psicanálise é abordada para a fundamentação dos temas, contudo, há muito pouco de teoria psicanalítica nos escritos do autor.

Fontoura (1962, p. 107) entende a Psicologia como a ciência da consciência e da conduta, sendo a consciência “[...] é o **conhecimento** que o ser tem em si próprio. Ter consciência é conhecer [...] a consciência é o *eu* e o resto do mundo é o **não-eu**” (grifos no original). A busca pela compreensão do mundo exterior (universo) *versus* a consciência (eu) é, para Fontoura, o objeto de estudos da Psicologia, a qual busca tal entendimento pautado nos conhecimentos trazidos pelos órgãos dos sentidos e interpretados pelo sistema nervoso.

Davidoff (1983, p. 256) define que

[...] o termo consciência tem significado múltiplo. Utilizamos a palavra para nos referirmos ao total estado de consciência de uma pessoa e/ou ao estado normal de vigília, os estados de vigília além do normal são geralmente considerados como estados alterados de consciência.

Entendemos as visões dos autores como pertinentes ao tratarmos de informações para um manual didático. Essa consciência, proposta por Fontoura (1962), é dividida em quatro partes, o estudioso assim a separa, justificando a finalidade didática: 1. A **Consciência Psicológica**: consciência do mundo interior é o conjunto de fenômenos subjetivos, ou seja, o psiquismo, propriamente dito; 2. **Consciência Moral**, caracterizada como a capacidade de reconhecer o bem e o mal; 3. **Consciência Social**: é o ‘espírito de classe’, isto é, a maneira de pensar, de agir comum a determinado grupo social. “É assim que se fala nos ‘imperativos’ da consciência nacional, que deseja maior bem-estar para o povo” (FONTOURA, 1962, p. 109); 4. **Consciência Plena**: significa o pleno conhecimento que o indivíduo tem das coisas que o cercam. Fatores como álcool, uma grande dor física ou moral podem fazer com que o indivíduo perca a consciência.

O que entendemos como consciência, é que a mesma é impreterível para a construção de um sistema psicológico, tanto em sua origem, quanto em sua função e estruturação da realidade que a vida do indivíduo media (LEONTIEV, 1978). Juntamente com a atividade subjetiva e a categoria da personalidade, a consciência sustenta a firmação da psique humana. Leontiev (1978) pontua que o estudo da consciência deve ser observado como uma forma superior, especificamente humana da psique,

[...] que surge no processo da interação social e que pressupõe o funcionamento da linguagem, constitui o requisito mais importante para a psicologia do homem. Assim, o problema da investigação psicológica reside em não se limitar ao estudo de fenômenos e processos na superfície da consciência, mas em penetrar em sua estrutura interna. Para isso, a consciência deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana (LEONTIEV, 1978, p. 6-7).

Quanto a essa atividade humana, Fontoura (1962) aponta que o indivíduo, primeiramente, conhece o mundo antes de descobrir-se a si mesmo. Por exemplo, somente aos três meses de existência é que a criança descobre o seu pé, descobre, assim, uma parte de seu corpo. Aos quatro ou sete anos, passa a ter noção de seu próprio espírito. A ciência, por exemplo, buscou antes conhecer as coisas para posteriormente conhecer o indivíduo. A geografia, a astronomia são ciências que estudam as coisas e surgiram antes da Psicologia, que veio para estudar o indivíduo (FONTOURA, 1962).

O problema em compreendermos a consciência está envolto na área de estudos da filosofia, a qual buscava entender o que é a consciência, a sua natureza e a sua origem. Fontoura (1962, p. 110) acredita que

Os psicólogos contemporâneos, porém, se limitam a encarar o problema no seu sentido científico: **como funciona a consciência** [...] desenvolvem a doutrina de que a **consciência é uma força**, é uma tensão, é um campo de forças em permanente luta e em equilíbrio instável (grifos no original).

Nesse momento, Fontoura (1962, p. 111) traz as conceituações da Psicologia da Gestalt, a qual considera a consciência uma estrutura, pautando-se nos estudos de Wertheimer, Kohller e Kofka, que mostram que a consciência é

[...] um conjunto fortemente estruturado, (como um tecido, como um pedaço de fazenda, constituído de fios tão solidamente entreligados que formam um todo único [...] é uma estrutura que não pode ser decomposta em fatos psíquicos menores, em elementos formadores [...] a consciência é formada por funções e fatos psicológicos, tais como atenção, memória, percepção, emoção, desejos, etc. [...].

Engelmann (2002) afirma tal interligação ao citar a constituição da Psicologia da Gestalt pelos seus fundadores Wertheimer, Kohller e Kofka, no artigo **A**

Psicologia da Gestalt e a ciência empírica contemporânea. Ainda naquilo que tange a consciência, Fontoura traz, como caracteres, a **inextensão**, afirmando que é impossível considerar os fenômenos mentais meramente fisiológicos; **continuidade**, os estados se sucedem ininterruptamente; **estruturação** existe na consciência uma multidão de fatos, de desejos, de lembranças, e há movimento nesses fatos. O autor traz a noção de consciência crepuscular, “[...] fenômenos que se passam em minha consciência, enquanto ela está empregada no estudo de outro fato central” (FONTOURA, 1962, p. 113).

Não compreendemos o motivo pelo qual Afro do Amaral Fontoura anuncia que a consciência será trabalhada a partir da psicanálise, pois demora em adentrar as suas discussões dentro dos parâmetros da referida abordagem. Ele inicia definindo a consciência a partir da Psicologia da Gestalt, a qual se distingue da Psicanálise, tendo como o único elo o estudo da subjetividade humana, ponto esse que é comum a todas as linhas teóricas dentro da Psicologia.

Ao adentrar o item a consciência para a psicanálise, Fontoura (1962, p. 114) afirma que “[...] a Psicanálise procura conhecer o homem através dos seus mais recônditos pensamentos, sentimentos e desejos, não revelados exteriormente”. O autor traz a configuração psicanalítica de consciente, subconsciente (pré-consciente) e inconsciente, comparando-a a construção de uma casa. Nesse ponto, entendemos o seu esforço, haja vista que não há como abordar a consciência na Psicanálise sem passar pelas estâncias do subconsciente (pré-consciente) e do inconsciente.

Bock, Furtado e Teixeira (1999, p.70) afirmam que o **inconsciente** exprime o

[...] conjunto de conteúdos não presentes no campo visual da consciência. É constituído pelos conteúdos reprimidos, que não tem acesso aos sistemas pré-consciente/consciente, pela ação de censuras internas. Esses conteúdos podem ter sido conscientes em algum momento, e ter sido reprimidos, isto é, “foram para o inconsciente”. É atemporal, sendo regido por leis próprias de funcionamento.

O conteúdo inconsciente foi destacado por Fontoura (1962, p. 116), que afirma que “[...] podemos dizer que nossa vida consciente é em grande parte orientada, guiada, ou perturbada pelo inconsciente”. Nada é esquecido, lidamos com resíduos primitivos, reminiscências de nosso tempo selvagem, o que justifica as atitudes bárbaras que por vezes tomamos. É no inconsciente que se situam os

recalques, ou seja, os sentimentos e desejos que não conseguimos realizar, nossos fracassos e humilhações são recalçados no inconsciente, sendo identificados pelos nossos complexos.

Retomemos a conceituação da formação da consciência, respaldadas em Franco (2004, p. 180) entendemos que,

[...] quando falamos em desenvolvimento da consciência, afastamos-nos dos postulados de algumas correntes da Psicologia tradicional, que concebem a consciência como 'estar ciente', 'ter consciência de'. No bojo dessas abordagens, ser consciente significa, em geral, responder satisfatoriamente a um reflexo condicionado.

Foi justamente essa a concepção dada por Fontoura (1962) e reiterada por Davidoff (1983). Quanto às características da consciência, abordadas por Fontoura (1962) e Davidoff (1983), entendemos, pautadas em Franco (2004, p. 180), que, quando desejamos descobrir

[...] as características psicológicas da consciência, devemos rejeitar tanto as proposições operacionais de explicação do comportamento, quanto as concepções metafísicas que isolam a consciência da vida real. Devemos, pelo contrário, investigar como a consciência depende da própria vida das pessoas e das condições de sua existência. Isso significa que devemos conhecer como se formam as relações vitais do homem em tais e tais condições sociais e históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos, em seguida, estudar como a estrutura da consciência do homem transforma-se com a estrutura de sua atividade.

Na consciência humana, a atividade se inscreve no contexto da relação social. A consciência é uma função de origem social, resultante da atividade humana (DUARTE, 2004). Por isso as questões referentes ao meio social e à interação humana necessitam ser consideradas ao tratarmos do termo consciência.

Após tratar do termo consciência, Fontoura (1962) apresenta o termo **complexo**, elegendo o **Complexo de Inferioridade**, de Alfred Adler. Trazendo também o **Complexo de Culpa**; os **Automatismos**; o **Inconsciente Criador**; a **Censura**; o **Relaxamento da Censura** – por meio da embriaguez ou narcóticos; a **Narcoanálise** e o 'soro da verdade' – a narcoanálise é procedida mediante injeções de escopolamina. Isso ocorre com a finalidade de inibir a censura para que os conteúdos inconscientes possam emergir. Percebemos que ele traz tais

terminologias a título de curiosidade, para que o leitor se oriente acerca dos distintos tipos de intervenção terapêutica existentes na época.

Quanto ao termo **pré-consciente**, embora não haja a definição por parte do estudioso, entendemos que o mesmo refere-se ao sistema onde permanecem aqueles conteúdos acessíveis à consciência. É aquilo que não está na consciência naquele momento, mas no momento seguinte pode estar, e o **consciente** é o sistema do aparelho psíquico que recebe ao mesmo tempo, as informações do mundo exterior e do mundo interior. Na consciência, destaca-se o fenômeno da percepção, principalmente a percepção do mundo exterior, a atenção, o raciocínio (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Pensamos que essa é a compreensão de consciência subentendida na obra de Afro do Amaral Fontoura.

A busca pela ligação entre a psicanálise e a educação é uma discussão ainda em processo na área da Psicologia. A psicanalista Kupfer (2006) aponta que a Pedagogia e a Psicanálise se separam nitidamente. Segundo a autora, como conciliar a liberdade plena na fala²⁶ à finalidade da moralidade bem comportada? Nesse sentido, Kupfer (2008) ressalta que para que houvesse uma educação analítica seria preciso que a Educação renunciasse àquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é a sua razão de ser. Precisaria deixar de ser Educação. Assim sendo, a Psicanálise serve ao professor como indivíduo, e de modo algum à Pedagogia como um todo (OLIVEIRA, 2008)²⁷. É justamente o que entendemos nas exposições de Fontoura (1962), ele traz informações necessárias para o professor em formação, não para a aplicabilidade dos conhecimentos psicanalíticos na atuação dos docentes em sala de aula.

Fontoura (1962, p. 123) aborda, ainda, o **conceito de conduta**²⁸ apontando que o mesmo tem dois sentidos: o **psicológico** e o **moral**. O conceito moral conduta “[...] significa ‘boa ou má’ forma de se proceder, representa, pois, um conceito de

²⁶ A Psicanálise trabalha com o método da associação livre, ou seja, o paciente fala livremente sobre o que o incomoda, aflige ou irrita, ou simplesmente fala sobre si mesmo. Nesse movimento não há restrições, nem imposições, nem questionamentos por parte do psicólogo.

²⁷ Abre-se uma exceção aos estudos entre Psicanálise e a Educação Especial. Bernardino (2007), aponta para os estudos de Maud Mannoni, que escreveu o livro **A criança atrasada e a mãe**. As ideias apresentadas nesse livro lançavam luz, pela primeira vez, sobre a complexa dinâmica da relação entre um filho com sérios comprometimentos mentais e seus pais.

²⁸ Bleger (1975) adota proposta de Pichon-Rivière, segundo a qual é adequado distinguir três tipos de conduta, correspondentes aos fenômenos mentais, corporais e os de atuação no mundo externo, denominados, respectivamente, áreas um, dois e três. As áreas marcam uma pluralidade fenomênica que tem sua unidade no fenômeno da própria conduta (AIELLO-VAISBERG, 1995).

valor [...] no sentido psicológico da palavra conduta é toda forma de ação do indivíduo, é tudo o que o homem diz ou faz, ou se prepara para fazer”.

Quanto às formas²⁹ da conduta, o estudioso aponta que esta pode ser **irresistível** – aquela voltada para a vida animal (peixes grandes comem peixes pequenos; o leão mata o cordeiro; dentre outros); **tropismo** – que são os movimentos em busca da adaptação dos seres vivos; **tactismo** – a conduta vai se transformando, deixando de ser mecânica e passa a obedecer aos órgãos dos sentidos. O tactismo se transforma em **psiquismo**. Desse modo, ao tratar da escala de evolução da conduta animal, Fontoura (1962, p. 135) afirma que a mesma “[...] escalona em três graus: a) Tropismo – ou reação reflexa; b) Tactismo – ou reação instintiva; c) Psiquismo – ou reação inteligente e voluntária”.

Entendemos a conduta como um fenômeno humano, assim sendo, é possível observarmos as variáveis de conduta. Ao tratar de tais variáveis, Fontoura (1962, p. 135) define, quanto à conduta,

[...] que há as três espécies de conduta: quando nasce, possui apenas reflexos [...] durante a infância passa a ser comandado pelos instintos; sua conduta é ainda **irracional**, mas já pode ser orientada [...] a partir dos 7 anos, mais ou menos, a conduta passa a ser aos poucos, menos instintiva e mais racional. Por isso costuma o povo a chamar os 7 anos de ‘**idade da razão**’ (grifos no original).

Dando continuidade à cronologia, Fontoura (1962, p. 135) afirma que, entre os 18 e 20 anos, o homem atinge a idade adulta e a conduta inteligente, voluntária e racional, mas aqueles “[...] indivíduos de baixo nível mental, sem Educação, sem caráter, continuam a ter sua conduta comandada pelos instintos a vida inteira, o mesmo acontece com muitos doentes mentais, tarados, etc.”. Observamos que Fontoura (1962) acaba reduzindo o termo conduta a uma manifestação individual,

²⁹ De acordo com Bleger (1975), toda conduta dá-se sempre num campo, ou seja, numa delimitação no espaço e no tempo do fenômeno que se estuda. Tal consideração deve ser acompanhada, metodologicamente, de outra delimitação, a qual é feita em função da *amplitude* com que se considera o fenômeno humano focalizado. Assim, pode-se estudar um indivíduo de forma isolada, conjuntos de indivíduos ou fenômenos ainda mais amplos como condutas, normas e pautas consideradas como instituições sociais. Deve-se, nesta linha, distinguir, de acordo com a extensão ou amplitude com a qual estuda-se um fenômeno, três âmbitos: psicossocial, sócio-dinâmico e institucional. No âmbito sócio-dinâmico o estudo é centrado no grupo, o qual é tomado como unidade. Os sujeitos individuais deixam de ser o foco da investigação. É possível estudar indivíduos, grupos e instituições psicologicamente, bem como sociologicamente, antropológicamente, economicamente, biologicamente etc. (AIELLO-VAISBERG, 1995).

mas a conduta pode ser observada, estudada e analisada em sua faceta coletiva e grupal (BLEGER, 1975).

Quanto aos fatores da conduta, os mesmos podem ser **inatos** (condição somatopsíquica) ou **adquiridos** (aqueles provenientes do meio no qual o ser humano vive, “[...] da Educação que recebe, das suas *vivências*, isto é, experiências vividas desde a remota infância” (FONTOURA, 1962, p. 126).

Mas Fontoura (1962, p. 127) não deixa de trazer que, dentro da formação da conduta, faz-se importante a **formação de hábitos** para que ocorra uma desenvoltura bem sustentada da conduta.

Registremos, no entanto, que nossa conduta diária é uma sucessão de hábitos: levantar-se a uma certa hora, lavar o rosto, tomar café, apanhar a condução, trabalhar, voltar à casa, etc. etc. etc., da mesma forma que nós nos **habitamos** a cumprimentar os outros, a ser corteses e gentis com as pessoas, a cuidar do penteado e do vestuário, a rezar à noite, a ir à missa aos domingos, etc. Em certo sentido, portanto, **educar é formar bons hábitos** (grifos no original).

Quanto à definição de hábito em Psicologia, entendemos que, o mesmo é a avaliação do que o indivíduo é capaz de fazer habitualmente ou normalmente em sua rotina de vida, trabalho ou estudos diária (RIBEIRO, 1999).

Ao adentrar o item **Psicologia Educacional** momento em que o autor explica a aplicabilidade do capítulo estudado para a área da pedagogia, há, de forma sintetizada, a observação de que o professor necessita notar a conduta do aluno para então poder educar este, pois, assim, ele estará atento aos possíveis desajustamentos de conduta, os quais podem estar ligados a questões familiares e a recalques presentes na estrutura mental dos alunos.

Esse capítulo trabalhou o conceito de consciência, trazendo a visão gestáltica e psicanalítica. Lidou com a formação de hábitos, e salienta a necessidade de sabedoria do professor quanto ao entendimento sobre a conduta do aluno.

No capítulo V, intitulado **Funções Gerais da Consciência**, o primeiro tópico abordado é **a atenção**. O que nos despertou interesse foram os vários testes voltados para a atenção, trabalhados pelo estudioso.

A atenção, juntamente com a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem, compõem as Funções Psicológicas Superiores (FPS), cuja finalidade é

organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005).

Fontoura (1962) traz a afirmação que a atenção é uma das funções gerais da consciência. Sua compreensão se faz necessária, por parte do professor, uma vez que, no mundo, tudo é altamente estruturado, tudo se liga, tudo se relaciona, de forma fugaz. E, em nossa consciência, a velocidade com que os estados se sucedem é muito grande, sendo maior que a ligação dos mais rápidos fenômenos físicos. Temos a capacidade de separarmos um fato do todo ao qual ele pertence, esse é o poder da atenção. Fontoura (1962, p. 134) destaca que podemos

[...] conceituar a atenção como sendo: a) A capacidade de concentração da consciência sobre o objeto; b) A capacidade de discriminação do espírito humano; c) A atitude de concentração da atividade psicológica em um único objeto; d) O poder de notar um único objeto no meio de um conjunto; e) A absorção do nosso espírito em determinado fato; f) O fato pelo qual a atividade psicológica se fixa em um objeto com exclusão dos outros; g) Pessoalmente adotamos a seguinte definição: **atenção é a capacidade de concentrarmos nosso espírito num só objeto** (grifos no original).

A capacidade de focar a atenção ocorre pela **inibição**, “[...] a atenção se completa pela inibição. Uma supõe a outra. Sem inibição não haverá atenção” (FONTOURA, 1962, p. 135).

Existem a **atenção exterior** – realizada por meio dos órgãos dos sentidos; e a **atenção interior** – movimento no qual a consciência volta-se para o mundo interior. E a **atenção intelectual**, também denominada de meditação ou de reflexão. Há também a **atenção espontânea** – é sensorial e externa, nascendo do objeto e não do sujeito; e a **atenção voluntária** – nasce do esforço da nossa vontade, é um movimento interior e intelectual.

Para Fontoura (1962), há também uma evolução no processo de organização da atenção, ou seja, a mesma possui alguns graus. A atenção pode ser: **instável** – manifesta-se em animais, crianças pequenas e anormais; **concreta** – compreende um nível um pouco mais elevado, é a fixação em um objeto concreto e material e que manifeste interesse, é a atenção espontânea; **abstrata** – é o grau supremo da atenção, é a capacidade de fixar o espírito em fenômenos imateriais, em puras relações, destituídas de qualquer interesse imediato.

Quanto aos princípios fundamentais da atenção, temos **nove pontos**:

1. **Concentração** – é a lei da concentração, a cada momento a nossa atenção se ocupa com um só fenômeno, uma só ideia. A atenção é indivisível, pois não é possível dividir a atenção entre dois objetos ao mesmo tempo;
2. **Atenção Focal e Franjal** – “princípio da atenção focal”, vulgarizada pelo psicólogo William James. “Concentro a atenção no aluno que está em frente a mim: ele passa a ocupar o *foco* da minha atenção; apesar disso distingo os rapazes ao lado desse, os quais ocupam assim a **zona franjal da** minha atenção [...]” (FONTOURA, 1962, p. 139, grifos no original);
3. **Olhar sem ver** – o evento não estava no foco da consciência, não foi distinguido porque não era o foco da atenção;
4. **Isolamento e Atenção** – “quando nos isolamos, conseguimos diminuir muito os excitantes que ocupam a margem da franja de nossa atenção e com isso podemos concentrá-la ainda num só ponto” (FONTOURA, 1962, p. 141);
5. **Poder Analítico** – Fontoura (1962, p. 141) define que “[...] não podemos prestar atenção por muito tempo seguido a um objeto por inteiro, a um fato no seu conjunto”, nossa consciência enxerga o panorama, mas fixa-se nos detalhes;
6. **Intermitência** – é a lei do ritmo “a um período de **atenção** segue-se um período de **distração**, ou seja, nossa atenção muda de objeto”, citando Chadwick, Fontoura (1962, p. 141-142) aponta que “[...] crianças de cinco a sete anos tem um limite máximo de duração de atenção de 15 minutos; de sete a dez, 20 minutos; de dez a 12, 25 minutos; de 12 a 16, 30 minutos”, consecutivamente;
7. **Interesse** – prestamos atenção naquilo que nos interessa, e esse interesse está pautado e é dependente das inclinações inatas;
8. **Alterações Fisiológicas** – a consequência do esforço pela atenção leva a alterações fisiológicas, pois há a elevação do tônus vital do cérebro e o aumento da circulação sanguínea cerebral;
9. **Expressões Mímicas da Atenção** – são reconhecidas nas contrações de músculos faciais, imobilidade corpórea.

Fontoura (1962) considera importante, ainda, definir os termos preocupação e distração. O primeiro ele pontua como uma atenção fixa e profunda; já a distração é salientada como o oposto, é a dispersão do espírito e a incapacidade de estabelecer um foco. Há, dentro da distração, o que o autor denomina de **distração do sábio**, a qual, na verdade, é uma **concentração interior**, é o devaneio.

As patologias da atenção são salientadas em dois pontos: a **incapacidade de fixar a atenção**, que recebe o nome de aprosexia; e a **incapacidade de desviar a atenção**, que é denominada de paraprosexia.

Respalgadas em Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005), acreditamos que a atenção, sendo uma das funções psicológicas superiores, desenvolve-se quanto, à sua estrutura, conteúdo e complexidade, na relação que estabelecemos com as pessoas e com a cultura. Suas origens são, portanto, de natureza social e respondem, diferentemente do que ocorre em outros animais, a estímulos criados, e não apenas a estímulos dados.

Estas habilidades são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática, desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, formando-se no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 540).

Nesse sentido, entendemos que, naquilo que diz respeito às funções psicológicas superiores, a relação do indivíduo com o meio necessita ser observada e pontuada.

No item **Psicologia Educacional** Fontoura (1962) destaca que o professor necessita compreender o que é a atenção, discriminando e analisando a intensidade da mesma em sala de aula, com vistas à compreensão do aluno acerca do conteúdo trabalhado. É de necessidade, também, que o docente discrimine o interesse do estudante acerca daquilo que é lecionado, discernindo, para tal, o ritmo de aprendizagem³⁰.

Na área da Psicologia, a atenção é trabalhada com o tema memória. Tanto a memória quanto a atenção estão intrinsecamente ligadas à formação da linguagem humana.

No capítulo VI, a **memória** é abordada, também, como uma das funções gerais da consciência, e nós a enxergamos como uma das funções psicológicas superiores. A psicanálise é utilizada, por Fontoura (1962), mais uma vez para as explicações sobre o esquecimento e a memória.

Fontoura (1962, p. 157) define a memória como a segunda das funções gerais da vida mental, a memória é a “[...] faculdade de lembrar os fatos [...] a capacidade de relacionar os fatos [...] a função ou capacidade de reter, conservar e lembrar das cousas passadas conosco” (FONTOURA, 1962, p. 157). O autor

³⁰ São trazidos, por Afro do Amaral Fontoura, vários testes de atenção. Teste de Bourbon; Teste de riscar letras I; Teste de riscar letras II; Teste de riscar letras III; Teste de riscar letras IV; Testes de distribuição da atenção I; Testes de distribuição da atenção II; Testes de distribuição da atenção III; Testes de distribuição da atenção de Dwelshauvers; Influência maléfica do ruído sobre a atenção.

salienta que a memória nos dá consciência do ontem, do hoje e do amanhã, ou seja, ela nos dá a sensação de continuidade. Sem a memória não haveria a experiência.

Se não fosse a memória, a cada dia que passa nós teríamos que recomeçar a aprender tudo: os gestos, as ações, as formas de raciocinar, de andar, de comer... Sem ela teríamos perdido a maior de todas as riquezas: a *experiência*. Seria como se voltássemos cada dia ao início de nossas vidas. Sem memória não haveria 'transmissão de conhecimentos' de uma geração para outra, e, pois estaríamos sempre no primeiro dia do mundo, impossibilitados de progredir [...] (FONTOURA, 1962, p. 157).

Fontoura (1962) continua a sua sistematização sobre a memória, pontuando que, sem ela, não teríamos personalidade, nem ciência, nem progresso, nem Psicologia.

Facci (2004a) entende a memória como um processo fundamental do psiquismo humano que se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação que ocorre por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Assim sendo, as funções psicológicas superiores, dentre as quais está a memória, “[...] são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004a, p. 66).

Concordamos com a autora, e entendemos que a cada momento da evolução humana há especificações acerca do desenvolvimento, a memória ocupa, também, essa caracterização. Pensemos na fase pré-escolar, por exemplo, a memória apresenta “[...] determinada função, mas quando chega à fase dos estudos, a memória ocupa novo lugar na estrutura da atividade psíquica da criança; a memorização torna-se voluntária e consciente” (FACCI, 2004a, p. 73). É nesse ponto que entendemos o movimento de preocupação de Afro do Amaral Fontoura ao elencar o tema memória. A memória auxilia no sentimento de pertença do ser humano, fazendo parte desse processo de tornar-se humano a cada momento de interação com os pares.

Fontoura (1962) salienta, também, conjecturações sobre os ‘problemas’ da memória, citando a amnésia, a qual ele denomina como a perda da consciência do eu. Para tanto, ele traz as **fases da memória**, as quais são: 1. **Fixação**; 2. **Conservação**; 3. **Evocação**; 4. **Esquecimento** (que raramente é voluntário). **Para as leis da memória**, são apontadas: 1. **Lei da repetição** (memorização);

2. **Lei da atenção**; 3. **Lei da emoção**; 4. **Lei do interesse**; 5. **Lei da estrutura** (mnemotécnica).

O autor considera importante, ainda, citar os **tipos de memória**: 1. **Tipo visual** “[...] são os indivíduos que têm a tendência a ‘ver’ as imagens desenhadas no seu cérebro [...]” (FONTOURA, 1962, p. 162); 2. **Tipo auditivo** “[...] é o tipo de memória que predomina nos músicos [...]” (FONTOURA, 1962, p. 162); 3. **Tipo motor** – típico do dançarino e do operário manual; 4. **Tipo afetivo**; 5. **Tipo locativo** – refere-se ao indivíduo que guarda com facilidade os lugares das coisas; 6. **Tipo nominativo** – aquela pessoa que tem muita facilidade em guardar nomes e palavras.

Quanto aos tipos de memória Smolka (2007) ressalta que há dois tipos essenciais, a natural, que surge simultaneamente com o pensamento, e a artificial, que é fortalecida ou confirmada pelo treino, sendo estabelecida a partir de locais e imagens. Quando Fontoura (1962) menciona os seis tipos de memória, entendemos que os mesmos estão dentro da conceituação de memória natural e memória artificial, podendo ser desenvolvidas no processo de interação de pares.

Fontoura (1962, p. 163-164) define que “[...] a memória não dá cultura, nem erudição, mas ajuda-a bastante, e dá muito prestígio social”. E estabelece uma crítica entre memória e verbalismo, o qual é definido por ele como a ação dos jovens em “[...] decorar aquilo que lêem em vez de procurarem raciocinar a respeito” (FONTOURA, 1962, p. 163-164). Facci (2004) salienta que a memória, sendo uma das funções psicológicas superiores, auxilia no processo de tornar o homem um ser humano, sendo que a cultura exerce primordial papel para tal formação.

Ao abordar o tema esquecimento Fontoura (1962, p. 165-166, grifos no original) o define como uma

[...] **força inibidora**, permitindo que a cada momento só uma ideia ocupe o foco da nossa consciência [...] é, assim, a força mágica e benfazeja que permite nos despirmos dos fardos passados para concentrarmos nossa consciência no presente e prepararmos para o futuro [...] o esquecimento é tipicamente uma reação de defesa. Imagine-se o que seria de nós se nos lembrássemos permanentemente de todas as desgraças que nos sucederam, desde que vivemos! Estaríamos num manicômio [...].

Em seguida, traz o esquecimento na visão da psicanálise. Isso nos inquietou, visto que essa teoria encara o esquecimento de maneira única, afirmando, inclusive que o mesmo não existe, apontado para tal o recalque dentro da perspectiva

psicanalítica. Fontoura (1962, p. 166-167) define que o esquecimento, na psicanálise, não existe

Todos os fatos que feriram o nosso psiquismo, aí ficam indelevelmente registrados. Mas como a massa de conhecimentos, em nosso cérebro, cada dia cresce mais, os antigos fatos vão cedendo lugar aos novos, os menos importantes deixam espaço para os mais necessários, e os primeiros, os mais antigos, descem para o preconsciente e ainda para o inconsciente.

O autor usa a afirmação de que “a massa cinzenta em nosso cérebro a cada dia cresce mais” (FONTOURA, 1962, 168). E, ao tratar o tema **amnésia**, Fontoura (1962) ressalta que amnésia significa esquecimento, sendo de fundo anormal ou patológico. Quanto à **extensão**, ele clarifica sete pontos: 1. **Amnésia geral**; 2. **Amnésia parcial**; 3. **Amnésia total** (é o mesmo que a amnésia geral); 4. **Amnésia lacunar**; 5. **Amnésia acidental**; 6. **Amnésia natural**; 7. **Paramnésia** “[...] esta consiste numa falsa memória: a pessoa ‘lembra-se’ de fatos que na realidade, nunca se passaram com ela” (FONTOURA, 1962, p. 169).

No item **Psicologia Educacional**, o autor defende que o professor necessita conhecer os processos da memória para entender a diferença entre o decorar e o aprender, condenando, assim, o verbalismo. Além disso, o docente deve atentar-se aos vários tipos de memória, visto que alguns alunos aprendem melhor ouvindo, outros, observando.

Fontoura (1962, p. 171) traz exercícios de experiências para a memória. Segundo ele,

[...] o professor da ESCOLA VIVA deve aplicar esses testes em seus alunos, nas aulas, não só pelo valor em si que eles possuem, isto é, para o conhecimento da Pedagogia, como também porque constituem a melhor maneira de tornar a aula viva, agradável, querida. A aplicação dos testes³¹ deixa a turma cheia de vibração e entusiasmo.

³¹ Afro do Amaral Fontoura traz a exposição de **16 testes voltados para a memória**: 1. Teste de Ziehen (memória auditiva); 2. Teste de Claparède (memória auditiva); 3. Memória auditiva de frases; 4. Memória auditiva e presteza de espírito; 5. Teste semelhante ao anterior; 6. Teste de memória visual; 7. Teste de memória visual e locativa; 8. Teste de reconhecimento e associação (de Rieger); 9. Teste de reconhecimento de formas (de Bernstein); 10. Teste de reconhecimento de imagens; 11. Teste de memória locativa; 12. Teste de Kim; 13. Teste de Kim com reconhecimento; 14. Teste sobre o testemunho; 15. Teste de reprodução de linhas (de Dwelshauvers); 16. Teste de economia de memória (FONTOURA, 1962).

Entendemos a relevância da memória ao ser abordada no capítulo, pois, de acordo com Davidoff (1983, p. 293), para o ser humano

[...] perceber, estar consciente, aprender, falar e resolver problemas, tudo isso requer aptidão para armazenar informações. A percepção e a consciência muitas vezes dependem de comparações entre o presente e o passado. A aprendizagem exige retenção de hábitos ou de novas informações [...] de fato, tudo o que se faz depende da memória.

No capítulo VII, Fontoura (1962) destaca, a **associação de ideias**³², expressão essa criada pelo filósofo inglês, Jhon Locke (1632-1704), no ano de 1690. Fontoura (1962, p. 183) define a associação de ideias, tomando como base as afirmações presentes nos estudos de Jhon Locke. Para o estudioso, a associação de ideias

[...] significa a capacidade que temos de unir as idéias, os fatos, as lembranças, os sentimentos existentes em nosso espírito [...] a importância dessa *função de associação* é enorme. De nada valeria eu possuir muitos conhecimentos em meu espírito, se eu não pudesse *associá-los*, a cada momento, segundo as necessidades que variam incessantemente.

Os **princípios da associação** são destacados como: 1. Princípio da Relação; 2. Princípio da afetividade (ou hedonístico); 3. Princípio da espontaneidade e controle; 4. Princípio da infinidade; 5. Tendência egocêntrica (associamos fatos que presenciamos).

Quanto à **classificação da associação**, a mesma é estabelecida, segundo Fontoura (1962), a partir dos tipos de relação, ou seja, um *nexus* lógico ou um *nexus* acidental. O *nexus* lógico deriva da natureza das coisas, são eles: 1. Relação de causa-efeito; 2. Relação de meio-fim; 3. Relação de substância-atributo. O *nexus* acidental não deriva das coisas, produz-se ao acaso. 1. Relação de contiguidade; 2. Relação de semelhança; 3. Relação por controle.

³² “A associação de ideias é o processo pelo qual percepções e ideias simples são combinadas em totalidades de vários graus de complexidade e abstração, como por exemplo, conectar as ideias relativamente simples de quatro pernas, pelagem felpuda, uma certa forma e tamanho, e assim por diante, no conceito composto de ‘gato’. O mesmo processo explicaria o nosso conceito de ideias inteiramente abstratas, tais como ‘poder’ ou ‘liberalismo’. A associação de ideias foi um conceito – chave para a escola empirista britânica de filósofos e permanece fundamental na teoria da aprendizagem e no Behaviorismo” (APA, 2010, p. 103).

Separamos dessa forma, mas, em seu manual, Fontoura coloca os subitens em sequência crescente, mesmo sendo caracterizações distintas entre si.

Quanto ao **desenvolvimento da associação**, tal desenvolvimento ocorre por **contiguidade central e por contiguidade difusa**. Fontoura (1962, p. 191) diferencia esse desenvolvimento, explicando que

As pessoas que possuem associação de idéias desenvolvida por **contiguidade** central tomam um assunto e vão diretamente ao seu objetivo [...] as pessoas que possuem o mecanismo da associação de maneira *difusa* são incapazes de sustentar uma direção reta no seu pensamento (grifos no original).

Quanto às **aplicações da associação de idéias**, há o destaque dado para seis pontos: 1. **Juízo e raciocínio** – “[...] todo *raciocínio* não é senão o resultado da comparação de dois juízos” (FONTOURA, 1962, p. 192); 2. **Trocadilhos e apelidos** – “[...] os trocadilhos resultam da associação de palavras ou sons semelhantes [...] também os apelidos nascem de uma associação por semelhança entre a pessoa e um objeto” (FONTOURA, 1962, p. 192); 3. **Imagens e tropos**; 4. **Mnemotécnica** – guardar de cor um conhecimento; 5. O **ensino moderno** – “os programas da escola nova, em vez de seguirem a ordem *lógica* ou *cronológica* dos assuntos, se baseiam, sobretudo nos *interesses* do aluno e se desenvolvem sempre através da associação de assuntos correlatos por natureza” (FONTOURA, 1962, p. 194). É mencionado, para tanto, o método criado por Decroly, os “centos de interesse”; 6. **A Psicanálise**, linha que se baseia na “[...] associação de idéias” (FONTOURA, 1962, p. 194).

Às aplicações da Psicologia educacional na área da pedagogia assenta-se sobre a afirmação de que “[...] o bom professor procura sempre *associar* os conhecimentos novos, que quer transmitir ao aluno, aos conhecimentos que este já possua. Quanto mais o assunto estiver **associado** a outro, tanto mais forte ficará no espírito do menino” (FONTOURA, 1962, p. 195, grifos no original).

No capítulo VIII, Afro do Amaral Fontoura inicia a **classificação dos fenômenos psíquicos**. A classificação dá-se em: **sensação, emoção e percepção**.

Após caminhar para as definições sobre os fenômenos do mundo interior ou consciência, Fontoura (1962, p. 203) ingressa “[...] nos estudos dos fenômenos interiores: os fatos psíquicos ou psicológicos, também chamados fenômenos mentais, ou da consciência, ou do psiquismo, ou subjetivos, ou anímicos [...]”.

Traz a definição do belga Georges Dwelshauvers (1866-1937), autor que afirma que “[...] fato psíquico é o sentimento que ensina ao ser vivo sua própria

existência e o que se passa nele” (FONTOURA, 1962, p. 203). Fontoura aborda que há dificuldades quanto às definições dos termos em Psicologia, pelo fato de cada escola psicológica enxergar e definir os conceitos à luz de sua própria teoria³³. Há, assim, segundo o autor, uma ‘impossibilidade de uma ótima classificação’, a qual se respalda na juventude da ciência psicológica. Frente a essa dificuldade, ele mesmo classifica os fatos psicológicos em três grandes grupos:

[...] a) simpatia, amor, ódio, despeito, raiva, inveja, gosto, prazer, paixão, emoções, etc.; b) sensação de cor, de forma, de sabor, de peso, conhecimentos das cousas que nos rodeiam, relação desses conhecimentos; c) as diversas ações ou atos: atos reflexos, instintivos, habituais e voluntários [...] podemos, assim, dividir os fatos psíquicos em três categorias: a) fatos afetivos ou do sentimento; b) fatos representativos ou do conhecimento; c) fatos volitivos ou da atividade (FONTOURA, 1962, p. 205).

Désiré Joseph Mercier (1851-1926), filósofo e padre belga; Armand Cuvillier (1887-1973), jornalista e filósofo francês; Georges Dwelshauvers (1866-1937); Abel Rey (1873-1940), historiador e filósofo francês, foram os estudiosos que serviram como base para as classificações acerca do conceito de fato psicológico.

Quanto às **faculdades da alma**, que, na realidade, são os fenômenos psíquicos, Afro afirma que tais faculdades pertencem à alma, e que a mesma é dividida em três faculdades dominantes: a **sensibilidade** (pertencem a ela os fenômenos do sentimento ou afetivos), a **inteligência** (pertencem a ela os fenômenos voltados para os fatos representativos ou do conhecimento); e a **vontade** (pertencem a ela os fenômenos ativos ou volitivos). Resumidamente, os fenômenos psicológicos situam-se em: sentir, pensar e agir.

Ao se referir às funções psíquicas e à personalidade, Fontoura (1962) sente a necessidade de realizar a diferenciação entre os termos indivíduo e pessoa. Segundo o autor, “indivíduo é o homem tomado como animal, como ser fisiológico. Pessoa é o homem tomado como ser racional, como ser espiritual” (FONTOURA, 1962, p. 212). Como indivíduos, os homens são iguais; como pessoas, diferenciam-se pela personalidade. Fontoura (1962) defende que, quanto ao desenvolvimento,

³³ Essa dificuldade permanece ainda nos dias atuais, início do século XXI. São muitas as linhas e formas de atuação da Psicologia. Com os avanços na área da neurociência, espera-se que tal impasse seja resolvido.

O indivíduo deveria ter a inteligência, o sentimento e a vontade igualmente desenvolvidos [...] em geral um indivíduo possui o predomínio da inteligência, outro do sentimento, um terceiro o da vontade [...] a inteligência é o campo da ciência, o sentimento é a vida da arte, a vontade é o fundamento da política [...] a mestra de crianças tem que ser amorosa. O oficial militar precisa saber comandar, dominar grupos: ter vontade forte. O pesquisador, o filósofo, o 'homem de gabinete', capacidade para raciocinar, meditar, criar (FONTOURA, 1962, p. 212-213).

Para as aplicações da Psicologia à pedagogia, Fontoura (1962, p. 215) destaca que é preciso que o docente saiba que

[...] nem sempre a 'tendência' ou 'vocação' do indivíduo se manifesta desde cedo, mas uma coisa é certa: já na idade escolar a criatura mostra ser mais sentimental, ou mais intelectual, ou mais voluntariosa. Compete ao professor, pois, observar os seus alunos, verificar-lhes o tipo psicológico.

Em mais um capítulo lido, observamos o foco no aluno e a necessidade de um olhar atento da figura do docente para com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

No capítulo IX, o autor começa a tratar sobre os **fenômenos intelectuais**, sendo que o primeiro item a ser exposto é a **sensação**, a qual é, para o estudioso Afro Amaral Fontoura, a base para a compreensão da percepção. Fontoura (1962, p. 219) busca, em um primeiro momento, a definição, do termo a sensação, que é para ele passível de ser considerada

[...] o fato Intelectivo elementar ou espontâneo. É o primeiro fenômeno do conhecimento [...] é o primeiro contato do 'eu' com o mundo exterior; é a impressão de excitação do cérebro; é o resultado da transformação de uma excitação em nosso cérebro; é a impressão produzida em nossa consciência; é o conhecimento do mundo sensível através dos sentidos.

Há três elementos a considerarmos naquilo que tange à sensação humana:

1. **O elemento físico** (luz, som, peso);
2. **O elemento fisiológico** (órgãos do sentido, sistema nervoso);
3. **O elemento psicológico** (a sensação). “Disso resultam **três momentos** na sensação: I. **Impressão** no órgão exterior dos sentidos; II. **Condução** da impressão pelo sistema nervoso; III. **Projeção** da impressão no centro nervoso cerebral competente [...]”. (FONTOURA, 1962, p. 220, grifos no original).

A função dos órgãos do sentido³⁴ é salientada, para tanto, são trazidos, além da visão, audição, olfato, paladar e tato, também o cenestésico, o quinestésico; o do equilíbrio; o térmico; e o algico.

Quanto às leis das sensações, são trazidas as leis: 1. **Psicofísica**: aplica-se “[...] ao estudo das relações entre estímulos (físicos) e as reações psicológicas (sensações)” (FONTOURA, 1962, p. 227), Há, também, a **lei do limiar** (auditivo, visual, olfativo, gustativo, de peso, táctil, do limiar diferencial; do crescimento não proporcional); 2. **Psicofisiológica**: a psicofisiologia

[...] é o estudo das relações entre os órgãos dos sentidos e as sensações correspondentes [...] lei de Müller – uma mesma excitação aplicada a sentidos diferentes produz sensações diferentes, e, inversamente, excitantes diferentes aplicados ao mesmo sentido provocam a mesma sensação (FONTOURA, 1962, p. 231).

3. **Psicológicas** – lei da relatividade; lei da persistência; lei da fusão das sensações; lei dinamogênica; 4. **Psicometria** – “chama-se psicometria o capítulo da Psicologia Experimental que estuda a velocidade dos fenômenos psíquicos” (FONTOURA, 1962, p. 234), a psicometria divide-se no estudo da velocidade da sensação; e na velocidade de reação.

Quanto à aplicabilidade desse conteúdo ao processo formativo docente, Fontoura (1962, p. 239) aponta que “não há conclusões especiais a se tirar deste capítulo [...] o que se pode fazer, e insistimos que o professor faça, é realizar em classe muitas das experiências indicadas neste capítulo”. Mais uma, vez a praticidade, o como fazer estão em evidência.

O capítulo X inclina-se ao estudo da **percepção**³⁵. Nós entendemos a percepção humana como um processo integral e não atomístico, “[...] mesmo que as

³⁴ Nos exercícios e experiências, são trazidos: 1. A verificação da Lei do Limiar Diferencial de Weber; 2. Teste de persistência de sensações (Cineminha); 3. Teste da fusão das sensações; 4. Teste de limiar visual; 5. Teste de limiar auditivo; 6. Teste de acuidade auditiva (I); 7. Teste de acuidade auditiva (II); 8. Teste de acuidade olfativa; 9. Teste de acuidade gustativa; 10. Teste de acuidade táctil (I); 11. Teste de acuidade táctil (II); 12. Teste de limiar táctil; 13. Teste de acuidade de equilíbrio (I); 14. Teste de acuidade de equilíbrio (II); 15. Teste das cores complementares; 16. Teste de persistência da imagem e cores complementares (FONTOURA, 1962).

³⁵ Nos exercícios e experiências do capítulo são trazidos: 1. Teste de percepção visual (o taquitoscópio); 2. Teste de percepção visual (II – máquina fotográfica); 3. Teste de percepção visual (III); 4. Teste de percepção visual (IV); 5. A percepção como síntese (I); 6. A percepção como síntese (II); 7. Decomposição da percepção; 8. Erros da percepção; 9. A percepção como estrutura (I); 10. A percepção como estrutura (II); 11. A percepção como estrutura (III); 12. Prova da Teoria Estruturalista (FONTOURA, 1962).

partes isoladas se alterem, a percepção mantém o seu caráter integrador, ou seja, alterando-se as partes surge uma percepção integral distinta. Dessa forma, compreende que o caráter estrutural da percepção é primário, estando presente desde os primeiros anos de vida” (PIMENTA; CALDAS, 2014, p. 181).

Mas, a forma utilizada para a compreensão da percepção abordada por Afro do Fontoura (1962) a Psicologia da Gestalt, é nessa abordagem que o autor situa as devidas explicações sobre o termo em questão. Quanto à definição da percepção, Fontoura (1962, p. 243) afirma que

[...] a percepção tem por *base* a sensação, mas supõe também a intervenção da experiência anterior [...] é a fusão as sensações novas com os dados da experiência anterior [...] a sensação é um *dado imediato*, fornecido pelos nossos sentidos e registrado automaticamente no cérebro; a percepção, ao contrário, é o resultado de uma *elaboração*, de uma síntese mental, de uma *construção* de nossa consciência (grifos no original).

Para Fontoura (1962), o mecanismo da percepção ocorre na somatória de sensação mais atenção. Assim sendo: percepção = sensação + atenção. A percepção é o reconhecimento de que a percepção = conhecimento atual + experiência anterior. “A percepção, portanto, significa sempre o conhecimento de *um objeto real fora de nós*. Toda percepção se refere ao mundo objetivo, concreto” (FONTOURA, 1962, p. 247).

Recorrendo à fala defendida pela Gestalt, Fontoura (1962, p. 247) salienta que

[...] a percepção não é uma soma de sensações, mas sim uma estrutura de sensações ligadas com o meu psiquismo [...] não é posterior à soma das sensações, em meu espírito [...] o conhecimento do todo antecede a conhecimento das partes que o formam [...] as várias sensações a respeito de um objeto formam uma tal estrutura em minha consciência que, de futuro, apresentando-se apenas uma delas, imediatamente se forma a percepção total do objeto em meu cérebro.

Percebemos aqui uma retomada aos princípios da Psicologia da Gestalt, e uma similaridade com a forma de observar o mundo lançado pela Gestalterapia. Na Psicologia da Gestalt, a percepção, para Wertheimer segue seis princípios: 1- proximidade; 2- similaridade; 3- direção; 4- disposição objetiva; 5- destino comum; e 6- pragnância.

Ribeiro (1985, p. 65), afirma, em relação aos princípios da Gestalt, que

Sabemos que a Psicologia da Gestalt, iniciada por Marx Wertheimer, juntamente com Wolfgang Kohler e Kurt Kofka, se dedicou, sobretudo ao estudo da percepção, da aprendizagem e solução de problemas. Contemporaneamente, Kurt Lewin, com sua Teoria do Campo, e Kurt Goldstein, com sua teoria Holística, perfizeram o quadro científico do qual Frederick Perls se utilizou para ampliar a Psicologia da Gestalt, criando a Gestalt-terapia.

Como os seres humanos percebem? Como se dá a aprendizagem a partir dessa percepção? O foco de estudo da Gestalterapia é: o estudo da percepção, aprendizagem e solução de problemas. É aqui que observamos uma convergência das postulações de Fontoura (1962), os seus estudos estão bastante focados na forma como ocorre a aprendizagem por meio da percepção do aluno em relação ao conteúdo. Ele busca compreender como ocorre essa estruturação, capacidade que ele define como “[...] a síntese mental do nosso espírito [...] vendo apenas alguns traços do objeto, eu logo ‘vejo’ esse objeto inteiro, embora ele ali não esteja” (FONTOURA, 1962, p. 248). A percepção varia de pessoa para pessoa, pois, na percepção, “[...] influem as tendências e o temperamento do indivíduo que percebe” (FONTOURA, 1962, p. 260).

Quanto às aplicações pedagógicas, Fontoura (1962, p. 260-261) aponta que

[...] a **Psicologia Estruturalista** teve a maior importância possível na renovação da Pedagogia [...] se todos os conhecimentos existem *estruturados* em nossa consciência, então quanto mais oferecemos ao aluno um ensino globalizado, isto é, **estruturado**, tanto mais facilmente ele o assimilará [...] o professor deve ter o cuidado constante de unir **o conhecimento novo com o antigo** [...] por essa razão é que os programas de ensino modernos não são divididos em **pontos**, independentes entre si, mas em **unidades** de assuntos correlatos [...] a aprendizagem da leitura deve partir do *todo* para a *parte*. Em outras palavras: devemos usar métodos **analíticos** e não **sintéticos** para o ensino da leitura; devemos partir do todo, que é a frase e não da parte, que é a sílaba ou a letra [...] (grifos no original).

Fontoura traz a Psicologia estruturalista logo após ter tratado sobre a percepção na visão da Gestalt, ao tratar da associação que necessita estar presente nos conteúdos, o autor lida com os conceitos de todo e parte. Ao tanger as necessidades eleitas pela percepção dos alunos ele lida com o conceito de figura e fundo e aqui e agora.

Na Gestalterapia, o todo é algo que difere da soma das partes. Partindo dessa premissa, Perls recorre a Psicologia da Gestalt para que, a partir da exposição dos conceitos da mesma, pudesse mostrar na Gestalterapia que, mostrando que explicações físicas podem ser ampliadas na compreensão das manifestações emocionais e comportamentais do ser humano.

O primeiro conceito que destacamos diz respeito ao todo e parte. Segundo Ribeiro (1985) quanto a esse conceito temos que em primeiro lugar o ser humano capta o todo e a seguir percebemos suas partes. Desse modo, compreendemos que o todo quando feito de partes atualiza sua essência e empobrece quando separado. Sendo assim, o todo seria aquele conjunto que ligado forma algo, não sendo, sobremaneira, a simples soma das partes. Ele é por si uma realidade que se manifesta por meio de suas partes.

No que tange o segundo conceito, figura e fundo, entendemos que, de acordo com Ribeiro (1985), figura e fundo não podem ser isoladas, mas sim compreendidas. O autor afirma que essa expressão, utilizada pelos precursores da Psicologia da Gestalt, significa que ao se destacar uma parte da configuração total do estímulo (figura) a outra parte recua (o fundo). A figura não é parte isolada do fundo, ela existe no fundo e este permite que ela se revele. Em terapia verificamos que o fundo é necessário para que a figura apareça, se revele, e é essa a função do professor, contextualizar a figura. Ressaltamos que a relação figura-fundo do aluno mostra sua organização na vida cotidiana.

No que diz respeito ao terceiro conceito, o aqui e agora, Ribeiro (1985) ressalta que essa relação traduz o passado e o futuro de forma presentificada. Essa relação não existe de forma absoluta, mas bastam para a compreensão do momento presente.

Observamos no caminho traçado por Fontoura (1962) no capítulo X, a preocupação com a percepção individual dentro em um espaço coletivo, como é a escola. Notamos, ainda, a necessidade, salientada por ele, de um professor atento a forma como o aluno percebe o seu contexto e como lida com as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem escolar.

O capítulo XI continua na tratar dos fenômenos intelectivos, trazendo para a explicação da **imagem**. Iniciando as suas explanações, Fontoura (1962) trata da **imagem** e da **imaginação**, simultaneamente, salientando a diferença entre a imagem e a percepção; para o autor,

[...] a imagem é a representação de um objeto ausente [...] e podemos dizer que a **imaginação** é a faculdade de reviver na consciência objetos ausentes no momento [...] é a faculdade de representar objetos ausentes [...] percepção é o registro de um objeto em nossa consciência [...] a imagem é a representação de uma percepção anterior [...] (FONTOURA, 1962, p. 268, grifos no original).

As imagens podem ser classificadas como: 1. **Imagens reais e irreais**; 2. **Condições de produção**; 3. **Conteúdo**; 4. **Matéria sensível que evocam**: 4.1 Imagens visuais, 4.2. Imagens auditivas, 4.4 Imagens olfativas, gustativas e táteis, 4.5 **Imagens quinestésicas**; 5. **Eidetismo**.

Ao lidar com o termo imaginação, Fontoura (1962, p. 275) pontua que a mesma pode ser reprodutora ou criadora. “Imaginação criadora é a nossa capacidade de *criar* imagens novas, baseadas em conhecimentos anteriores, em linguagens antigas”.

Na opinião de Afro do Amaral Fontoura (1962, p. 276-277):

[...] a imaginação é o primeiro marco de separação entre o animal e o homem. Com efeito, a capacidade de **imaginar** é que faz a grande superioridade das criaturas humanas [...] a imaginação é o grande remédio para as nossas desgraças. Ela nos arranca das realidades tristes da vida e nos leva a ver uma situação melhor [...] é a fonte de arte e de literatura [...] se chama a inspiração do músico, do pintor, do escritor (grifos no original).

Mas há, também, os perigos da imaginação, que, segundo Fontoura (1962, p. 277), podem levar

[...] o indivíduo a falsear a vida, a fugir da realidade [...] a imaginação superexaltada passa a ser *doentia*. Entra-se, então, no domínio da ‘Patologia da percepção’ [...] a imaginação doentia leva o indivíduo a **ver e ouvir** coisas inexistentes no mundo real. A **alucinação** é um fenômeno desse gênero (grifos no original).

Quanto às aplicações em sala sobre esse conteúdo, Fontoura (1962, p. 278) salienta que

[...] a imaginação assume enorme papel na infância. É a época em que o espírito da criança desperta, cresce, tem necessidade de ação. Mas há uma desconexão entre a atividade *mental* e a atividade *real* da criança: sua capacidade de *agir* é diminuta. De forma que ela preenche esse vácuo com a imaginação criadora [...] o pequeno poder de discernimento da criança (pois o discernimento envolve

juízo, raciocínio, capacidade que a consciência infantil não possui ainda) impede-a de distinguir o verdadeiro do falso. Em seu cérebro não se diferencia a imagem *reproduzida* da imagem *criada* [...] (FONTOURA, 1962, p. 278).

Para Fontoura (1962, p. 279), “[...] é errado, do ponto de vista pedagógico e psicológico, falar *de mania de mentir* da criança. Nem ela deve ser castigada por isso; não há intenção de mentir: o que há é imaginação ou **fabulação** naturais” (grifos no original).

O capítulo XII traz os fenômenos intelectivos: **a ideia, o juízo e o raciocínio**. Fontoura (1962) inicia a sua explanação a partir da **ideia**, o terceiro fenômeno no campo intelectual. Para o estudioso, a ideia pode ser entendida como “[...] uma síntese de **percepções**, assim como a percepção é uma síntese de sensações [...] a **ideia** também se chama conceito ou noção [...] o fenômeno geral da produção de ideias se chama **ideação** é o ato de formar ideias” (FONTOURA, 1962, p. 287, grifos no original).

Quanto à diferenciação entre a **percepção** e a **ideia**, Fontoura (1962, p. 287-288) define que a percepção

[...] é sempre **concreta**, é o resultado da impressão causada em nosso cérebro por seres concretos, registrados por nossos sentidos. A ideia, ao contrário, é sempre **abstrata**. A percepção é, por natureza, **individual**, a ideia pode ser individual ou **geral** (grifos no original).

Já quanto às diferenças existentes entre a **imagem** e a **ideia**, Fontoura (1962, p. 288) salienta que “a imagem é a própria percepção, revivida na ausência do objeto. A ideia, ao contrário, não contém nenhum elemento sensível, isto é, trazido pelos nossos órgãos dos sentidos”.

A fim de clarificar suas avaliações, o autor pontua que conceito de ideia forma-se na consciência por meio de um processo de análise e síntese.

A análise se faz por meio da **abstração** e a síntese por meio da **generalização** [...] **abstração** é ‘isolar o objeto de sua existência concreta’. **Generalizar** é atribuir determinados características ou qualidades a todos os indivíduos de uma mesma espécie (FONTOURA, 1962, p. 289, grifos no original).

Há vantagens e desvantagens, segundo Fontoura (1962, p. 290), nesse movimento de ideias.

Vantagens: é a idéia que nos permite **subir** do particular para o geral, do concreto para o abstrato [...] **Desvantagens:** a idéia encerra essencialmente uma generalização que, muitas vezes é falsa e sempre perigosa [...] a generalização deve, assim, para maior segurança, ser sempre cautelosa e basear-se em múltiplas observações (grifos no original).

A ideia é expressa por meio da palavra, a palavra é a representação do pensamento, o qual “[...] é o conjunto das ideias a respeito de um assunto, se expressa mediante a linguagem, que é o conjunto de palavras” (FONTOURA, 1962, p. 290).

Fontoura (1962, p. 290-292) traz a elucidação de juízo. Segundo ele, quando

[...] as **idéias** se unem formam o **juízo** e estes se combinam em **raciocínios**, que são juízos múltiplos ou compostos [...] podemos definir o juízo como o **resultado da comparação entre duas idéias** [...] e cada juízo envolve o trabalho de síntese, mas [...] é também uma operação de **análise**: é a pesquisa, no meio de um todo, de uma qualidade que nos interessa no momento [...] (grifos no original).

Já ao tratar do termo raciocínio, Fontoura (1962, p. 293) destaca que

[...] o conjunto de duas idéias ligadas entre si, uma das quais se liga depois a uma terceira é que se chama de raciocínio [...] o raciocínio é a comparação entre duas idéias, por intermédio de uma outra [...]” Essa idéia intermediária se chama “[...] **termo médio**, cuja função é fazer passar de uma idéia a outra, de um juízo a outro [...] a esse conjunto chamo de raciocínio (grifos no original).

Após a definição de raciocínio, Fontoura (1962, p. 295) dedica-se à discriminação do termo razão, que, segundo ele, “[...] é a faculdade de raciocinar. Mas comumente se chama de razão ao conjunto dos três fenômenos superiores da consciência: a ideia, o juízo e o raciocínio, porque os três estão muito ligados entre si. Esses três fenômenos são privativos da consciência **humana** [...]” (grifos no original).

Ao realizar as suas definições e conceituações, Fontoura (1962) destaca a importância da necessidade de compreensão desse conteúdo por parte das estudantes da Escola Normal Secundária.

Por isso, quanto à aplicabilidade à pedagogia, Fontoura (1962) afirma que todo educador precisa entender as discussões acerca da ideia, da abstração e da imaturidade da criança ao lidar com tais conceitos.

Fontoura (1962, p. 296-297) destaca o ato de 'decorar' como um desperdício para o processo de ensino, salientando que, para que isso não ocorra, é indispensável

a) que o ensino seja, tanto quanto possível, baseado em fatos concretos; b) que seja dado de forma atraente e agradável; c) que seja usado sempre o **método intuitivo**, partindo do concreto para o abstrato, do próximo para o remoto, do presente para o passado; d) que tome sempre como ponto de partida a experiência da criança (grifos no original).

Os itens como exercícios e experiências; tópicos para debate e leituras complementares estão presentes. A listagem de exercícios, a nosso ver, direciona o trabalho docente em sala de aula para lidar com a temática proposta no presente capítulo.

Destacamos que do capítulo XIII até o capítulo XVI, encontramos as explanações acerca dos **fenômenos afetivos**, como o prazer e o desprazer, as emoções, os sentimentos e as inclinações e paixões.

Entendemos que, após discussões sobre a vida representativa (fatos intelectivos ou do conhecimento), destacando a sensação, a percepção, a imagem, a ideia ou conceito, o juízo e o raciocínio, Fontoura (1962) passa ao estudo da vida afetiva. Dessa maneira, ele inicia o capítulo XIII, tratando sobre **o prazer e o desprazer**.

Fontoura (1962) começa a sua elucidação, tratando dos fenômenos da vida afetiva. Segundo ele, esses fenômenos “[...] se referem ao nosso ‘eu’, não existem fora do indivíduo, são criações do ‘eu’ [...]” (FONTOURA, 1962, p. 301-302).

Nesses fenômenos, estão implicados o prazer e desprazer, Fontoura (1962, p. 301) afirma que esses dois pontos, prazer e desprazer, componentes do fenômeno da vida afetiva humana,

[...] são indefiníveis, por serem simples, primitivos. Definir é analisar. E aquilo que é simples, primitivo, não pode ser analisado, justamente porque não tem um termo antes de si, que possa servir como ponto de referência ou comparação.

Em seguida, Fontoura (1962, p. 302-303) afirma que há a possibilidade de formar um conceito, naquilo que tange ao prazer e ao desprazer:

[...] não podendo definir, é pelo menos cabível formar um conceito [...] digamos: prazer é tudo aquilo que nos agrada, que nos dá bem-estar, satisfação [...] o **prazer** é sempre um **resultado**: a) resultado da satisfação de algumas tendências; b) resultado das atividades úteis à expressão da vida; c) resultado do enriquecimento da vida; d) resultado da satisfação de uma das nossas atividades; e) resultado do aumento da energia vital; f) resultado do funcionamento normal dos nossos órgãos; g) resultado do tônus afetivo (grifos no original).

Já o desprazer seria o oposto daquilo que é apresentado como prazer. E, no que diz respeito à aplicabilidade à área da pedagogia, Fontoura (1962, p. 313) clarifica que

O grande ensinamento que o presente capítulo nos proporciona é este: devemos fazer com que nossas aulas ofereçam *prazer* aos nossos alunos [...] **o homem foi feito para a ação**. A atividade causa prazer. Esse é um dos mais fortes argumentos em favor da **escola ativa**. A aula de 'ouvir apenas, em que os alunos ficam imóveis e mudos, escutando a palavra do professor que 'fala sozinho', precisa ser substituída pela **aula viva e ativa**, em que o aluno vibra, participa, trabalha, age, discute, faz cousas, põe em constante funcionamento seu cérebro e suas mãos! Muitas vezes a distração do aluno em aula, sua conversa, suas brincadeiras tem por causa a necessidade da *ação*, de usar a cabeça e as mãos, que o professor deixa inúteis, exigindo das crianças, apenas, que 'fiquem quietas, e escutem (grifos no original).

Novamente, o aluno é visto como centro de todo o trabalho pedagógico, sendo observado minuciosamente por parte do professor. Exercícios e experiências, Tópicos para debate e leituras complementares estão presentes ao findar do capítulo.

O capítulo XIV dá continuidade às explicitações acerca dos fenômenos afetivos, trazendo, para as explanações, **as emoções**³⁶. Quanto ao fenômeno das **emoções**, Fontoura (1962) pontua que o mesmo

³⁶ Fontoura (1962) busca mostrar a possibilidade de aferir as emoções, citando, para tanto, 1. **Aparelhos para medir reações circulatórias** (esfigmógrafo); 2. **Aparelhos para medir reações respiratórias** (pneumógrafo e pletimógrafo); 3. **Aparelhos para medir reações nervosas** (galvanômetro); 4. **A máquina de registrar mentiras** (patrômetro); 5. **Fotopalígrafo de Darrow**; 6. **Aparelho de Sommer**; 7. **Processo fotográfico**.

[...] é o segundo fenômeno, em ordem crescente de complexidade, no campo da afetividade [...] etimologicamente, **emoção** significa 'movimento por uma causa interna' [...] é sempre causada pela presença de um fenômeno representativo em nossa consciência. Só nos emocionamos quando **conhecemos** algo de novo ou de inesperado (FONTOURA, 1962, p. 319, grifos no original).

Obedecendo a sua forma criteriosa de organização e classificação, ousamos redigir dessa forma pelo fato de observarmos essa característica em todos os capítulos do manual. E, como Afro não referencia os autores em sua obra, direta ou indiretamente, salvo em alguns poucos casos, inferimos que as classificações partem de sua própria ótica acerca da temática trabalhada.

Quanto aos **tipos** de emoção, por exemplo, Fontoura (1962, p. 319) destaca que são: 1. Emoção-choque: “[...] é rápida, desaparece dentro de poucos instantes [...]]; e 2. Emoção-sentimento: [...] menos violenta, é também mais lenta, custa mais a desaparecer”.

Essa emoção, segundo ele, pode ainda ser composta

[...] por três elementos, a) a representação de um objeto ou fato inesperado em nossa consciência; b) alteração do tônus afetivo reinante em nosso 'eu'; c) perturbações orgânicas diversas, que variam de grau conforme a intensidade com que atuou sobre nós o fenômeno representativo (FONTOURA, 1962, p. 320).

No que diz respeito à fisiologia das emoções, as discussões sobre a sede das mesmas destacam, segundo Fontoura (1962, p. 321, grifos no original), a sua localidade no “[...] sistema nervoso da vida vegetativa, ou simpático, tem sua sede no **thalamus**, também chamado cama ótica ou cérebro intermediário”. Essa localidade auxilia na compreensão do impacto das reações emotivas no corpo humano, que Fontoura (1962, p. 322-323) define como o impacto a ser dado em pessoas calmas, ou emotivas ou de personalidade hiperemotiva. Para o autor,

[...] quanto maior for o choque emocional, maior será a descarga de energia e mais esta se irradiará pelo organismo [...] Pessoas calmas se emocionam menos; pessoas de temperamento nervoso são muito mais sujeitas a tais reações emotivas [...] existem ainda os indivíduos **hiper-emotivos**, aqueles que por qualquer pequeno motivo se emocionam imensamente [...] (grifos no original).

As emoções são classificadas, também, por ele, como estimulantes e deprimentes. Nas emoções estimulantes, “[...] há uma elevação geral do tônus afetivo [...] nas emoções deprimentes [...] verifica-se um vácuo no espírito” (FONTOURA, 1962, p. 323). O autor faz ainda mais uma classificação das emoções: 1. Alegria; 2. Tristeza; 3. Medo; 4. Cólera.

Após a explanação sobre os aparelhos para o estudo experimental das emoções, Fontoura (1962, p. 332-333) destaca as **emoções coletivas**, que, para ele, são contagiosas:

[...] **as emoções coletivas** não tem outra causa: um primeiro indivíduo se emociona por uma razão qualquer; transmite essa emoção a um segundo, a um terceiro, e dentro em pouco todo um grande grupo de pessoas está atingido pela mesma emoção (grifos no original).

Ele finda as classificações das emoções com o último tópico mencionado, passando, em seguida, a discutir sobre as aplicações do conteúdo trabalhado para a área da pedagogia. Fontoura (1962, p. 333-334) destaca que a figura do

[...] professor deve procurar conhecer seus alunos e verificar quais são os **emotivos** [...] as emoções produzem estados de **inibição** em que o aluno, às vezes quer falar e não pode [...] é preciso que o mestre saiba conhecer tais estados de **inibição**, a fim de não julgar que o aluno seja mal criado, teimoso ou vadio [...] com bastante prática, observação e... paciência o professor conseguirá, ao fim de certo tempo, verificar e interpretar as **reações emotivas** de seus alunos [...] o mestre deve usar largamente da **‘capacidade emotiva das massas’**, isto é, transmitir emoções à sua classe, estimulando e entusiasmando os alunos para a consecução deste ou daquele trabalho escolar (grifos no original).

Entendemos que “[...] as emoções são estados internos que não podem ser diretamente observados ou medidos [...] tem componentes subjetivos, fisiológicos e comportamentais dos quais os seres humanos tendem a estar conscientes [...] tendem a aparecer subitamente e ser de controle difícil [...]” (DAVIDOFF, 1983, p. 426-427).

Os estados emocionais básicos como a ansiedade, a raiva e o prazer são humanamente externalizados e passíveis de observação cuidadosa.

No capítulo XV, Fontoura (1962) dedica-se ao estudo dos **sentimentos** humanos, o complexo fenômeno dos sentimentos. O quadro demonstrativo 15 norteia o caminho selecionado pelo autor.

Ao iniciar as suas discussões, Fontoura (1962, p. 339) decide diferenciar os termos sentimento e emoção. Segundo o autor, o sentimento “[...] é um fenômeno **complexo** porque nele se misturam elementos representativos volitivos, isto é, nele intervém, em maior ou menor escala, a nossa inteligência e a nossa vontade” (grifos no original). Já a emoção é “[...] é súbita, porém passageira [...] uma emoção dura alguns instantes; um sentimento qualquer pode acompanhar o indivíduo a vida inteira”. De maneira sintetizada, afirma que “o sentimento é uma emoção transformada”.

Para Fontoura (1962), há três processos para que a emoção se transforme em sentimento: 1. **Transformação por evolução**; 2. **Transformação por parada do desenvolvimento**; 3. **Transformação por composição**. Esse é o caminho coerente para a solidificação do sentimento, o qual recebe classificação. Fontoura (1962) classifica os sentimentos em dois grupos: 1. **Classificação de Titchener**: a) religiosos; b) éticos ou sociais; c) estéticos; d) intelectuais ou lógicos; 2. **Classificação tradicional**: a) egoístas; b) altruístas; c) impessoais.

Na opinião Fontoura (1962, p. 343), a necessidade de estudarmos os sentimentos deita-se sobre o fato de que

[...] são os sentimentos que dão colorido, que dão sentido à vida [...] a inteligência sozinha não bastaria [...] a inteligência é fria e indiferente como uma máquina [...] tanto é assim que os próprios sábios, filósofos e cientistas se lançam ao trabalho e à pesquisa, sempre impulsionado por um **sentimento** [...] na vida diária vemos que toda **atividade** é inútil, ou, pelo menos, pouco frutífera, quando não comandada pelo **sentimento** (grifos no original).

O sentimento é, a nosso ver, na leitura de Afro, o ‘pulsar’ da vida humana, sendo imprescindível no ambiente escolar, visto que “[...] o mestre domina pelo *amor* os mais indisciplinados alunos [...]” (FONTOURA, 1962, p. 344).

Naquilo que tange às aplicações do conteúdo do capítulo à área da pedagogia, Fontoura (1962) defende que

[...] este capítulo nos leva diretamente à **Pedagogia do Amor**³⁷: se os argumentos de ordem *afetiva* têm mais força que os de ordem **intelectual** pura, então saibamos aproveitar a afetividade das crianças para melhor poder educá-las [...] o mecanismo é simples: se o professor ama verdadeiramente sua missão, sua carreira, sua escola, seus alunos, sem dúvida se fará bem amar por eles, e deles obterá o que não se consegue nem pela ameaça nem pelo castigo (FONTOURA, 1962, p. 347, grifos no original).

Quando adentramos aos estudos da área da Psicologia, não há a subdivisão do esboço do sentimento como foco a ser estudado minuciosamente. O sentimento está imbuído nas leituras que realizamos acerca da afetividade e das emoções.

Saltou aos nossos olhos um capítulo inteiro, destinado ao estudo dos sentimentos. Observamos que as definições de termos são cruzadas, a todo o momento, com aquelas destinadas às emoções. Mas entendemos o propósito do autor, ao trazer a pedagogia do amor, ele elucida a sua postura religiosa e católica, viés pelo qual ele adentra as discussões sobre a Escola Viva.

No capítulo XVI, Afro do Amaral Fontoura busca tratar das **inclinações e paixões humanas**.

Fontoura (1962, p. 355) gosta de conceituações, notamos que ele se organiza melhor assim, ao conceituar as inclinações e as paixões, ele afirma que as mesmas caracterizam-se como

[...] a predisposição natural do ser em direção a determinado objeto [...] as inclinações ou tendências, apesar de serem um fenômeno psicológico complexo ou uma **estrutura**, são um fato primitivo, isto é, **inato**. Existem em potencial no indivíduo, desde o seu nascimento. E muitas vezes são hereditárias, apresentando os filhos as mesmas inclinações paternas ou maternas (grifos no original).

Quanto à classificação das inclinações, estas podem ser, segundo Fontoura (1962, p. 355-360),

1. **Pessoais** (são as que têm por objeto imediato o **amor à vida**, ou seja, a conservação do **eu**) [...];
2. **Intelectivas ou cognitivas** [...] se referem a nossa capacidade de conhecer, a nossa inteligência. As principais são a **curiosidade e a credulidade ou crença** [...];
3. **Afetivas** [...] se referem à nossa afetividade. As principais são o

³⁷ A *Pedagogia do Amor* foi o grande método educativo por meio do qual Dom Bosco conseguiu conquistar seus alunos, recrutados entre os garotos abandonados, moleques e pequenos delinquentes (FONTOURA, 1962).

amor do bem estar, o amor do progresso, o amor do belo e o amor das emoções [...]; 4. **Volitivas** são as que se referem à nossa vontade, à nossa necessidade de movimento, de atividade livre [...]; 5. **Sociais** [...] tem por objeto o meio ambiente, as pessoas ou instituições que nos cercam [...] subdividem-se em eletivas, domésticas, corporativas e filantrópicas [...]; 6. **Ideais** [...] são as nossas inclinações para objetos impessoais, para as puras idéias: o **Bem, o Belo, a Vontade, o Ser** (FONTOURA, 1962, p. 355-360, grifos no original).

Além das conceituações e classificações, o autor se preocupa, também, em especificar os exageros pertinentes às inclinações e às paixões. Segundo Fontoura (1961, p, 361), “[...] paixão é uma ‘inclinação exagerada’. Ou: ‘paixão é uma inclinação que se tornou impetuosa’. Ou ainda: ‘paixão é uma inclinação violenta e anormal’ [...]”. Continuando, o autor salienta que é de costume “[...] considerar a **paixão** como aparentada da **inclinação**: aquela seria o desenvolvimento exagerado desta” (grifos no original).

É a postura humana que leva a tal movimento e transformação, “[...] é o **nosso poder imaginativo**, quase sempre, quem exagera e dá coloridos violentos aos nossos sentimentos e inclinações, transformando-os em paixões” (FONTOURA, 1962, p. 364, grifos no original).

Essas paixões têm características próprias, essas características podem ser: 1. **Absorvente**; 2. **Irracional**; 3. A paixão **embota sentidos**; 4. A paixão **leva ao fanatismo**; 5. A paixão **se aproxima da loucura**; 6. A paixão **é ação**.

Quanto à classificação das paixões, Fontoura (1962, p. 365) cita algumas, as quais são:

1. **Pelos bens materiais** (avareza, ambição); 2. **Por outras pessoas** (amor propriamente dito; amor à família; amor aos amigos; ódio); 3. **Pela ciência** (os inventores); 4. **Pela arte** (as grandes artistas); 5. **Pela religião** (os profetas, os grandes devotos, os santos); 6. **Por uma idéia qualquer** (um trabalho, uma realização, uma iniciativa a que o sujeito se dedica totalmente); 7. **Pela política** (os chefes políticos; os reformadores sociais); 8. **Pelo grupo social** a que o sujeito pertence (a classe, a profissão, a religião, a Pátria). Resumidamente podem ser classificadas em três grandes grupos: 1. **Paixões pessoais**; 2. **Paixões sociais**; e 3. **Paixões ideais** (grifos no original).

Fontoura (1962, p. 366-367) apregoa o equilíbrio e, em sua opinião, as paixões trazem sempre periculosidade à manutenção do equilíbrio, por isso, ele recomenda que,

[...] sendo as paixões sempre perigosas, embora nem sempre sejam perniciosas, devemos normalmente evitá-las. Mesmo as boas paixões podem levar o indivíduo a excessos [...]. Mesmo os indivíduos denominados passionais merecem atenção naquilo que tange a paixão, pois [...] os **passionais** amam com mais força e odeiam com mais ferocidade [...] infelizmente, como o **passional** não pode dominar sua torrente de afetividade, é muitas vezes joguete nas mãos das paixões que o dominam (grifos no original).

Essa discussão sobre as paixões tem, também, uma aplicabilidade em sala de aula. Para o autor,

[...] o mestre deve estudar seus alunos, para verificar-lhes as tendências ou inclinações, ajudando a desenvolver as boas e combater as más [...] o professor precisa ter o máximo cuidado com os tipos passionais, aconselhando-os sempre, para que aprendam a se controlar, pelo menos um pouco (FONTOURA, 1962, p. 369).

Em mais um momento, é notória a centralização do processo educacional inteiramente na figura do aluno. É evidente, também, a exigência de uma atenção excessiva do professor para com o aluno.

Outro ponto que notamos é a discussão de um capítulo inteiro sobre paixões. Esse tema é estudado na Psicologia, contudo, assim como os sentimentos, as paixões estão presentes no do tema emoções humanas (DAVIDOFF, 1983). O que entendemos acerca da intenção de Afro, no capítulo sobre as paixões, é a busca pelo olhar do professor para o aluno, algo que não era veiculado e tido como pertinência na pedagogia tradicional.

No capítulo XVII, começa o tratamento acerca dos fenômenos ativos, iniciando a exposição dos **atos reflexos**. Fontoura (1962) sistematiza o seu caminho, lidando, primeiramente, com as conceituações, passando pelas caracterizações e finalizando com a relevância do tema para a área da pedagogia.

Naquilo que diz respeito aos fenômenos ativos, em especial aos atos reflexos, Fontoura (1962, p. 375) traz como destaque os termos ativo e volitivo. “Diz-se **ativo** porque o fenômeno desse campo é sempre um *ato*, uma *ação*. Diz-se **volitivo** porque o fenômeno mais importante do grupo é a **vontade**” (grifos no original).

Ele faz essa ponte justamente para o destaque da ação e da vontade humana em relação à forma como o indivíduo lida com a rotina de vida. Segundo Fontoura (1962, p. 376, grifos no original), “[...] **vida é movimento** [...] a **causa do movimento** é um agente exterior que se chama **excitante ou estímulo**”.

O primeiro fenômeno de movimento, destacado por Fontoura (1962, p. 376) denomina-se **irritabilidade**, a mesma pode ser definida como “[...] o movimento primitivo do ser diante de qualquer excitante exterior [...] se manifesta através de uma série de movimentos chamados **movimentos celulares**” (grifos no original).

Assim como as demais características comportamentais, emocionais e psíquicas do ser humano, irritabilidade também é reconhecida por meio de graduações. Fontoura (1962, p. 376-377) define que “a irritabilidade de grau mais elevado, isto é, que possui maior poder de organização, se chama **tropismo** [...] os principais são: a) fototropismo; b) heliotropismo; c) galvanotropismo; d) geotropismo; e) quimiotropismo” (grifos no original).

O autor destaca o tropismo, afirmando que esse nome é atribuído pelos “[...] movimentos dos vegetais e animais inferiores, reservando-se o nome de tactismo para os movimentos dos animais superiores e do homem, onde já predominam os **órgãos dos sentidos** [...]” (FONTOURA, 1962, p. 377, grifos no original).

Fontoura (1962, p. 377) faz esse caminho para entrar nas discussões sobre a questão do estímulo. Para exemplificar, ele utiliza a irritabilidade, que “[...] passa de **tropismo para reflexo** [...] **reflexo é toda reação automática e involuntária do organismo a um estímulo exterior qualquer**” (grifos no original).

Para elucidar os reflexos, Fontoura (1962, p. 378) retoma o modelo S – R, no qual todo estímulo provoca uma reação. “E um ato reflexo há, pois, que considerar: 1. O estímulo ou excitação externa; 2. A reação do nosso organismo. Essa última por sua vez compreende três elementos: a) um neurônio sensitivo; b) um centro nervoso; c) um neurônio motor”.

Para Fontoura (1962), o reflexo é um ato simples, imediato, automático, constante e inato, trazendo os **fenômenos reflexos** baseados nas leis de Pfluger: 1. **Lei da localização**; 2. **Lei da coordenação**; 3. **Lei da irradiação**. Ele busca mostrar ao leitor a importância dos estímulos presentes no meio para a coordenação das manifestações comportamentais.

Naquilo que tange à classificação dos reflexos, Afro do Amaral Fontoura (1962) destaca três grandes pontos: 1. **Quanto à sede**; 2. **Quanto ao nosso conhecimento** (conscientes e inconscientes); e a 3. **Classificação de Warren**: a) reflexos menos influenciados por modificações do nosso sistema nervoso; b) reflexos que muitas vezes podem ser controlados pelo indivíduo; c) reflexos muitas vezes modificados em nossos centros nervosos; d) reflexos que são puros na criança e modificáveis no adulto; e) reflexos de atitude.

Ao adentrar a temática dos reflexos condicionados, Fontoura (1962, p. 382) traz a experiência de Pavlov, nome que ele escreve como Pawlow.

[...] chama-se **reflexo condicionado** a reação do indivíduo perante um estímulo impróprio, artificial. Recebe o nome de **condicionado** porque nele intervém um terceiro fator ou *condição*, além dos dois já estudados nos reflexos simples (a **excitação e a resposta**); nestes novos reflexos, a reação é condicional a uma excitação nova, artificial (grifos no original).

Fontoura (1962) elucida, em figuras, o treinamento pavloviano e ressalta, em seguida, a importância da reflexologia. Foi “[...] o psicólogo russo, Bechterew, quem procurou transformar toda a Psicologia em uma **Reflexologia**, afirmando que nossas estruturas mentais as mais elevadas não são senão **reflexos condicionados** dos mais variados tipos” (FONTOURA, 1962, p. 385, grifos no original).

O que entendemos acerca da forma como Fontoura exprime a organização de seu texto é que, organizando o ambiente e selecionando os estímulos apresentados à criança, teremos um desenvolvimento pleno do aluno de forma mais organizada. Essa linha de raciocínio se confirma ao ingressarmos a nossa leitura na aplicação desse conteúdo à área da pedagogia. Para Fontoura (1962, p. 388). O professor necessita compreender que “[...] **aprender** é, em grande parte, formar **novos reflexos condicionados**, adquirir comportamentos diferentes. O reflexo condicionado rege todo o processo de comportamento adquirido” (grifos no original).

Ele continua as suas reflexões, salientando que há três importantes conclusões sobre a Psicologia aplicada à aprendizagem:

[...] 1. Se aprender é criar novos reflexos, **só se aprende a fazer fazendo** [...]; 2. Se o reflexo condicionado só se mantém enquanto há necessidade ou interesse por parte do sujeito, e se aprender é adquirir novos reflexos condicionados, então também só podemos aprender uma forma de conduta nova quando temos necessidade dela. **Só se aprende aquilo que interessa** [...]; 3. Daí o fenômeno

que ocorre com os nossos alunos nas escolas: queremos ensinar-lhes muitas coisas que não são necessárias para eles, que não interessam; então o que acontece? – o aluno *decora*, mas não aprende [...] (FONTOURA, 1962, p. 389, grifos no original).

Mais uma vez, a centralização do processo educacional inteiramente na figura do aluno é notória. Mas o que nos chama a atenção é a plena consciência de um controle sobre todo o processo de ensino expresso pelo autor. Sentimos, também, uma exigência desmedida em relação à figura do docente.

Embora o título do capítulo aponte para os atos reflexos, os mesmos são abordados somente num terceiro momento da obra, cremos que o título deveria ser modificado, ou que a reflexologia ocupasse a primeira fase das pontuações do capítulo.

Destacamos que, nas discussões trazidas em manuais didáticos da área da Psicologia, não tratamos da ‘irritabilidade’ de forma ‘separada’, temas como esse são compreendidos dentro dos estudos sobre as ‘emoções’ (DAVIDOFF, 1983). Além disso, a reflexologia, ou ‘atos reflexos’, conforme Afro do Amaral Fontoura pontua, é um termo estudado ao tratarmos do behaviorismo³⁸, desde a sua constituição como linha teórica reconhecida até os dias atuais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Por isso acreditamos que tal tema seria pertinente a ser trabalhado no capítulo II – Métodos e Escolas em Psicologia, momento no qual Afro do Amaral Fontoura elege as principais escolas psicológicas em vigor. Pensamos que a discussão sobre a reflexologia teria sido mais bem aproveitada, caso apresentada dessa maneira.

O capítulo XVIII dedica-se ao tratamento do tema **atos instintivos**. Nele, Fontoura (1962) ocupa-se da conceituação do termo, assim como da caracterização das diferenças entre instinto e reflexo, instinto e inteligência e da necessidade de compreendermos o valor do instinto para a vida humana.

A organização da sua escrita do manual é iniciada, em primeiro momento, tratando da definição do instinto, o qual “[...] é o fenômeno inato e específico, que

³⁸ Discussões sobre a sistematização do behaviorismo constam em manuais como: **História da Psicologia Moderna**, escrito por Duane P. Schultz e Sydney Ellen Schultz; **Psicologia Fácil**, escrito por Ana Mercês Bock, Maria de Lourdes T. Teixeira e Odair Furtado; **Introdução à Psicologia**, escrito por Linda Davidoff; **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**, escrito por Ana Mercês Bock, Maria de Lourdes T. Teixeira e Odair Furtado; **Psicologia e Trabalho Pedagógico**, escrito por Roseli Fontana e Nazaré Cruz. Esses são alguns exemplos de materiais que sistematizam cada teoria psicológica de maneira cronológica, esboçando as terminologias e aplicabilidades distintas de cada linha teórica em questão.

leva todos os seres da mesma espécie a agirem da maneira mais apropriada em face de determinada situação, sem necessidade de aprendizagem e independente de sua vontade” (FONTOURA, 1962, p. 395).

Fontoura (1962, p. 397-400) continua as suas especificações sobre os instintos, afirmando que há **cinco pontos característicos** referentes aos instintos, os mesmos são trazidos da seguinte maneira:

[...] **o instinto é inato, específico** [...] **todos os seres da mesma espécie possuem idênticos instintos** [...] **O instinto é perfeito**, desde seu aparecimento o instinto se realiza da maneira a mais satisfatória, independente de qualquer aprendizagem ou treino posterior [...] **O instinto é cego e fatal**, o animal age de certa maneira, em determinadas circunstâncias. Mas **ele não sabe que está agindo assim, porque o instinto é cego**. E **não sabe agir de maneira diferente**, se mudarem as circunstâncias, porque o instinto é fatal [...] **O instinto é automático** [...] (grifos no original).

Fontoura (1962, p. 400) afirma que há certa relatividade entre esses característicos: “[...] é preciso notar que os cinco característicos acima citados não tem um rígido determinismo, não são inexoráveis como uma lei da física. Por essa razão é que preferimos chamá-los de **característicos** e não de *leis* [...]” (grifos no original).

Ao diferenciar o instinto do comportamento reflexo, Fontoura (1962, p. 395) descreve que “o reflexo, em geral, é uma forma de reação **local**, isto é, limitada a certa zona do corpo; o instinto é uma reação total do ‘eu’, em que o organismo inteiro porta-se como um só bloco” (grifos no original). Além disso, o reflexo depende de uma excitação externa e é uma reação aleatória.

Diferenciando o instinto da inteligência, o autor pontua que “[...] o instinto é apenas a ‘faculdade do indivíduo reagir ao meio’ a Inteligência é ‘a faculdade de reagir diferentemente’, isto é, adaptando-se a cada situação particular. A inteligência é mais plástica, o instinto é imutável, ou quase” (FONTOURA, 1962, p. 401).

Fontoura (1892) finaliza o capítulo, destacando que o instinto é comum a todas as espécies de animais, ele é sempre o mesmo em todos os indivíduos da mesma espécie, apresentando a característica da imutabilidade, ou seja, o instinto não progride e nem mesmo se aperfeiçoa.

Ele faz esse caminho a fim de mostrar para o educador que a área da pedagogia não pode ignorar o valor presente nos instintos. De acordo com as ideias propostas pelo estudioso “O educador deve fazer da **natureza humana** uma aliada

e não uma inimiga, para melhor atingir sua finalidade, que é preparar, cultivar, orientar a personalidade dos jovens” (FONTOURA, 1962, p. 406, grifos no original).

Fontoura (1962, p. 407) defende que “a Pedagogia Moderna, ou Escola Nova, que se baseia integralmente nos conhecimentos da Psicologia, sabe aproveitar, por isso mesmo, os vários instintos da criança como novos recursos para a aprendizagem”. Sondamos que essa ação, defendida para a figura do docente, esteja voltada para a aceitação do aluno tal como ele é, tal como a sua realidade o sistematiza.

No capítulo XIX, Afro do Amaral Fontoura lança o seu olhar para as discussões sobre os **atos habituais**, ressaltando que o mesmo pode ser considerado, também, um automatismo adquirido. Ao iniciar as suas explanações, Fontoura (1962, p. 403) define o hábito como “[...] toda modificação adquirida do comportamento. Ou ainda: - é a transformação de um movimento voluntário em involuntário e automático [...] habituar-se, portanto, é adquirir uma nova forma de comportamento”. A fim de exemplificar a sua afirmação, ele pontua que

A existência diária de cada um é uma sucessão de hábitos: levantar-se, vestir-se, lavar-se, tomar café, andar, tomar bonde, trabalhar, ler, comer, passear, ouvir rádio, tomar ‘um cafezinho’, dormir às tantas horas... [...] sem os hábitos a vida recomeçaria todos os dias [...] Em suma: **o hábito é um dos esteios do progresso** (FONTOURA, 1962, p. 414, grifos no original).

Para Fontoura (1962), o hábito é tão sério que tem uma base fisiológica, sendo também uma tendência e um caráter dinâmico. É um ato adquirido e necessita ser perpetuado até a sua completa estabilização na rotina de vida humana. Para Fontoura (1962, p. 416), o hábito

[...] é adquirido através do exercício e da repetição [...] varia de povo para povo, de lugar para lugar e de indivíduo para indivíduo [...] não são fenômenos inconscientes e automáticos desde que surgem, como os instintos [...] desaparece (ou pelo menos se enfraquece bastante) desde que deixe de ser praticado.

Há, ainda, as subdivisões do hábito, propostas por Amaral Fontoura (1962, p. 417-420), as quais se apresentam em número de seis.

1. **Orgânicos** - “[...] consistem em adaptações do nosso organismo a novas influências ambientes, a novos estímulos. O organismo começa por sofrer um choque, com a mudança do meio, porém aos

poucos se vai **acostumando** à nova situação” [...] 2. **Mitridatismo**: “[...] é essa faculdade de que temo organismo de se habituar até a substâncias venenosas e mortais” [...] 3. **Hábitos motores**: repetição de determinados gestos e movimentos. “Constituem hábitos motores a nossa maneira de falar, de andar, de pentear, de comer, etc.” [...] 4. O **‘tic’ nervoso**: “o hábito de um determinado gesto se chama um **‘tic’ nervoso ou cacoete**” [...] 5. **Hábitos mentais**: “assim como nos habituamos a comer certos alimentos e a fazer determinados gestos, também nos habituamos a *pensar* de certa maneira [...] é muito difícil separarmos o que é, de fato, a **personalidade do indivíduo e o que é hábito**” [...] 5. **Vício**: é o hábito exagerado (FONTOURA, 1962, p. 417-420, grifos no original).

Além das subdivisões do hábito, Afro do Amaral Fontoura elenca nove leis para o hábito: 1. **Lei da repetição**; 2. **Lei da conformidade com a natureza**; 3. **Lei dos intervalos**; 4. **Lei da influência do meio**; 5. **Lei dos ensaios e erros**; 6. **Lei da maturação**; 7. **Lei da gradação das dificuldades**; 8. **Leis complementares**: atenção, interesse, memória e vontade; 9. **Lei do enfartamento**.

O caminho de discussões sobre o hábito humano desemboca das recomendações para as alunas da Escola Normal secundária. Segundo a visão do autor,

[...] **educar-se é habituar-se**. Quando se educa uma criança, o que se faz é despertar-lhe novos e bons hábitos. Ensinar é criar bons hábitos: de cálculo ou de linguagem, de Educação física ou de moral [...] **Aprender é habituar-se** [...] a aprendizagem, tal como o hábito, se funda nos princípios do interesse, da atividade, da atenção, da repetição, da memória (FONTOURA, 1962, p. 433, grifos no original).

Entendemos que cabe ao professor a incumbência de formar hábitos saudáveis naquilo que diz respeito ao conteúdo escolar. É papel do professor buscar formas de o ensino ser prazeroso, formando no aluno a capacidade de incorporar hábitos de estudos saudáveis em sua rotina de vida.

O penúltimo capítulo do manual, o capítulo XX, é abordado pelo autor na continuidade do tratamento dos fenômenos ativos, atendo-se, nesse momento, aos **atos voluntários**.

Na definição realizada por Fontoura (1962, p. 441), podemos entender que “o ato voluntário é o grau mais complexo da atividade humana, sobrepondo-se aos atos reflexos, instintivo e habitual. É ele que entra como fator decisivo à **vontade**” (grifos no original).

Ao salientar a vontade humana, compreendemos, respaldadas na leitura do manual de Fontoura (1962, p. 441), que o

[...] **ato voluntário é a ação livremente escolhida pelo sujeito** [...] 'ato voluntário é uma atividade deliberada; 'ato voluntário é aquele em que o indivíduo escolhe sua forma de agir'; Sto TOMAZ DE AQUINO nos diz: - ato voluntário é o ato no qual o homem é senhor' [...] Os atos voluntários [...] são sempre a expressão do *querer*, do desejo, da força de vontade (grifos no original).

Naquilo que diz respeito especificamente à vontade, Fontoura (1962, p. 442) é enfático ao afirmar que “[...] a vontade significa ‘**reação contra o automatismo**’. Exige inteligência, capacidade de raciocínio, poder de discernimento” (grifos no original).

O ato voluntário envolve, assim, a vontade e o poder de escolha do indivíduo. Ao exemplificar como surge o ato, Fontoura (1962, p. 442) aponta a seguinte situação:

[...] súbito, porém, no caminho rotineiro, aparece um obstáculo. Paramos. Temos que resolver como agir: tomar esta ou aquela resolução. É aí que surge o ato voluntário, como **processo de escolha** entre vários caminhos, como deliberação a tomar entre várias possibilidades (grifos no original).

A questão da escolha é tão importante, na visão de Fontoura (1962, p. 443), que ele defende que “os indivíduos de grande força de vontade são os **condutores de homens**, os líderes, os generais, os capitães da indústria, numa palavra, os construtores do mundo” (grifos no original), pois, para o autor, “[...] poucas são as pessoas capazes de um grande **esforço** de vontade. A tenacidade ou perseverança, manifestação fundamental de uma vontade forte, não é qualidade das mais encontradas na humanidade” (FONTOURA, 1962, p. 443, grifos no original).

O ato voluntário é dividido por Afro em quatro fases: 1. **Idealização**; 2. **Planejamento**; 3. **Decisão**; 4. **Execução**. Em cada fase, há o elemento vontade, pontuado direta ou indiretamente. A vontade possui, também, quatro elementos a serem considerados: 1. **Representação mental**; 2. **Conflito**; 3. **Escolha**; 4. **Inibição**.

Além da classificação dos elementos da vontade, Afro discrimina as patologias da vontade, que são definidas em número de seis: 1. **Rotineiros**; 2. **Abúlicos**; 3. **Irresolutos**; 4. **Hiperemotivos**; 5. **Instáveis**; 6. **Irrefreáveis**.

Ao fazer esse caminho de conceituações, definições e classificações, Amaral Fontoura organiza o seu trajeto, explicando a necessidade desse tópico de estudos para a área da pedagogia. Para Fontoura (1962, p. 451), é importante que o docente saiba que “[...] a vontade é uma capacidade **inata**, como todas as capacidades do indivíduo [...] a ciência consegue **desenvolver** as capacidades em germe, modificá-las, isto é, **educá-las**” (grifos no original).

A função do professor é, segundo Fontoura (1962, p. 452), compreender que “até certo ponto, podemos perfeitamente **ensinar a criança a querer**: Ensiná-la sobretudo a dominar seus impulsos, a **inibir-se**, a não agir dominada pela primeira impressão, mas sim a esperar, a meditar, e pesar bem a consequência de seus atos” (grifos no original).

Para que o docente consiga êxito em seu trabalho pedagógico, é conveniente que lance mão de algumas atitudes para que o processo de sistematização da vontade do aluno aconteça. Fontoura (1962, p. 453) explica que, “para educarmos a vontade, há numerosos exercícios a realizar, desde a meninice. Um dos melhores consiste em habituar a criança, desde cedo, a realizar algumas cousas difíceis e desagradáveis. Isso lhes fortalecerá a vontade”.

É interessante observar que todo o processo formativo do ser humano é colocado sob a responsabilidade plena do professor. Sentimos aqui mais um ponto no qual o aluno é literalmente o centro do aprender. Foco central da Escola Nova, ou melhor, da Escola Viva.

O estudioso Amaral Fontoura finda a escrita de seu manual com as explanações realizadas no capítulo XXI com os **estudos sobre a linguagem**. O que nos chama a atenção é que a origem da linguagem é estudada na quinta parte do capítulo, pensamos que o tema desse capítulo não deveria ser abordado em última instância.

As explanações do capítulo são iniciadas e é abordado o conceito de sinal. Fontoura (1962, p. 461) salienta que “sinal é todo fenômeno sensível que evoca a ideia de outro fenômeno não percebido”. Pode ser dividido em **Naturais** e **Artificiais**. Os 1. **Naturais** – são aqueles que derivam da própria essência das cousas; 2. **Artificiais** – são os que resultam da combinação prévia entre os

homens (FONTOURA, 1962) Como exemplo para o vocábulo artificial, Fontoura (1962, p. 462) cita a linguagem. Segundo o estudioso,

[...] o vocábulo **linguagem** é usado no sentido de linguagem artificial convencional [...] ‘a linguagem é o instrumento do pensamento’, ou ‘a **expressão do pensamento**’ [...] é um conjunto de sinais articulados, emitidos pelo **aparelho fonador humano** [...] (grifos nossos).

Como para tudo há uma origem, Fontoura (1962, p. 463) traz a origem da linguagem com **o grito** humano, considerado uma linguagem primitiva. Logo após o grito, o autor aponta o surgimento dos monossílabos, “[...] que são gritos modificados” [...] Depois imitação dos ruídos – onomatopeia. “Os monossílabos passaram a **aglutinar-se**, dando novas palavras [...]” (grifos no original). O estudioso aponta que, após certo período,

Finalmente, em um estágio muito mais adiantado da civilização, os homens passaram a modificar o som final das palavras, para com isso significar outra coisa diferente. Surgiram assim as desinências e flexões: de gênero (feminino e masculino); de número (singular e plural); de grau (aumentativo, diminutivo, superlativo); de tempo (presente, passado, futuro); de pessoa, (1, 2, 3); de modo (indicativo, subjuntivo, etc.) (FONTOURA, 1962, p. 463).

De acordo com as ideias propostas por Fontoura (1962, p. 464), entendemos que “a linguagem é um dos mais complexos fenômenos da Psicologia humana”. Para o autor, há quatro elementos que constituem a linguagem: 1. **Formação das imagens sonoras**; 2. **Articulação das palavras**; 3. **Formação das imagens visuais**; 4. **Capacidade motora** – eis a escrita.

Ao apontar tais constituintes, Fontoura (1962, p. 467) destaca que

[...] a função da linguagem é, de fato, exprimir os nossos pensamentos. A tal ponto estão na dependência um do outro que nos é muito difícil separar o pensamento da linguagem com a qual ele se reveste. Linguagem e pensamento quase se confundem.

Ainda na, (grifos no original) destaca que “a linguagem, como instrumento de expressão do pensamento que é, tem enorme significação **social**, pois é ela o grande veículo de aproximação entre os homens” (grifos no original).

Ao definir a linguagem como significação social, o autor justifica que a “[...] linguagem é um fato social: ela pré-existe ao indivíduo, impõe-se à pessoa, deixa em cada indivíduo a ‘marca’ da sua sociedade, de seu meio, de sua situação” (FONTOURA, 1962, p. 471).

Realizando esse caminho de raciocínio, Fontoura (1962) salienta a relevância do conhecimento desse capítulo por parte das normalistas. Para o estudioso, é importante que o docente tenha ciência que “a criança nasce com a **capacidade** da linguagem, mas sem nada saber, intuitivamente, a respeito da linguagem” (FONTOURA, 1962, p. 471, grifos no original).

Essa capacidade vai sendo experimentada na rotina de vida,

[...] a criança vai ouvindo as pessoas falarem, em torno de si, e, com a continuação, vai formando em sua consciência **imagens sonoras** das palavras [...] vai tentando repetir o que **ouviu**. Procura transformar a **imagem sonora** que possui em sua consciência em uma **realidade sonora** produzida por ela mesma (FONTOURA, 1962, p. 471, grifos no original).

É uma questão de estar em contato com o outro para maior prática da acuidade da linguagem. Fontoura (1962, p. 472) escreve que “em época mais tardia se formam na consciência as **imagens visuais** das palavras, isto é, imagens das palavras **escritas**” (grifos no original).

Acreditamos que a escrita começa a ser abordada na arguição de Fontoura (1962, p. 472), ao lermos a seguinte referenciação:

[...] surge a **capacidade motora**, isto é, a capacidade de reproduzir com a mão, sinais que representam as palavras que a pessoa vê, isto é, lê [...] a Pedagogia Moderna tem demonstrado que há resultados mais rápidos se o garoto aprende, ao mesmo tempo, a ler e escrever; no mesmo momento em que adquire a **imagem visual** da palavra, procura transformá-la em **imagem motora** (grifos no original).

Fontoura (1962) finaliza a teoria em seu capítulo, afirmando que o desenvolvimento da criança na área da linguagem repete a evolução da humanidade.

Entendemos essa preocupação de Fontoura (1962) e destacamos, pautadas em Tuleski (2008), que Vigotsky, embora seja um estudioso de época diferente, também tinha grande preocupação com a origem social da linguagem, preocupava-

se no sentido de fazer chegar ao outro uma mensagem, um significado. A aquisição da linguagem pela criança, a partir da interação com os membros adultos de seu meio social, permite que aquela supere, de forma qualitativa, os fatores biológicos existentes em cada função psicológica, quer dizer, a percepção, a memória, a imaginação, ou seja, todas as funções se redimensionam a partir dos significados que a linguagem oferece à realidade. Como consequência, no momento em que a criança começa a desenvolver a linguagem, ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem torna o homem humano, permite à criança adentrar a esfera da comunicação humana e da interação entre os pares.

Notamos, durante a leitura do presente manual didático, a preocupação com a formação individual do aluno, no ambiente escolar, sob o olhar e direcionamento atentos do docente em sala de aula. Foi possível, ainda, observar uma farta gama de referenciais teóricos, autores, e teorias, nos quais Fontoura (1962) buscou apoio para cunhar a sua Psicologia Geral, a sua forma de compreender os pontos gerais referentes ao processo de desenvolvimento do ser humano.

A dificuldade que encontramos esteve pautada essencialmente no fato de que, durante a sua escrita, Fontoura (1962) não salienta de qual autor retira as informações presentes em seu texto, assim, a arguição com o autor não ocorreu na intensidade que gostaríamos.

Destacamos aqui uma informação importante, percebemos que há confusão nos termos trabalhados pelo autor ao expressar Behaviorismo, Psicologia Experimental, Psicologia do Comportamento. Somente para clarificar o leitor, necessitamos pontuar que o Behaviorismo é a filosofia da ciência, ele é formado pelo tripé: Behaviorismo radical, somado aos dados laboratoriais (análise experimental do comportamento) e à análise aplicada do comportamento.

Já a Psicologia Comportamental é a Psicologia mais próxima da Análise do Comportamento. Contudo, ela é só a aplicação, um conjunto de tecnologias. Entendemos que Fontoura (1962) teve o intuito de tratar da Psicologia Comportamental, devido à forma como esboça seus exemplos e à maneira como recomenda às ações dos professores em sala de aula.

Há ainda a necessidade de explicarmos o seguinte ponto: durante a leitura, há uma associação dos termos Psicologia Experimental à Psicologia Comportamental. É preciso destacar que a Psicologia Experimental está presente

em todas as linhas da Psicologia que buscam um trabalho voltado para a experimentação, como a Psicologia da Gestalt, por exemplo.

Após as exposições sobre a Psicologia Geral, adentraremos às especificações sobre a Psicologia Educacional, na busca de explicações sobre o processo de desenvolvimento infantil, adentrando a aprendizagem humana e a Psicologia Diferencial. As buscas por ações, salientadas na escrita de Afro do Amaral Fontoura mostram a necessidade de uma formação docente comprometida com o aluno, com o seu processo de crescimento no ambiente escolar. É essa busca que iremos ao encontro nas seções que seguem.

5 O NOVO OLHAR PARA A CRIANÇA EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Ao iniciarmos as leituras dos manuais didáticos escritos por Afro do Amaral Fontoura, em especial quando adentramos os manuais de Psicologia da Educação, e o Manual de Testes, observamos uma preocupação com a formação infantil que outrora não era evidenciada. Essa centralidade no aluno, em seu desenvolvimento, em seu processo de aprendizagem são características marcantes da Escola Nova, ou da Escola Viva de Amaral Fontoura. E ousamos citar a importância da referência à infância realizada pelo estudioso, movimento esse que nos remeteu aos escritos de Phillippe Ariès (1914-1984)³⁹.

O estudo sobre a história social da criança e da família de Ariès apresenta dois caminhos, o primeiro a percorrer é a verificação de que a carência do sentido de infância, como um estágio importante no desenvolvimento da pessoa, até o fim da Idade Média, abre as possibilidades para uma interpretação das sociedades Ocidentais. Já o segundo caminho é que está mesma maneira de definir a infância como um período diferente da vida adulta também possibilitou a análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas (ECCO, 2009).

Nosso intuito foi o de chamar a atenção para o segundo caminho, pois segundo Ariès (1981, p. 50), a infância, no decorrer da nossa história, não foi percebida sempre da mesma forma. Na idade média, por exemplo, a criança “não existia, tanto que a arte medieval desconhecia a infância⁴⁰ ou não tentava representá-la”.

Ariès (1981) indica que o surgimento da noção de infância apareceu apenas no século XVII, junto com as transformações que começaram a se processar na transição para a sociedade moderna. Foi uma mudança cultural, influenciada por

³⁹ Philippe Ariès nasceu em 24 de junho de 1914, na França, e conclui seus estudos de História na Sorbonne. É considerado pela crítica como um dos melhores historiadores contemporâneos no campo de estudo de comportamento e atitudes humanas (ECCO, 2009).

⁴⁰ No Brasil, não podemos falar em infância, mas sim em infâncias, pois são várias as realidades de vida. Segundo Paterno e Müller (2009), A título de ilustração temos três abordagens: A criança na lei (Art. 227 da Constituição Federal + Lei n. 8069/90 – ECA); As crianças adjetivadas (crianças como um produto social da violência social e que necessitam de um qualitativo que se fale delas); e As crianças organizadas politicamente (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua que representa milhares de pessoas e centenas de organizações que estão inconformadas com a situação da sociedade brasileira. Estas trabalham ativamente com as crianças e vivem uma prática comprometida com a transformação da sociedade) (PATERNO; MÜLLER, 2009).

transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vinha passando, o que gerou mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos (ECCO, 2009).

Entendemos, respaldadas em Ecco (2009) que a partir dos séculos XVII para o XVIII, com o surgimento do sentimento de apego e de afeto, a criança passa a ser definida como um período de ingenuidade e fragilidade, que deve receber todos os incentivos possíveis para sua felicidade.

Após o século XIX, com a criação dos jardins de infância, para educar de forma geral as crianças de classe mais abastada, temos a constatação do nascimento do sentimento de infância, o qual se aprimora mais no século XX, com a entrada do Estado para assumir a responsabilidade pela preservação dos direitos infantis. O novo paradigma social exigia uma maior compreensão do fenômeno da infância: como educar as crianças? Por que algumas crianças não aprendem? Esse tipo de questionamento justifica a necessidade uma ciência voltada para a compreensão da infância.

Notamos, ao retomar o material, a urgência em se intensificar os conteúdos voltados para a Psicologia do Desenvolvimento e para a Psicologia da Aprendizagem. E enxergamos a notoriedade de trabalhos sistematizados como aqueles produzidos por Afro do Amaral Fontoura emergia uma ciência psicológica que auxiliava na compreensão infante, tanto em seu processo de desenvolvimento quanto de aprendizagem, salientando, ainda, as dificuldades que poderiam permear tal movimento de crescimento, e colaborando com os materiais que ajudavam na ‘decodificação’ das dificuldades, que eram os testes psicológicos.

No item seguinte, iniciaremos a abordagem do Manual de Psicologia Educacional 1ª parte: Psicologia da Criança, o segundo a ser trabalhado por nós na escrita do nosso trabalho.

5.1 O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL 1ª PARTE: PSICOLOGIA DA CRIANÇA

Iniciaremos a apresentação do manual didático **Psicologia Educacional 1ª parte: Psicologia da Criança**, escrito pelo autor Afro do Amaral Fontoura. O referido manual tem como data da primeira edição ano de 1958 e a segunda de

1959, tendo a 12ª edição publicada no ano de 1966 e a última, em 1970. A nossa edição é a 5ª que data do ano de 1963.

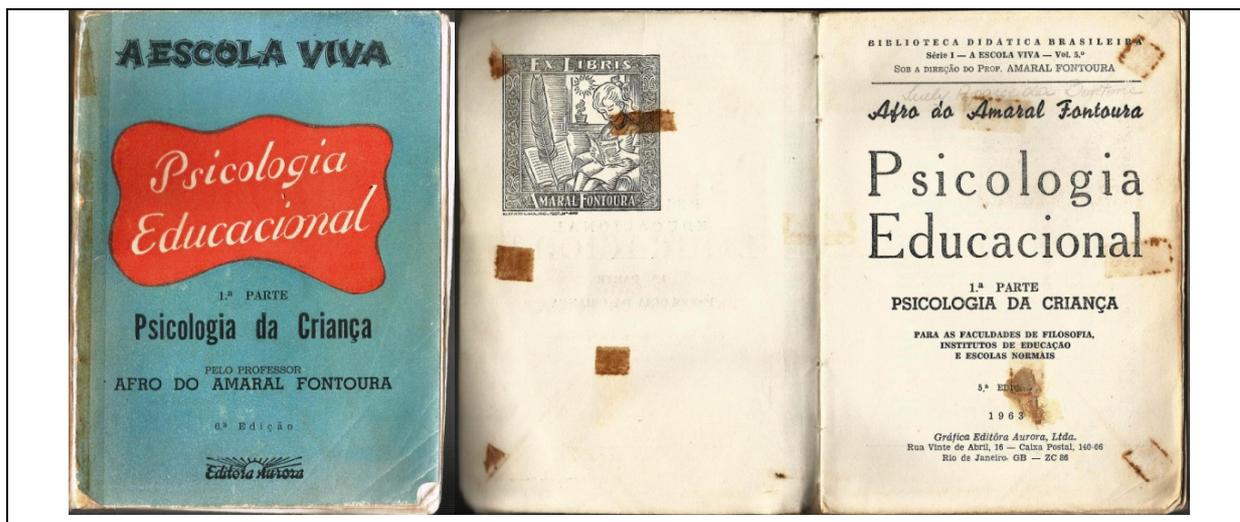
É dividido em três partes, sendo que a **primeira** trata da Psicologia genética e da Psicologia da criança, inserindo, em capítulos distintos, os conceitos de *primeira infância*, *segunda infância*, *terceira infância* e *adolescência*, além da abordagem sobre a *criança problema*; a **segunda** trata da **Psicologia da Aprendizagem**, termo até então pouco utilizado; e a **terceira** trata da **Psicologia Diferencial**, momento no qual Afro do Amaral Fontoura introduz a discussão sobre *dupla personalidade*, *sonambulismo* e *hipnotismo*.

Ressaltamos que a **segunda e a terceira parte** constam compiladas em outro manual, o qual é trazido como a continuação deste. Mas os três pontos constituem a Psicologia Educacional compreendida sob a visão teórica de Amaral Fontoura.

O material que está em nossas mãos conta com 278 páginas. Na 1ª. **parte do livro**, encontramos que o mesmo é destinado “para as Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais” (FONTOURA, 1963, p. 3) e **dedicado**, por Fontoura (1963, p. 9), para a Glorinha: “[...] minha filha querida e meu ‘laboratório’ de Psicologia, com quem tanto tenho aprendido [...] a todos aqueles que lutam e sofrem na ‘batalha da Educação’ procurando dar ao Brasil uma escola melhor, mais vibrante e mais viva”.

Trazemos a imagem da capa e da página inicial do livro que foi utilizado por nós durante o nosso processo de escrita do trabalho. Logo em seguida, realizamos a apresentação do mesmo ao leitor.

Figura 3: Manual de Psicologia Educacional escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1963



Fonte: Fontoura (1963).

No **Índice Geral**, são apresentados, antes da sistematização dos capítulos pertinentes ao manual, **nove itens** abordados antes do início da introdução. São eles: 1. Obras de Amaral Fontoura; 2. Dedicatória; 3. Oração para o mestre dizer cada manhã; 4. Índice Geral; 5. Índice de Exercícios e Experiências; 6. Índice das Ilustrações; 7. Índice do álbum pedagógico; 8. Índice de nótulas; 9. Apresentação da 'Biblioteca Didática Brasileira'.

A Introdução traz como título Educação Renovada e Escola Viva, nela são pontuados os itens a serem trazidos pelo autor: 1. Sentinelas avançadas do progresso; 2. A criança e o pássaro; 3. Mais vale olhar que ouvir; 4. Este tesouro: as mãos; 5. A alegria melhora a vida; 6. Não há Educação sem amor; 7. Respeito à personalidade da criança; 8. Conhecimento das vivências do aluno; 9. Aos professores de Psicologia Educacional.

A primeira parte, **Psicologia Genética ou da criança**, é organizada em 14 **capítulos**. Foram acrescentados a Bibliografia Geral e o Índice dos Exercícios e Experiências; o Índice das Ilustrações; o Índice dos assuntos para os álbuns pedagógicos; o Índice das Nótulas.

No item referente ao tópico **Apresentando a Biblioteca Nacional Brasileira**, são trazidos o ideal renovador por parte dos educadores, assim como a importância da obra de Afro do Amaral Fontoura para a Educação renovada, **é exatamente o mesmo esboçado no manual de Psicologia Geral de 1962**.

Ao observarmos o quadro abaixo, sintetizamos a organização do manual **Psicologia Educacional: Psicologia da criança**, de Afro do Amaral Fontoura, 1963.

Quadro 4: Sistematização dos conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1963)

Capítulo I Conceito de Psicologia Educacional	Situação da Psicologia Educacional nos quadros da Pedagogia – Objetivos – Ensinar e aprender – Não houve ensino se não houve aprendizagem – Divisão da Psicologia Educacional – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: COMO DEVO AGIR NA MINHA ESCOLA – o Álbum Pedagógico – Tópicos para debate – Leituras Complementares
Capítulo II Psicologia da Criança	Histórico de Rousseau e Claparède – Conceitos de infância – A flor e o fruto – A criança: boa, má ou folha em branco? – evolução dos interesses infantis – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo agir na minha escola – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo III Psicologia Genética	A origem do ser humano – Educação antes do nascimento – a vida pré-natal ou intra-uterina – ‘Nature x Nurture’ – A hereditariedade – A família Kallikak – O perigo do casamento dos consanguíneos – O traumatismo do nascimento – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA – O álbum pedagógico – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo IV A 1ª. Infância: de 0 a 3 anos – fases sensorial, motora e glóssica	As fases da vida pré-adulta – O neném é inconsciente – a criancinha precisa de segurança e amor – Transtornos afetivos – ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL – O álbum pedagógico – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo V A 2ª. Infância: de 3 a 7 anos – fase lúdica	Atrofia e gigantismo – A perigosa fase dos “porquês” – A criança não distingue a percepção da imaginação – Tudo se resume em ‘gostar’ e ‘não-gostar’ – A criança e o jogo – Dando vida e alma a todos os seres... O nível mental nas crianças de 3 a 7 anos – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo proceder na minha escola – O álbum pedagógico – Exercícios e Experiências – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo VI A 3ª. Infância: dos 7 aos 12 anos – a fase da especialização	Crescimento físico e mental – ‘A idade da razão’- começa a escolaridade – A passagem do hedopsiquismo para o noopsiquismo – Necessidade de carinho e de movimento – o desenho nessa fase – Nível mental das crianças de 7 a 12 anos – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo proceder na minha escola – O álbum pedagógico – Exercícios e Experiências – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo VII A adolescência: dos 12 aos 18 anos	A crise da puberdade – O problema do sexo – Angústia e derreísmo – Prestígio do ídolo – O pai passa a ser o velho? – Desejo de ser independente e ‘exótico’ – ‘Juventude transviada’ ou ‘adultos transviados’? – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo proceder na minha escola – O álbum pedagógico – Exercícios e Experiências – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo VIII A criança problema	Criança problema e criança anormal – Causas dos desajustamentos infantis – os desajustamentos na constelação familiar – A criança mimada e a criança escorraçada – Terapêutica da criança – A ‘terapêutica do amor’ – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA – Exercícios e

	Experiências – Leituras complementares
Capítulo IX As funções gerais da consciência na criança	A atenção: grande capacidade de observação – A memória – A associação de idéias – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo X Os fenômenos intelectivos na criança	A percepção: dificuldade de conhecer o tempo – A deliciosa lógica infantil – A imaginação – A criança muito questionável – Curiosidade não é defeito, mas sim virtude – A fantasia não é mentira – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA – Tópicos para debate – Exercícios e Experiências – Leituras complementares
Capítulo XI Os fenômenos afetivos na criança	A criança tem sede de amor – Perturbações psíquicas e físicas por falta de amor – Os sentimentos na criança: bondade ou maldade? – Anjo bom ou lobo mau? – O medo infantil – Perigosos resultados do medo provocado – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo proceder na minha escola – O álbum pedagógico – Exercícios e Experiências – Tópicos para debate – Leituras complementares
Capítulo XII Os fenômenos ativos na criança	Os reflexos infantis – Os instintos – A força do instinto – Os hábitos: habituar a criança desde cedo – O hábito precede o raciocínio – A tremenda importância da imitação – A atividade como fundamento da Escola Nova – Tópicos para debate – Exercícios e Experiências – Leituras complementares
Capítulo XIII A linguagem na criança	Do choro e do grito à linguagem regular – A palavra-frase – A fase perguntadora – Extensão do vocabulário infantil – Exercícios e Experiências – Leituras complementares
Capítulo XIV O desenho na criança	Desenho é uma forma de linguagem – O desenho revela os recalques e complexos – Fases do desenho infantil: dos rabiscos iniciais ao realismo – Desenho e nível mental: o teste de Goodenough – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: como devo proceder na minha escola – Exercícios e Experiências – Tópicos para debate – Leituras complementares

Fonte: Fontoura (1963).

Verificamos que o quadro número 4 apresenta um caminho escolhido Fontoura (1963) ao apresentar a Psicologia Educacional 1ª. parte Psicologia da Criança. Ele inicia conceituando o que pensa sobre a caracterização da Psicologia Educacional, adentra pelos caminhos da Psicologia da Criança e da Psicologia Genética; realiza as pontuações sobre: 1ª, 2ª, 3ª infâncias e adolescência, salientando, assim as suas noções sobre o processo de desenvolvimento humano. Foca seu trajeto na arguição sobre a criança problema; retoma as funções da consciência, mas dessa vez na esfera infantil. Os fenômenos intelectivos, afetivos e ativos, assim como a linguagem e o desenho, são alvo de estudos e exposições do autor.

Iniciando a nossa leitura do manual didático, destacamos, em primeira instância o título da introdução, apresentada como **Educação Renovada e Escola**

Viva⁴¹, dividido em **nove partes**, tem como finalidade mostrar a importância do conhecimento dos conteúdos da **Escola Viva** por parte dos alunos da Escola Normal secundária. A primeira parte, **Sentinelas avançadas do progresso**, traz a palavra sentinelas, remetendo-se à figura do professor. O autor defende boa formação e boas escolas:

E para isso é imprescindível que as escolas se baseiem na Psicologia e na Pedagogia. A Psicologia nos mostra como é o espírito humano, como funciona o nosso psiquismo; a Pedagogia toma esses conhecimentos e os aplica à escola. A Psicologia estuda a criança, a Pedagogia estuda a Educação (FONTOURA, 1963, p. 1).

Na segunda parte da introdução, **A criança pássaro**, Fontoura (1963, p. 1-2) estabelece uma comparação entre a criança e o pássaro, em especial à necessidade de atividade constante em ambos. Segundo o autor,

[...] a Psicologia nos ensina que a criança é um ser eminentemente **ativo** e que só pode se desenvolver em atividade. A atividade é um imperativo biológico da criança [...] A **escola ativa** é, pois, a primeira e a mais constante diretriz que todos os professores precisam seguir em seu nobre trabalho [...] (grifos no original).

Em **Mais vale olhar que ouvir**, Fontoura (1963, p. 2) defende que a primeira medida é “[...] transformar o ensino de auditivo em visual. A criança precisa **ver** as cousas e não **escutar** apenas” (grifos no original).

Na parte **Este tesouro: as mãos**, Fontoura (1963, p. 2) se apoia em três pontos básicos: o “[...] 1º. a criança é essencialmente ativa; e o 2º. o mestre precisa valer-se de cartazes e desenhos [...] e o 3º. A escola precisa desenvolver ao máximo os trabalhos manuais”. A importância de tal estímulo para o autor pauta-se na busca de que a escola fuja “[...] daquele terrível e enfadonho verbalismo, daquele ensino feito só de palavras, de frases, de regras, de relações, de nomes a decorar” (FONTOURA, 1963, p. 3).

⁴¹ No momento da introdução, optamos por trazer as colocações de Afro do Amaral Fontoura de forma *ipsis litteris*, não fizemos pontuações durante a explanação do autor, pois a nossa intenção está em mostrar a maneira como ele compreende a necessidade plena de uma nova forma de se enxergar o aluno, a educação e a forma do ensinar.

Para Fontoura (1963, p. 3), “a escola do tipo antigo⁴² vinha desenvolvendo no aluno apenas a sua capacidade intelectual, a sua memória. Os trabalhos manuais vêm colocar em funcionamento novamente este tesouro que já estava abandonado – **as nossas mãos**” (grifos no original).

Na quinta parte, **A alegria de melhorar a vida**, Fontoura (1963) ressalta a alegria como necessidade vital e como característica essencial da infância. Tal alegria necessita estar presente, também, na escola, sendo resultado da

[...] compreensão entre professor e alunos, da amizade que deve entre si, e finalmente, do trabalho escolar ativo, variado, dinâmico, interessante, atraente para as crianças [...] **um ambiente bonito e agradável predispõe o aluno favoravelmente à aprendizagem**. Precisamos, pois, ter a preocupação de tornar nossas escolas agradáveis, bonitas, bem ornamentadas, coloridas (FONTOURA, 1962, p. 3-4, grifos no original).

No item seis, **Não existe Educação sem amor**, sendo esse amor o foco central da apresentação de Amaral Fontoura (1963, p. 4), que salienta que a relação entre professor e aluno pauta-se na compreensão, como o visto no item anterior, e que “[...] **para compreender precisamos amar [...] Precisamos amar nossos alunos! [...] Não há Educação sem amor**” (grifos no original).

Na sétima parte, **Respeito à personalidade da criança**, a necessidade da aceitação das diferenças entre as crianças é abordada pelo autor:

[...] o **respeito à personalidade da criança** não significa de maneira alguma deixar a criança fazer tudo o que lhe der na cabeça. Isso seria simplesmente não educar, deixá-la sem Educação. A liberdade, na escola como na sociedade, tem que possuir limites muito nítidos (FONTOURA, 1963, p. 5, grifos no original).

Na oitava parte, o autor se dedica a mostrar **O conhecimento das vivências**, ou seja, a necessidade de o educador compreender o contexto ao qual a criança pertence para entender determinadas atitudes que a mesma esboça, pois,

[...] para que a Educação surta efeito, é imprescindível que o educador conheça as crianças, isto é, conheça cada criança individualmente. Porque cada menino tem sua vida, seu meio, seus problemas, ou, em uma palavra, suas vivências (FONTOURA, 1963, p. 5).

⁴² A Escola tipo antigo refere-se à escola baseada na Pedagogia Tradicional de ensino.

No item 9, **Aos professores de Psicologia educacional**, o desejo do autor expresso é de que o “[...] livro não se destine a ser **decorado** e **sim vivido**” (FONTOURA, 1963, p. 6, grifos no original). Para o estudioso, a escola deve ser vista como um “centro de vida”, e, para tanto, os educadores precisam, segundo ele, “[...] VIVIFICAR o ensino em suas próprias cadeiras da Escola Normal” (FONTOURA, 1963, p. 6) o vínculo da teoria com a prática precisa ser buscado, tendo em vista a sequência: 1. Ensino ativo; 2. Educação visual; 3. Trabalhos manuais; 4. Trabalho em equipe.

Para tanto, os docentes devem levar as alunas da Escola Normal a “[...] confeccionar álbuns de Psicologia Educacional e cartazes, com a objetivação dos princípios aqui explanados. Levemos as moças a fazer numerosos exercícios e experiências [...]” (FONTOURA, 1963, p. 6).

Afro do Amaral Fontoura faz questão de destacar que escreve a sua parte introdutória do manual no dia 15 de maio, dia de **São João Batista de La Salle**, patrono dos educadores. Ele finda a sua escrita introdutória, colocando-se à disposição para eventuais dúvidas, sugestão ou informação acerca de suas postulações, deixando para isso o seu endereço no Rio de Janeiro, atitude já tomada e redigida no Manual de Psicologia Geral, 1962.

5.1.1 Exposição sobre o conteúdo presente na obra

Em vez de o professor dizer ‘eu quero ensinar isto’, a criança é quem mostra ‘eu posso aprender isto’ (FONTOURA, 1963, p. 11).

A epígrafe acima nos norteia sobre a forma como Fontoura (1963) contempla o processo de ensino e aprendizagem. O foco está claramente voltado para o aluno, para o seu momento de aprender, para o seu amadurecimento em lidar com as exigências didáticas presentes no ambiente escolar.

É uma nova forma de lidar com a criança, é o processo de firmamento de uma ciência que se constitui em determinadas respostas a demandas históricas, a Psicologia se apresenta como ciência que poderia explicar objetivamente o

comportamento entre os séculos XIX e XX (CARVALHO; FACCI; BARROCO, 2010). E é nessa busca por explicações que Afro do Amaral Fontoura inicia as suas colocações sobre a Psicologia Educacional.

Conforme afirmamos, a obra é composta por **14 capítulos**. No primeiro ao trabalhar o **Conceito de Psicologia Educacional**, Fontoura (1963, p. 9) define a Psicologia Educacional como uma “[...] **aplicação dos princípios da Psicologia Geral ao campo da Pedagogia**”, podendo ser denominada, segundo alguns autores, como “[...] ‘Psicologia Pedagógica’⁴³ ou ‘Psicopedagogia’” (grifos no original)⁴⁴.

Não encontramos autores, estudiosos, pesquisadores, enfim, não foram encontrados referências que salientem tais afirmações realizadas por Afro do Amaral Fontoura (1963).

Fontoura (1963, p. 10) continua a sua interpretação acerca da Psicologia educacional, salientando que ela “[...] é em parte Psicologia e em parte Pedagogia. Podemos considerá-la como sendo ‘um ramo da Psicologia Aplicada’, mas igualmente podemos incluí-la no quadro das ‘Ciências Pedagógicas’ [...]”. Na realidade ela deve ser inclusa na área de Estudos dos PRINCÍPIOS da Educação (disciplinas científicas), voltados para a formação das professoras da Escola Normal secundária. Seu objetivo, como ciência, pauta-se em “[...] tornar mais eficiente a Educação, baseando-se nos princípios científicos da Psicologia” (FONTOURA, 1963, p. 11).

O ‘lugar’ a ser ocupado pela Psicologia da Educação ainda é alvo de discussões até os dias atuais. Tal questionamento é lançado por Sousa (2000), e também por Tanamachi e Meira (2003), autoras que analisam e discutem sobre o lugar e a função da Psicologia na área educacional, e que concluem que o ‘lugar’ a ser ocupado é naquilo que tange a preocupação para com as questões que envolvem a educação como um todo. É um lugar ‘não material’, pelo o que pudemos compreender.

⁴³ Psicologia Pedagógica é um termo cunhado por Lev Semionovich Vigotsky, inclusive Psicologia Pedagógica é o título de uma de suas publicações. Não encontramos referências ao nome de Vigotsky durante a leitura dos manuais. Acreditamos que esse termo não deve estar ligado às postulações vigotskianas.

⁴⁴ A Psicopedagogia é uma área de especialização *lato sensu*. Nela, o profissional psicopedagogo, que não necessita ser psicólogo, lida com o processo de aprendizagem do ser humano, identificando dificuldades e transtornos presentes no processo de ensino e aprendizagem. É uma profissão que ainda aguarda regulamentação no Brasil.

Mesmo ainda não havendo esse 'lugar', as discussões sobre as relações que a Psicologia estabelece com a Educação têm sido expressas por diferentes autores, em diferentes momentos e em diferentes sociedades. Carvalho, Facci e Barroco (2010) afirmam que no livro *Psicologia Pedagógica*, por exemplo, escrito por Vigotski, um psicólogo que investigava o estado da Psicologia e os caminhos da Educação Social que se implantava na União Soviética, anunciava o interesse e a preocupação pelas questões pertinentes à escola e à educação, no que se refere ao propósito de se enfrentar a sociedade de classes.

Ao expor os conteúdos, esclarece que cabe à Psicologia dar embasamento teórico à Pedagogia em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem. Lembramos que abordar essas temáticas no contexto vivenciado pelo autor era algo de grande importância (CARVALHO; FACCI; BARROCO, 2010, p. 81).

Embora não partilhando da teoria de Vigotsky, Fontoura (1963) busca dar esse embasamento teórico à prática dos professores. E para tanto, utiliza-se da Psicologia, para auxiliar na organização do campo educacional, organização que estava relacionada

[...] à construção de um projeto de nação, que via na educação, com base na ciência, a possibilidade de sua consolidação. É nesse contexto que a Psicologia ingressa no campo educacional, como uma disciplina que passa a contribuir na formação dos professores e na organização científica da escola [...] (CARVALHO; FACCI; BARROCO, 2010, p. 83).

Na busca por cientificidade, Fontoura (1963) recorre a vários pesquisadores e estudiosos, a fim de traçar os objetivos da Psicologia Educacional. De acordo com Fontoura (1963, p. 11), citando Thorndike (1930), a Psicologia visa

[...] contribuir para a melhor compreensão das aspirações da Educação [...]; auxiliar a apreciar a probabilidade de que uma aspiração seja exequível; [...] contribuir para o conhecimento dos métodos de ensino, tornando-os mais eficientes e obtendo maior rendimento escolar; [...] indicar os meios para a averiguação das funções intelectuais (testes, questionários e provas psicológicas), estabelecendo assim as 'diferenças individuais' e agrupando os indivíduos segundo 'tipos psicológicos'.

Nesse sentido, “[...] a Psicologia Educacional veio mostrar ao mundo que o ensino não pode ser baseado na **vontade** do professor, nem da escola, nem do programa, mas sim na **capacidade** da criança” (FONTOURA, 1963, p. 11, grifos no original).

Ao trazer a figura da criança como o centro de todo o processo de ensino, Fontoura (1963, p. 11) salienta que é “a criança é que passa a ‘ser a medida do ensino: seguindo suas capacidades, sua natureza, seu desenvolvimento mental, sua maturidade, ela estará em condições ou não de aprender determinada coisa”.

Observando tal afirmação, entendemos que Fontoura (1963, p. 13) nos traz a informação de que “a Psicologia Educacional veio constituir, portanto, uma verdadeira revolução na Pedagogia. CLAPARÈDE a classifica de **revolução copernicana na Educação**” (grifos no original).

Esse movimento da valorização da Psicologia na área educacional, em especial naquilo que tange à formação de professores pela Escola Normal secundária, faz parte da Educação Renovada, ou Escola Nova, ou como prefere o nosso autor, Fontoura (1963, p. 13-14), Escola Viva (MACIEL; VIEIRA, 2015). Na visão dessa Pedagogia Renovada,

[...] o centro da vida da escola é a criança, e tudo gira em torno dela, de seus interesses, de suas capacidades. ‘A escola não pode ensinar ‘qualquer coisa’ a ‘qualquer criança’, mas, ao contrário, em cada época só pode ensinar determinadas coisas, e para cada tipo de criança tem que agir de determinada maneira (FONTOURA, 1963, p. 13-14).

Isso denota que os princípios da Escola Nova estavam centrados na criança e no seu processo de aprendizagem, movimento contrário ao que existia até então, uma vez que o centro da Educação Tradicional estava na autoridade do professor (mestre) em sala de aula (SILVA-TADEI, 2008).

Para justificar essa postura totalmente voltada para a criança, Fontoura (1963, p. 14) respalda-se em Ferrière (s.d.), afirmando que

[...] há princípios e leis baseados na evolução biológica e psicológica da criança: é o que FERRIÈRE chama de **lei biogenética da Educação**. O estudo desses princípios e leis constitui o campo da **Psicologia da Aprendizagem**, uma das diversas divisões que compreende a Psicologia Educacional (grifos no original).

Entendemos que a Escola Nova, ou o escolanovismo, expressa uma preocupação com a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, abrangendo, para tal, conhecimentos da área da Biologia e também da Psicologia, preocupações que têm maior ênfase nessa corrente pedagógica (SILVA-TADEI, 2008).

É no trabalho dessa individualidade que teorias sobre o inatismo⁴⁵ encontram espaço na divulgação dos preceitos da Escola Nova, a qual não dispensa a figura do meio no qual o infante vive.

[...] ao lado das causas **inatas** que tornam as crianças tão diferentes entre si, ainda há que se considerar as influências do **meio**, que levam cada criança a ter vivências individuais, particulares. E tais **vivências** condicionam as atitudes e reações dos alunos na escola. De forma que a Psicologia Educacional precisa, também, estudar as diferenças individuais entre os alunos, quer as provenientes dos fatores inatos, quer as do meio ambiente⁴⁶ (FONTOURA, 1963, p. 14, grifos no original).

Nesse estudo voltado para a individualidade do aluno, Fontoura (1963, p. 14-15) destaca uma importante conclusão: segundo ele, o que fundamenta toda a Pedagogia Renovada é o fato de que, se

[...] **não há ensino quando não há aprendizagem**. Se a escola existe pra a criança, se a criança é o centro do sistema planetário educacional, então, se a criança não aprendeu, a escola não fez nada, foi inútil [...] Se os alunos não *aprenderam*, não houve *ensino*, houve apenas a palavra, o discurso, a conversa de um senhor, ou de uma senhora, dentro de uma sala com muitas crianças (grifos no original).

O processo do ensinar e do aprender, para Fontoura (1963, p. 15), é “[...] uma só coisa, o mesmo fenômeno, olhado do lado do professor se chama ‘ensinar’ e, encarado do lado do aluno se chama aprender”. Nesse momento ele acaba entrelaçando a Psicologia Educacional a Psicologia da Aprendizagem, ao ressaltar que “podemos distinguir na Psicologia Educacional dois fenômenos fundamentais: a pessoa que se educa e a forma de educar-se, ou seja, o *educando* e a

⁴⁵ Inatismo: “doutrina de que a mente tem certas estruturas inatas e que a experiência desempenha um papel limitado na criação de conhecimento” (APA, 2010, p. 504).

⁴⁶ Esse campo de estudos, anunciado por Fontoura (1963) é o campo da Psicologia Diferencial, que será abordada no volume 6° dessa coleção A ESCOLA VIVA.

aprendizagem [...] Psicologia da Criança e Psicologia da Aprendizagem” (FONTOURA, 1963, p. 15, grifos no original), Fontoura (1963) realiza a junção entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática docente no ambiente escolar.

Fontoura (1963) passa, então, a realizar definições mais específicas sobre entre as formas de atuação da Psicologia. Ao definir a **Psicologia da criança**, por exemplo, ele afirma que a mesma se dedica ao estudo do educando, da sua formação, do seu desenvolvimento físico e mental, das suas funções psíquicas. Quando trata da **Psicologia da Aprendizagem**, destaca que ela refere-se ao estudo da arte de aprender, seus princípios, leis, formas, etc., bem como os processos de aferição da aprendizagem (provas e testes). Fontoura (1963) aproveita o bojo e define que a **Psicologia diferencial** tem como proposta o estudo das “[...] diferenças **individuais**, isto é, aqueles traços que diferenciam os indivíduos uns dos outros, a saber: a inteligência, o temperamento, o caráter, a personalidade” (FONTOURA, 1963, p. 15-16, grifos no original).

A esquematização realizada por Afro do Amaral Fontoura evidencia a colocação de Carvalho, Facci e Barroco (2010) de que três problemas passam a ocupar a atenção de psicólogos e educadores nessa fase de reestruturação do ensino, a inteligência, a aprendizagem e, de maneira mais ampla, o problema das diferenças individuais.

Quanto ao conteúdo que defende, Fontoura (1963, p. 17) traz que é considerado que as alunas das escolas normais,

[...] estudiosas como são, sabem uma infinidade de cousas sobre Psicologia: sensações, hábitos, sentimentos, atenção, memória. O difícil é aplicar tudo isso na escola primária, onde se vai lecionar, aplicar esses conhecimentos para resolver os problemas daqueles meninos traquinas que estão à nossa frente na sala de aula.

Por esse motivo, ao final de cada capítulo, ele traz um trecho dedicado à orientação pedagógica, fase na qual ele explica sobre “[...] as atitudes que a professora deve ter, **na sua classe**, de acordo com os conhecimentos que acabam de ser explicados naquele capítulo. Os parágrafos anteriores mostram o que a professora **deve saber**: aqui mostramos como **deve agir**” (FONTOURA, 1963, p. 17, grifos no original).

Na verdade, o que Fontoura (1963) realiza, ao findar cada capítulo, é repetir trechos das afirmações contidas no decorrer de cada capítulo trabalhado por ele.

Não entendemos o que o faz trazer a palavra ‘aplicabilidade’, visto que são apenas retomadas de conteúdo, sem a menção de autores, apenas sendo resgatada a ideia geral de um trecho já trabalhado.

Ele defende, piamente, e em todos os seus manuais, a busca de uma criança estudada sob medida, para tanto, defende o conhecer o aluno, para só assim entender o que o processo de ensino e aprendizagem pode fazer por este. Uma maneira de cumprir satisfatoriamente tais preceitos é a elaboração de um álbum pedagógico, álbum que deveria ser organizado pelas alunas da Escola Normal Secundária. No **Apêndice E**, elencamos uma figura que retrata o estilo de álbum⁴⁷ solicitado pelo autor. No capítulo II, Fontoura (1963) traz explanações sobre a **Psicologia da Criança**. Nesse segundo capítulo, a Psicologia da criança é discutida, tendo como base as ideias de Rosseau (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778, filósofo suíço, um dos principais filósofos iluministas e precursor do romantismo) e Claparède (Édouard Claparède, 1873-1940, neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil).

Para tanto, Fontoura (1963) salienta os nomes dos precursores da Psicologia da infância que são citados pelo estudioso. Ele destaca nomes como Juan Ludovico Vives (Espanha século XV); Rousseau (Suíça, século XVIII). Ele também cita Pestalozzi; Poul Monroe; Froebel – criador dos jardins de infância; Preyer. Aponta, também, os pensadores do mundo moderno, como Stenley Hall; Watson; William James; Jhon Dewey; Thorndike; Terman; Gesell; Jordan; Gates; Carmichael.

Em seguida, Afro do Amaral Fontoura opta por citar os pensadores por nacionalidade: na Alemanha – Stern; Meumann; Buhler; na Bélgica – Decroly; na Suíça – Claparède; Ferrière; Piaget; Pierre Bovet; na Itália – Maria Montessori; na França – Alfred Binet e Théodore Simon; Wallon; Pierre Mendousse; Piéron; Guillaume; no Brasil – Sílvio Rabelo; Arthur Ramos; Lourenço Filho; Noemi da Silveira Rudolfer; Ofélia Boisson Cardoso. Fontoura (1963) menciona vários nomes, mas destaca que

⁴⁷ O álbum deveria ser individual, cada normalista confeccionava o seu, ou ele poderia ser realizado em equipes de três a cinco alunas. As estudantes deveriam colecionar assuntos referentes à área da Psicologia, fazendo recortes e colagens de temas pertinentes à mesma. A economia era ressaltada, esse álbum podia ser montado com materiais acessíveis, como folhas de almanaque ou cartolinas. O diferencial estava repousado na decoração, “todo artigo deveria ser ilustrado”.

Dois ilustres estrangeiros vieram contribuir muito para o desenvolvimento desses estudos em nossa Pátria: Mira y Lopez ('Psicologia Evolutiva' e 'El niño que no aprende') e Helena Antipoff, discípula e assistente de Claparède, que criou no Brasil as 'Sociedades Pestalozzi para a Educação das crianças excepcionais, criou a 'Escola de Aperfeiçoamento' em Minas Gerais e ainda a magnífica obra de aperfeiçoamento do magistério que é a 'Fazenda do Rosário', também em Minas Gerais (FONTOURA, 1963, p. 26).

Quando afirmamos que Fontoura (1963) menciona os pensadores, ele literalmente menciona. Todos esses estudiosos ocuparam as páginas 24 e 25 de seu manual didático.

Continuando as suas explanações, Fontoura (1963, p. 26) afirma que a área de estudos da Psicologia da criança antecedeu, e muito, a área de estudos da Psicologia Educacional.

Somente em 1903, vinte anos depois, portanto do livro de Preyer, é que apareceu a primeira obra intitulada 'Psicologia Educacional', de autoria do mestre Edward Lee Thorndike. Dez anos mais tarde, em 1913, republicou ele a sua 'Psicologia Educacional', já então em 3 alentados volumes. Thorndike pode ser com justiça considerado o pai da Psicologia Educacional.

Mediante tal apontamento, o estudioso preocupa-se em esboçar os objetivos e as finalidades dos estudos da área da Psicologia da criança. Para Fontoura (1963, p. 26-27),

[...] são evidentemente, pois, o conhecimento da alma da criança, ou, se preferirmos a expressão da moda, do **psiquismo infantil**. Isso significa que a nossa ciência estuda a criança em seu desenvolvimento mental, comportamentos, atitudes, tendências, capacidades e interesses, bem como se ocupa com as relações entre desenvolvimento mental através das várias idades e o crescimento físico (grifos no original).

Entendemos que estudar a Psicologia da Criança é atentar-se para a Psicologia do Desenvolvimento Humano. A compreensão desse desenvolvimento, para o entendimento da esfera infantil, necessita abranger a esfera motora, cognitiva, afetiva, e social, sendo comumente abordado em etapas evolutivas, como a fase pré-natal, a fase da infância e da adolescência, e as fases da maturidade e da velhice (ZIMERMAN, 2000). Esse caminho é trilhado por Fontoura (1963) não em

sua totalidade, mas em grande parte sim. Amaral Fontoura adentra em detalhamento até a fase da chegada à adolescência.

Tratando sobre a infância, Fontoura (1963, p. 27) destaca os conceitos, salientando a teoria do ‘Homúnculo’, a qual afirmava que “[...] a criança é um homem pequeno”. Em seguida, revida tal menção, ao redigir que a criança é diferente do homem, “modernamente, a partir de Juan Vives, Rousseau e Pestalozzi, verificou-se exatamente o contrário, a criança é diferente do adulto. Diferente não apenas em tamanho e constituição física, mas, sobretudo diferente do ponto de vista **psicológico**” (FONTOURA, 1963, p. 27-28, grifos no original). São as pontuações que Ariès (1981) detalha ao tratar que no período pós século XVIII a criança passa a ser enxergada, entre os séculos XIX e XX ela passa a ser vista e considerada no meio social.

Fontoura (1963, p. 26) define as características da infância, incitando a necessidade do olhar para a criança. Inicia pela explanação sobre a flor e o fruto, sendo a flor uma simbologia usada para a criança e o fruto, uma analogia para com o adulto. O autor afirma que

[...] **o adulto surge da criança como o fruto surge da flor** [...] A flor se transforma no fruto, mas enquanto flor apresenta características muito diversas das do fruto. Assim acontece com a criança que, enquanto não se transforma em adulto, possui características muito diversas do adulto.

Uma forma bem ilustrativa para mostrar a diferença entre o mundo do adulto e o mundo da criança, além de justificar a necessidade de estudos e conteúdos próprios da área da infância. Essas características pertinentes a cada esfera (infantil e adulta) são relatadas pelo estudioso em duas grandes classes: 1. A oposição entre adulto e criança; e 2. O comportamento adaptativo. Naquilo que tange ao item 1, Fontoura (1963, p. 28-29) nomeia as diferenças entre o ‘mundo’ infantil e o ‘mundo’ adulto. Para ele,

[...] o comportamento da criança é o oposto do adulto: a infância é mais espontânea, o adulto mais controlado. Ela age mais guiada pelos instintos, ele pelo raciocínio. Ela tem mais atos reflexos, ele mais atos reflexivos. O infante é mais impulsivo, o adulto mais ponderado” [...] Quanto ao item dois, o autor afirma que “[...] a criança apresenta um comportamento de caráter **adaptativo**: sua vida é um ajustamento sempre recomeçando, mesmo porque seu ser

está em crescimento, isto é, em modificação constante [...] a vida psíquica infantil é, assim, um **devenir** (vir-a-ser) contínuo: apresenta-se não estabiliza mas sim um constante de mudança [...] Ela é a matéria plástica com que o educador muito pode por fazer (FONTOURA, 1963, p. 28-29, grifos no original).

No processo de desenvolvimento a plasticidade neural é bastante salientada (FACCI, 2004). O que Fontoura (1963) traz é o foco voltado para a observação de que pelo ímpeto de desenvolvimento a criança necessita ser lida como a personagem central no contexto educacional por parte da figura do professor.

Naquilo que tange a amplitude da ação educacional, Fontoura (1963, p. 30) defende que a Educação não pode tudo: “[...] apressemo-nos em esclarecer logo que se a Educação muito pode sobre o ser infantil, não pode tudo. Não consegue, por exemplo, transformar um débil mental numa criatura inteligente”.

Para tanto, Fontoura (1963, p. 31-33) recorre às teorias sobre a infância, as quais ele apresenta em quatro partes e questão pontuadas da seguinte maneira:

1. **A criança é boa**: segundo Rousseau (século XVIII) e todos os filósofos da sua escola, a criança nasce boa – a humanidade é que a perverte. Saída das mãos do Criador Onipotente, a criança só poderia ser boa. – Como se explica que Deus fizesse criancinhas más, perversas, taradas?; 2. **A criança é má** – [...] Hobbes (século XVII) filósofo inglês, o homem é mau, intrinsecamente mau, e só a sociedade é que pode corrigir. Entregue a si mesmo, **o homem é o lobo do homem** [...] a Educação é, portanto, a única esperança não de acabar com o lobo, mas de pelo menos contê-lo dentro de certo limite; 3. **A criança folha-em-branco** – Locke (século XVII) afirma que [...] a criança não é boa, nem má: é um ser moldável, sem caracteres próprios e dela faremos tudo o que desejarmos; um sábio ou um bandido. 4. **Tendências boas e más** – a moderna doutrina educacional vem jogar por terra as três teorias anteriores: a criança, ao nascer, nem é má e destruidora, como queria Hobbes, mas nem é boa e pura, como pregava Locke⁴⁸. Não. A criança nasce com tendências boas e más. Tais tendências são suscetíveis de se afirmarem ou se atrofiarem, segundo a Educação [...] a Educação não tem forças para destruir as más tendências do indivíduo, mas consegue canalizá-las, orientá-las em sentido útil (grifos no original).

Logo após expor as teorias sobre a infância, Fontoura (1963) ressalta Teoria da Recaptulação; A Lei Biogenética e os interesses da criança; Obedecer à natureza; e Escala de evolução de interesses. Sintetizamos as teorias de forma a destacar os pontos essenciais de cada uma.

⁴⁸ Cremos que Fontoura, em 1963, tenha se equivocado, escrevendo Locke ao invés de Rousseau.

Teoria da recaptulação – formulada por Stanely Hall, a teoria diz que [...] **a ontogênese repete a filogênese**. Aliás essa teoria já fora anteriormente formulada no campo da Biologia. O mérito de Hall foi trazê-la também para a Psicologia [...] a criança atravessa, em seu desenvolvimento mental, os mesmo estágios que a humanidade percorreu. Em outras palavras, a criança repete a história da humanidade [...] **A Lei Biogenética e os interesses da criança** – criada pelo psicólogo e pedagogo Ferrière, essa lei refere-se ao fato de que [...] a Educação deve acompanhar o desenvolvimento psicológico da criança [...] **Obedecer à natureza** [...] não se pode ensinar a qualquer criança qualquer coisa em qualquer idade. Pelo contrário: o educador da infância tem que obedecer às leis do desenvolvimento natural e biológico da criança [...] **Escala de evolução de interesses**: [...] Claparède assim estabelece as fases do desenvolvimento mental infantil: 1ª. fase: estágio de aquisição de conhecimentos e experimentação; 2ª. fase: estágio de organização, de elaboração de valores; 3ª. fase: estágio de produção: atividade profissional; fixação de diretrizes [...] (FONTOURA, 1963, p. 33-37, grifos no original).

Fontoura (1963) aprimora a **Escala de evolução dos interesses**, podemos destacar, resumidamente, tais fases que podem ser expressas da seguinte forma: 1ª. **Fase sensorial** – dos zero aos seis meses; 2ª. **Fase motora** – dos sete aos 12 meses; 3ª. **Fase glóssica** de um a três anos; 4ª. **Fase lúdica** – dos três aos sete anos; 5ª. **Fase de especialização** – dos sete aos 12 anos; 6ª. **Fase ética e social** – de 12 a 18 anos. Tais fases sistematizam-se em **quatro períodos**: 1º. **Primeira infância** – de zero a três anos; 2º. **Segunda Infância** – de três a sete anos; 3º. **Terceira Infância** – de sete a 12 anos; 4º. **Adolescência** – de 12 a 16 anos.

Essa atitude de Fontoura (1963) denota uma infância observada por períodos. Há pesquisadores e estudiosos na área da Psicologia que adotam tal forma de explicar o processo de desenvolvimento humano. Podemos mencionar Arnold Gesell (1880-1961); Jean Piaget (1896-1980); Britta Holle; Sigmund Freud (1856-1939); dentre outros estudiosos.

Para lidar com os estudos da área infantil, além do conhecimento teórico, Afro do Amaral Fontoura (1963) elege dois tipos de métodos para o direcionamento do estudo da criança: a) **observação direta**; b) **estudo das reações** (aplicação de provas ou testes).

Sintetizando as explanações, Fontoura (1963, p. 39) traz os seguintes pontos:

1. O ensino não pode ser feito à vontade do professor: não se pode ensinar a qualquer criança qualquer coisa em qualquer idade; 2. A **escola ativa** satisfaz às mais profundas necessidades da Psicologia

da criança: a necessidade de movimento, de atividade, e, de outro lado, a necessidade de canalizar adequadamente as tendências da criança, através da oportunidade de **fazer cousas**; 3. Temos que respeitar a escala de evolução dos interesses infantis: só podemos dominar a natureza obedecendo as suas leis; 4. Tenhamos sempre presente os princípios anunciados pelo grande mestre Pestalozzi: I) o ensino primário deve ter por base o método intuitivo; II) A linguagem deve estar sempre ligada ao objeto (coordenação do ensino verbalístico); III) O mestre deve respeitar individualmente o seu aluno; IV) As relações entre o professor e o aluno devem ser baseadas e reguladas pelo amor; V) A instrução deve estar subordinada ao alvo mais elevado da Educação; 5. Todo educador deveria ter em sua mesa as sábias e famosas palavras de Rousseau (FONTOURA, 1963, p. 39, grifos no original).

O ensino que designa como prioridade a escala de interesses do aluno, tendo a Psicologia como um respaldo teórico, e fundamentação, sobre o como interagir, e intervir, junto aos discentes são pontos que Fontoura (1963) sustenta em toda a sua argumentação.

No capítulo III, com o título **Psicologia Genética**, Fontoura (1963) ressalta a importância da vida **pré-natal**, da **hereditariedade**, do **valor da Educação**. Quanto a tais pontos, há a seguinte explanação, naquilo que tange à vida pré-natal e à importância da vida intrauterina:

Para que a criança nasça sadia é imprescindível que a mãe tenha uma gravidez calma, tranquila, bem alimentada, sem grandes problemas psicológicos. A mulher grávida pode trabalhar, desde que esse trabalho não seja excessivo. O álcool e o fumo precisam ser evitados a todo custo. O alcoolismo na futura mãe pode até gerar verdadeiros monstros; no mínimo produz crianças oligofrênicas (débeis mentais, imbecis, idiotas). O ideal é que, na mulher grávida, aos períodos de trabalho suave sugam-se períodos de descanso em pleno campo, em contato com a natureza. Todas as emoções violentas devem ser evitadas [...] (FONTOURA, 1963, p. 65-66).

É notória a preocupação de Fontoura (1963) com os fatores pré-natais. O argumento trazido pelo autor remonta as afirmações de Szejer e Stewart (1997), autores que ressaltam que não existe gravidez sem história, sendo a referida fase um momento de grande riqueza e de profunda complexidade na vida de uma mulher, de um casal, de uma família. Szejer e Stewart (1997) afirmam que antes da chegada da criança há todo um universo de expectativas em torno da mesma. Os autores acreditam que toda a criança vem ao mundo precedida por um “banho de linguagem”, isto é, de uma história no seio da qual sua existência começou e se

inscreveu, inicialmente, através de palavras que presidiram o encontro de duas linhagens e que chega, um dia, a essa fecundação.

O que pretendemos mostrar é o olhar voltado para a gestação pautado numa forma de prevenção, um olhar para o aspecto inicial da vida da criança, ou seja, uma preocupação para o momento que precede a sua chegada ao mundo. Fontoura (1962) expande as suas colocações para as prescrições, sugerindo a retirada do álcool e do fumo, assim como a busca por uma gestação tranquila e suave.

Naquilo que tange à hereditariedade, Fontoura (1963, p. 65) salienta a grande importância desta na vida da criança:

Como regra geral pais bons geram filhos bons e pais maus geram filhos maus. Mas, ao lado da influência inata dos progenitores, há também a enorme influência do *meio ambiente*. É o problema **nature x nurture (hereditariedade x meio)**. Os casais que pretendem adotar crianças precisam pensar nesse problema da hereditariedade: quem são os pais do garotinho? 'Que cargas' ou 'taras psicológicas' trará ele consigo? Isso não significa que somos contra a adoção de crianças; pelo contrário: antes uma boa família adotiva que um asilo de crianças abandonadas. Apenas é preciso que o problema da hereditariedade não seja esquecido ou escondido (grifos no original).

Era comum, no período histórico no qual Fontoura (1963) escreveu, e é comum ainda hoje, discussões salientando que os alunos seriam dotados de muita ou pouca inteligência e que já carregariam, ao nascer, um conjunto de habilidades ou inabilidades que teriam quando se tornassem adultos (TULESKI; EIDT, 2007). Tal apontamento tem como base a perspectiva maturacionista e naturalizante do psiquismo humano.

Ainda tratando da hereditariedade, Fontoura (1963, p. 66) traz as implicações da mesma na área educacional,

[...] reconhecendo a importância da hereditariedade, não vamos achar que só ela decide a vida da criatura. Há um velho provérbio que diz '**quem nasceu para dez réis não chegou a vintém**'. Se a Educação não pode tudo, não realiza milagres, devemos reconhecer que, muitas vezes ela transforma, sim, '10 réis' em 'vintém'... Quantos casos cada um de nós conhece, de crianças provenientes dos mais humildes meios, filhas de cozinheiras, lavadeiras, trabalhadores braçais, etc., que, graças a uma boa Educação se transformam em criaturas de valor moral e intelectual, doutores, homens de ciência! (grifos no original).

Nesse ponto, Fontoura (1963) acaba trabalhando mais a questão social e financeira, como hereditariedade, que os quadros patológicos em si. Concordamos com o autor naquilo que tange o papel da educação escolar, que é o de criar nas novas gerações aptidões que não são dadas mediante a hereditariedade. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem aos homens o acesso à cultura historicamente produzida (TULESKI; EIDT, 2007).

O quarto, quinto e sexto capítulos trazem a divisão do período da infância⁴⁹, sendo a primeira infância de **zero a três anos**, caracterizada pela fase sensorial, motora e glóssica; a segunda infância, de **três a sete anos**, com a ludicidade expressa; e a terceira infância dos **sete aos 12 anos**, a fase da especialização. Tais pontos são abordados, respectivamente, nessa ordem.

Capítulo IV – **A 1ª. Infância**: de zero a três anos (fase sensorial – motora – glóssica). Podemos estabelecer a seguinte síntese dos escritos de Afro do Amaral Fontoura, o qual pontua que há algumas coisas importantes que a figura da mãe, ou da professora, precisam saber sobre o primeiro ano de vida da criança:

[...] O recém-nascido só pode alimentar-se de leite. E nada melhor que o leite materno. Mas, na falta deste, é preciso ter imenso cuidado com o leite de vaca, pode transmitir imensas moléstias ao bebê. A falta de higiene na hora de ordenhar as vacas, ou transportar o leite, desde o curral até a residência, também pode causar sérios danos à saúde do recém-nato. O perigo é tão grande que os médicos atualmente aconselham que, na falta do leite materno, se dê apenas leite em pó, com água fervida [...] O neném na sua primeira fase e parte da segunda é completamente inconsciente: possui apenas reflexos e instintos; não tem nenhuma capacidade de [...] A criancinha sente uma enorme necessidade de segurança, de ter uma pessoa ao lado, que a acalente; que a embale e fale com ela, mesmo que nada compreenda do que lhe é dito [...] mas a segurança, por si só não é suficiente; a criança precisa de mais do que isso: tem necessidade de **amor**, de se sentir amada, de se sentir mimada, cuidada com carinho. O amor é tão necessário ao bom desenvolvimento da criança quanto o leite ou a sopinha que lhe dão. Por isso nada substitui o amor materno. E mesmo a babá que cuida da criança deve ser meticulosamente orientada, controlada e assistida, a fim de que não cometa erros capazes de provocarem distúrbios emocionais graves e nervosos no garoto (FONTOURA, 1963, p. 81-82, grifos no original).

⁴⁹ Inferimos uma visão próxima à teoria piagetiana sobre o desenvolvimento infantil. A delimitação de idades realizada por Fontoura (1963) tem similaridades com a divisão realizada por Jean Piaget (zero a 2 anos – período sensório-motor; 2 a 7 anos – período pré-operatório; 7 a 11 anos – período operatório-concreto; 12 anos em diante – período das operações formais. Para o autor, é a parte mais importante de todo o capítulo.

Embora Fontoura (1963) caracterize recomendações para com os cuidados com o bebê, naquilo que tange a esfera física, ele também exprime preocupações com o afeto dispensado ao recém-nascido. A maneira como ele aborda essa questão remete a forma como a Psicanálise aborda a vida do bebê em fase pós-nascimento. Spitz (1996)⁵⁰, estudioso psicanalista das relações vinculares, demonstrou que uma criança muito nova necessita de carinho e carícias físicas reais para sobreviver.

Os aconselhamentos propostos por Fontoura (1963, p. 82-83) continuam, também, no que diz respeito ao segundo ano de vida da criança:

A partir dos 2 anos, a importância da babá é maior ainda: ela é a segunda educadora na vida da criança, e muitas vezes passa mais tempo com esta do que com sua mãe. A babá ensina hábitos e atitudes, que podem ser bons ou maus, assim como ensina também a sua linguagem (visto que, como vimos, a criança aprende por simples imitação). Glorinha, durante certo tempo dizia, às vezes 'percura', em vez de 'procura', e 'ocê' em vez de 'você' por influência do linguajar da sua babá [...] **fortes tensões afetivas** (tais como medo, insegurança, maus tratos, acidentes, espetáculos horripilantes) podem provocar reações motoras mais ou menos duráveis, nas crianças dessa idade. Assim, a gagueira, os gestos descoordenados, as dificuldades de coordenação motora e até a própria paralisia podem ter essa causa **afetiva**, psíquica, e não orgânica, isto é, não serem provenientes de nenhuma *lesão* no organismo, no sistema nervoso. Violentos traumatismos emocionais podem provocar na criança gagueira, surdez, mudez e até paralisia total! [...] a vida da criança decorre nessa idade, extremamente presa à **constelação familiar**. Suas vivências refletem a atividade da constelação: daí a importância, para a Educação sadia da criança, que todos em casa (papai, mamãe, vovó, babá, etc.) afinem pelo mesmo diapásão, tenham a mesma atitude, perante os mesmos fatos. Quando o pai puxa para um lado e a mãe para o outro, o resultado só pode ser uma criança desajustada, mal educada (grifos no original).

⁵⁰ Com o propósito de isolar e investigar os fatores responsáveis, ou desfavoráveis, ligados ao desenvolvimento infantil em crianças internadas até aos dois anos e meio de idade, escolheu como local de recolhimento de dados um **orfanato** e o **berçário de uma prisão**. No Orfanato, organizado e limpo, as crianças mostravam um sensível atraso mental e progressiva debilidade física. Uma epidemia de sarampo matou 23 das 88 crianças com idade inferior a 2 anos e meio. Das sobreviventes, apenas 2 começaram a falar e aprenderam a caminhar no espaço da pesquisa. Nenhuma aprendeu a comer sozinha e todas eram incontinentes. Contraditoriamente e em contraste, no berçário da prisão de mulheres, o seu desenvolvimento era tão acelerado e sadio que o problema era tentar saber como conter as manifestações de sua vitalidade e inteligência; aqui, as crianças eram a fascínio das mães reclusas e de todo o pessoal de serviço. Spitz (1996) utilizou testes de quociente de desenvolvimento e encontrou uma média de 105 pontos para o segundo grupo, e apenas de 72 pontos para o primeiro. O que o levou a concluir que a falta de contato materno era o fator/variável que impedia o desenvolvimento das crianças do orfanato e afirmou que: "O quadro contrastante dessas duas instituições mostra a importância da relação mãe e filho para o desenvolvimento da criança durante o primeiro ano. As privações em outras áreas, por exemplo, ao nível da dimensão da percepção ou locomoção podem todas ser compensadas por relações mãe e filhas adequadas".

Notamos que as postulações de Fontoura (1963) estão mais presas aos processos imitativos da criança pequena, em especial no contato com pessoas com menor grau de instrução, como é o caso mencionado sobre a babá de sua filha Glorinha. Hábitos infantis, como o chupar o dedo, por exemplo, são associados pelo estudioso ao infantilismo. Fontoura (1963, p. 83-84) menciona que o hábito de chupar o dedo é um

[...] fenômeno, tão comum nas crianças, mas que não é normal, precisa merecer a devida atenção dos pais, médicos e educadores. Inicialmente a criança chupa seu dedinho levada pelo reflexo de sucção, que, como dissemos, é o primeiro a aparecer no recém nascido e é o que lhe garante a sobrevivência (visto que lhe permite sugar o seio materno ou a mamadeira). Depois a criança passa a chupar o dedo pelo hábito da chupeta. Por isso a Psicologia Moderna condena o hábito da chupeta. A criança, viciada na chupeta, tende a chupar o dedo, quando lhe é tirada. Muitas vezes, também, o chupar o dedo é sintoma de atraso no desenvolvimento mental da criança, isto é, ela continua a manifestar aquele reflexo que deveria ter desaparecido numa idade anterior. É que o garoto, embora mais crescido, continua com atitudes de recém-nascido [...] Crianças com transtornos afetivos (falta de segurança, falta de amor, maus tratos, abandono) costumam mais a se desenvolver mentalmente e, por isso, chupam o dedo, como se permanecessem pequeninas. Aliás, um dos mais constantes e interessantes sintomas de transtornos psíquicos é essa volta ao passado, esse refúgio na idade anterior, através do qual o doente expressa seu desejo (inconsciente) de se furtar aos problemas do presente, de fugir à realidade presente que o acabrunha, encerrando-se na primeira infância, época em que os adultos se incumbem de resolver os problemas da criancinha. [...] Essa regressão mental, chamada infantilismo⁵¹ é comum, também, em outras idades.

Como Fontoura (1963) não traz a fonte de onde retira tais informações sentimos dificuldade em dialogar nesse ponto com o autor, em especial naquilo que reduz o uso da chupeta ao infantilismo.

No capítulo V, **A 2ª. infância: de 3 a 7 anos** (Fase Lúdica), Fontoura (1963) salienta a importância do método intuitivo; a irrelevância do processo de memorização; a notoriedade da pedagogia do amor; a lógica sentimental; a importância de o docente compreender a fabulação no mundo infantil; as atividades e hábitos pertinentes à segunda infância; a importância da dramatização na fase dos

⁵¹ A prática do infantilismo denota o desejo do adulto em se tornar uma criança. Mas é um quadro em crianças também. A maioria dos casos está relacionada a traumas de infância ou falta de afeto e atenção.

três aos sete anos de idade; e a necessidade da presença dos jogos educativos na faixa etária pertinente.

Segundo Fontoura (1963), em regra geral, todos os futuros professores aprendem, em suas escolas normais, a teoria referente ao desenvolvimento infantil, mas a maioria encontra dificuldade em aplicar tudo o que aprendeu. É o entrave que possuem em transformar a teoria em prática.

Para tanto, ele sintetiza o que o professor precisa saber e como ele deve interferir na rotina de estudos diários de sua escola. Fontoura (1963, p. 107) inicia a sua explicação pelo método intuitivo, o qual possui relativo valor, pois

[...] a criança tem uma grande capacidade de observação, às vezes bem maior do que a do adulto; em compensação possui reduzida capacidade de raciocínio. Por isso, na escola, o método preferido deve ser o intuitivo, isto é, o baseado nas coisas concretas e na observação dos alunos. Seja em Linguagem, Matemática, ou Geografia, o ensino deve partir sempre da observação direta da criança.

Ao lermos os escritos de Faria-Filho (2000) sobre o método intuitivo, compreendemos o entusiasmo de Afro do Amaral Fontoura ao defender e citar o método. O método intuitivo foi ancorado, segundo Faria-Filho (2000, p. 143), nas ideias de Pestalozzi e Froebel. É denominado intuitivo porque pauta-se na

[...] observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar. Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos.

A função primordial do professor, ao trabalhar com esse método, inicia-se, de acordo com Faria-Filho (2000, p. 143) pelas

[...] “lições de coisas”, momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos. Podia-se realizar tal procedimento utilizando-se dos objetos escolares ou dos objetos levados para a escola (caneta, carteira, mesa, pedras, madeira, tecidos...), ou realizando visitas e excursões à circunvizinhança da escola, ou, ainda, possibilitando aos alunos o acesso a gravuras diversas, que tanto poderiam estar nos próprios livros, de “lições de coisas” ou de outros conteúdos, ou em cartazes especialmente produzidos para o trabalho com o método.

É uma forma de trabalho docente pautada na experiencição do aluno, na forma como essa criança está pronta a vivenciar determinados tipos de conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à memória infantil, Fontoura (1963, p. 108) afirma que a criança, no período etário mencionado (3 a 7 anos), possui “[...] grande capacidade de memorizar, mas a professora não deve sobrecarregar essa memória com coisas mais ou menos inúteis, ou, pelo menos, de pouco valor. E não se confunda memória com inteligência”.

Naquilo que tange à pedagogia do amor, cunhada por Dom Bosco e com relativo êxito educativo, na opinião de Fontoura (1963, p. 109), o infante é predominantemente afetivo.

Sua imaturidade e fraqueza, sua falta de segurança e de confiança em si geram uma grande necessidade de se saber assistida, amparada, apoiada, amada. A falta de amor, o abandono afetivo, a ausência de carinho, produzem na criança distúrbios e desajustamentos dos mais graves. É absolutamente necessário, para o desenvolvimento normal da criança, que ela se sinta amada por seus pais, por seu meio ambiente, por sua professora. Daí o grande êxito do sistema educativo [...] a Pedagogia do Amor. A primeira condição para alguém ser bom professor é esta: - amar aos seus alunos.

Quanto ao termo salientado, lógica sentimental, o autor ousa proferir mais um conselho, naquilo que tange à afetividade infantil:

[...] devemos, os pais e educadores, apelar mais para o sentimento da criança do que para o seu raciocínio. Quando a criança se sente amada pelos pais, pela professora, tende a obedecer-lhes. É mais fácil conseguir-se uma coisa do infante dizendo ‘não faça isso que mamãe fica triste’, ‘não faça isso que a professora não gosta’, do que dando uma longa explicação racional, em termos de causa e efeito. Naturalmente que, à medida do crescimento da criança, as explicações de ordem afetiva terão que ir sendo substituídas pelas verdadeiras razões (FONTOURA, 1963, p. 108).

No quesito pertinente à fantasia e à fabulação, Fontoura (1963) traz o animismo⁵² já defendido por Piaget, sendo taxativo ao defender que

⁵² O **animismo infantil** é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem; a lâmpada que acende, o forno que esquentar, a lua que dá claridade. Depois, a vida estará destinada aos agentes e corpos que parecem se mover por si próprios, como os astros e o vento (CARVALHO, 1989).

[...] o infante, no período de 3 a 7 anos, é profundamente fantasista: vive no mundo povoado de fantasias, onde o real se junta com o irreal. Não há, portanto, nenhum mal em contar às crianças histórias de fadas, da 'gata borralheira', do 'chapeuzinho vermelho', de 'Branca de Neve e os sete anões', etc. [...] O estudioso continua a sua explicação informando que [...] Certos professores acharam que não se devia contar 'histórias de carochinhas' às crianças para não desenvolver nelas uma vida de fantasia. Nada mais errado. A criança é fantasista nessa idade, queiramos ou não. O erro dos adultos será continuar a contar histórias de fadas quando a criança já não mais acreditar nelas (FONTOURA, 1963, p. 109).

Outro erro cometido pela figura do adulto seja ele o professor ou a figura do pai, da mãe, ou mesmo da babá, é, para Fontoura (1963, p. 109), dizer à criança:

[...] 'isso que você está contando é mentira' porque no cérebro infantil a mentira é inconsciente. Ela não sabe separar a verdade da mentira. Nosso papel é dizer, com calma e com carinho: - 'meu filho, pense bem: você não vê que isso não pode ser assim...' E explicar por que não pode ser.

O tempo pertinente ao estágio da fantasia é, também, destacado pelo estudioso. De acordo com Fontoura (1963, p. 109),

Se destruir a fantasia infantil antes do tempo é um erro, conservar essa fantasia além da época é erro ainda maior. Muitas crianças crescem mentirosas e continuam mentirosas, o resto da vida por possuírem imaginação exaltada e não terem saído da fase da fabulação, que é natural dos 3 aos 7 anos, mas anormal a partir dessa época, a qual, por isso mesmo, se chama a idade da razão.

As atividades e hábitos são descritos por Fontoura (1963, p. 109) como uma necessidade de movimento por parte das crianças. "[...] é um erro educacional, portanto, exigir, deles silêncio e imobilidade. O movimento é um clima necessário para o seu desenvolvimento físico e também mental". Quanto aos hábitos, essa é a época adequada para a instauração na criança de bons hábitos, pois, para Fontoura (1963, p. 109-110)

Todos os hábitos necessários à saúde (acordar cedo, escovar os dentes, comer a horas certas, tomar banho, andar limpo, dormir no escuro, etc., etc.) devem ser desenvolvidos nessa idade, ou mesmo a partir dos dois anos e meio, bem como muitos dos hábitos sociais (esperar a vez, dizer 'bom dia' e 'até logo', respeitar as cousas alheias, não maltratar animais nem plantas, etc., etc.).

O recurso pertinente à utilização da dramatização, como consequência dos três princípios da Psicologia infantil – o movimento – o jogo – a fantasia –, deve ser utilizado largamente pela instituição escolar. Fontoura (1963, p. 110) destaca que

Tudo na escola primária pode ser dramatizado, especialmente na primeira série. A respeito de cada assunto de Linguagem, de Matemática, ou de Conhecimentos Gerais deve a professora contar uma história bem viva, com personagens que serão os alunos. O melhor exemplo dessas dramatizações são os livros do admirável Monteiro Lobato (embora às vezes o professor tenha que substituir certas idéias do autor, desaconselháveis para a Educação da criança).

Ao finalizar as suas explicações com a apresentação da defesa da necessidade da presença dos Jogos Educativos no ambiente escola, Fontoura (1963, p. 110) defende que,

[...] se a criança gosta tanto de jogar, na escola os jogos devem ser fomentados, mas com sentido educativo. Naturalmente precisam ser variados, interessantes, atraentes e adequados à idade da criança. Os jogos educativos são de dois tipos: aqueles referentes a Português, Matemática, Geografia, etc., feitos durante a aula (jogos didáticos), e aqueles feitos no recreio, mais livres e movimentados (jogos socializantes).

Percebemos recomendações proferidas pelo estudioso naquilo que tange o desenvolvimento até os sete anos de idade da criança, o respeito à liberdade, à maturidade, à escolha da criança evidenciam-se a cada parágrafo lido.

No capítulo VI, **A 3ª. Infância: dos 7 aos 12 anos** (fase da especialização), Fontoura (1963) defende o crescimento da criança e a necessidade da liberdade; o espírito de aventura dispensado para essa faixa etária; a presença dos jogos didáticos como recurso didático a ser usado na escola; o crédito de confiança que precisa começar a ser dispensado para com o aluno entre sete e 12 anos de idade. Piaget denomina esse estágio como operações concretas “7 a 11 anos”, os processos mentais de uma criança tornam-se lógicos. Ela desenvolve aquilo que Piaget chamou de operações lógicas. Uma operação é uma ação que pode ser internalizada ou uma ação sobre a qual se possa pensar e isto é uma atividade mentalmente reversível – ou para ser mais preciso – é uma ação que pode ocorrer em uma direção ou na direção inversa (WADSWORTH, 1992). É a fase de interesse

pelos grupos, pelos jogos, pelo teste em relação às regras impostas. Fontoura (1963) traz esses pontos em sua explanação, ao tratar da liberdade, da confiança, interesse por atividades lúdicas e jogos.

No tópico crescimento e liberdade, estes são pontos explanados pelo autor, que acaba nos mostrando uma discussão, deveras atual, sobre os pequenos apartamentos nos quais as famílias acabaram se confinando. É trazido pelo autor que

[...] a liberdade é essencial para o crescimento normal das crianças (liberdade bem controlada, é claro...). A criança muito presa em casa ou na escola tende a atrofiar-se. Por o recreio dentro da sala é um erro. Recreio significa brinquedos, corrida, barulho (tudo devidamente controlado pela professora). Pela mesma razão são inteiramente condenados os modernos apartamentos, onde a criança fica presa dentro de quatro paredes, e por isso melhor se chamam 'apertamentos'... [...] A criança que cresce sem poder expandir-se, como a de apartamento, não consegue, de regra geral, desenvolver-se nem física nem mentalmente de maneira adequada [...] Alguns pais evitam esse mal deixando as crianças ficar constantemente fora de casa, onde só vão para comer e dormir. Mais isso é substituir um mal por outro ainda maior. O excesso de liberdade da criança é tão nocivo, ou mais do que o excesso de prisão (FONTOURA, 1963, p. 129-130).

A continuidade no processo de ensino é mostrada no tópico espírito de aventura, no qual a dramatização se faz presente, tendo como exemplo os escritos de Monteiro Lobato para o mundo infantil. Fontoura (1963, p. 131) defende que

[...] a criança de 7 a 12 anos passa do espírito de fantasia para o espírito de aventura. Por isso, a professora que acertadamente usava das histórias de anõezinhos, gigantes e feiticeiras como motivação para as suas aulas, deve substituí-la pelos novos motivos: histórias de aventuras [...] Esse espírito de aventura das crianças é ótimo para ser aproveitado em dramatizações. Então, a mestra poderá dramatizar assuntos de Linguagem, de Matemática, de Geografia, de História. Algumas pessoas pensam que 'dramatização' só pode ser dos pontos de História: descoberta do Brasil, Bandeiras, Libertação dos Escravos, etc. Não. Tudo pode ser dramatizado com grande alegria para a criança: desde 'produções naturais' até 'animais úteis e nocivos'. [...] Aliás, o melhor exemplo a respeito do que dizemos são os livros desse grande escritor brasileiro Monteiro Lobato (com as restrições necessárias, que os professores devem fazer a certos exageros do autor), pois não são mais do que Linguagem, Matemática e Geografia dramatizados, da primeira à última página de cada volume!

Mais uma vez, há a menção à utilização dos jogos didáticos, os quais Fontoura (1963, p. 132) pontua como a constante na vida das crianças. O estudioso traz a exposição quanto aos jogos didáticos, comparando-os às necessidades do mundo adulto. Segundo ele,

A criança gosta do jogo como os adultos gostam do cinema, da política, do futebol, das discussões, das viagens. Com a agravante de que, entre os adultos se dividem e cada grupo ama uma certa forma de atividade, enquanto que entre as crianças, não sendo possível nenhuma outra forma, a única que concentra o total da atividade infantil é o jogo. O professor deve ter pois, a preocupação de organizar amiudadamente jogos didáticos com a sua turma, seja para o ensino de Linguagem, ou de Matemática, ou de Ciências. [...] Alguns mestres, por outro lado, pensam que 'organizar jogos' significa estabelecer um jogo com material especial, regras meticulosas e bem determinadas e grande dispêndio de tempo. Então, dizem que não podem fazer jogos em sua classe por falta de tempo ou de material. Não, é assim. Podemos ter uma 'atitude de jogo', isto é, de estímulo, de competição, de entusiasmo em nossa classe, mesmos em possuir material apropriado e sem perder tempo com isso.

O crédito de confiança ao qual o autor se refere condiz com a faixa etária posterior aos sete anos de idade,

[...] a chamada idade da razão [...] a criança começa a formular juízos próprios, não aceitando qualquer coisa que lhe digam. Ela compara as afirmações dos pais e mestres com o de outros conhecidos e a dos próprios colegas. Por isso, é muito importante, nessa fase, que os professores e pais não percam o 'crédito de confiança' de que gozam junto à criança (FONTOURA, 1963, p. 132).

Para o autor, a figura dos pais e dos professores deve

[...] evitar qualquer mentira nas coisas que dizem ao garoto, embora, muitas vezes tenham que 'ajeitar' a verdade, para não chocar o tenro espírito infantil. Nem se deve mentir, nem se deve dizer a verdade dura e rude. [...] Por isso, essas figuras de autoridade jamais devem prometer "[...] às crianças coisas que se sabe não poder cumprir. Igualmente nunca devem os adultos amigos da criança discutirem e brigarem na frente dela, porque isso acarreta uma grande insegurança para a vida psíquica do garoto: ele fica sem saber em quem acreditar (FONTOURA, 1963, p. 133).

Ao mencionar a história da cegonha, comumente contada para as crianças, Fontoura (1963, p. 133) deixa seu desconforto aparecer nas entrelinhas de sua discussão. Segundo ele,

[...] um dos mais difíceis problemas educacionais dessa fase é quando a criança chega perto de nós e faz aquela tremenda pergunta: - ‘como é que a gente nasce?’ Quando ela nos lança esse terrível problema em nosso rosto, em geral é porque já não acredita mais na história da cegonha... – como fazer então? Acabamos de dizer que é proibido mentir às crianças nessa fase. Mas, por outro lado, uma informação chocante, brutal, pode causar danos maiores do que a mentira... Não, não temos o direito de ser cruelmente realísticos.

A solução, segundo ele, “[...] será ir mostrando com muito cuidado, muito carinho e muito amor, que Papai do Céu gosta tanto das criancinhas que as guarda dentro de suas mãezinhas até o momento do nascimento” (FONTOURA, 1963, p. 133). Ele continua pontuando que “[...] cada pai ou professor preencherá o resto da história segundo suas próprias inclinações e capacidades, desde que o faça com o máximo de dignidade e respeito”.

A sua experiência como professor é colocada ao afirmar que “o autor deste livro já tem dado aulas em diversos lugares, sobre esse assunto, mas infelizmente não nos podemos alongar demais aqui, por não ser oportuno” (FONTOURA, 1963, p. 133). Inferimos aqui que a dificuldade em se tratar o tema sexualidade na escola é de longa data. Colocações como a que acabamos de ler só reafirma a importância de Sigmund Freud ter trabalhado a sexualidade humana, no início do século XX, por meio dos seus postulados psicanalíticos.

Na terceira infância, há ainda a abordagem do tema socialização do aluno, pois é nessa fase que há “[...] maior importância a vida social da criança, deve o professor cuidar bastante dessa socialização na escola: transmitir atitudes sociais, hábitos sociais. É preciso ensinar a criança a conviver, isto é, a viver em boa harmonia com seus semelhantes” (FONTOURA, 1963, p. 133-134).

Buscar o ensino do meio termo é, para Fontoura (1963, p. 134), a função do professor. Este deve ensinar aos seus alunos a “[...] nem serem individualistas, egoístas, querendo fazer só sua vontade; nem se tornarem criaturas abúlicas, sem personalidade, tipo ‘maria vai com as outras’ [...]”

Fontoura (1963, p. 134) declara que é preciso

[...] desenvolver nas crianças, na escola, o amor à comunidade, seja à grande comunidade, que é a cidade ou município, seja à pequena comunidade que é a escola. Fazê-las colaborar para o bem estar dos outros, para o bem comum, para o progresso da sua terra.

Fontoura (1963, p. 134) declara que, para “[...] ser realmente educativa, a escola precisa ser uma sociedade em miniatura, aonde os alunos não vão apenas ‘ouvir aulas’, mas sim viver, num ambiente cordial, amigável, fraterno”.

O último tópico abordado é o infantilismo, que, para o autor,

[...] é um grave erro querer que um menino seja homem antes de tempo: isso é forçar a sua natureza. Mais igualmente é errado tratar o menino de 7 a 12 anos como se fosse pequenino, o que pode contribuir para que haja uma paralisação mental do seu desenvolvimento. Tal paralisação recebe o nome de infantilismo: é o caso das ‘crianças grandes’, adolescentes que continuam a ter atitudes de criança (FONTOURA, 1963, p. 134).

A afirmação salientada denota a concepção de uma teoria do desenvolvimento infantil disposta em estágios do desenvolvimento.

O sétimo capítulo expressa a fase da adolescência, dos 12 aos 18 anos de idade, trazendo temas como a puberdade, a sexualidade, a independência, dentre outros. De maneira mais clarificada, salientamos que o capítulo VII, **A Adolescência dos 12 aos 18 anos**, tem como temas básicos, abordados por Fontoura (1963): cautela e ‘discreção’; evitação de recalques; a escolha dos ídolos; o paternalismo excessivo; o valor do esporte; e a grupoterapia, como temas centrais na discussão sobre a adolescência. Percebemos o aspecto do ‘comportamento moral’ muito salientado na escrita de Fontoura (1963), em especial naquilo que diz respeito à sexualidade.

Quando trata da cautela e ‘discreção’, Fontoura (1963, p. 150) defende que os assuntos referentes à puberdade e ao sexo precisam ser tratados com extrema cautela para com o público adolescente.

É um grave erro pretender ‘dizer tudo’ ao adolescente, sem reboços, alegando que ‘quanto mais cedo souber a verdade, melhor’. Conversas sobre esses assuntos devem assumir caráter de intimidade e naturalidade entre pais e filhos. Mas se os pais não querem ou não sabem falar a respeito, com os adolescentes, em casa, então melhor será que estes se orientem na escola, com o professor do que com elementos suspeitos, na rua.

Para termos a evitação dos recalques, o conselho dado por Fontoura (1963, p. 150), é que os adultos, educadores estejam atentos ao adolescente, e destaca que

[...] não se deve levar muito à mal o erotismo amoroso dos adolescentes. Em grande parte esse erotismo é superficial, é mais da imaginação do que real. Isto não significa que não devemos levar em conta os problemas da puberdade. O 'medo da puberdade', o 'medo do sexo' pode provocar sérios recalques e complexos. As recomendações para se tratar o assunto sexo são: cuidado, discrição, reserva, mas tudo isso sem afetação e com naturalidade.

Quanto à escolha dos ídolos, “[...] é comum o adolescente perder aquela fé anterior nos pais e procurar novos modelos para a sua vida, novos ídolos [...]” (FONTOURA, 1963, p. 151). A saída que o estudioso encontra pauta-se no movimento de pais e educadores para inculcar, nos adolescentes,

[...] ‘guias’ e ‘ídolos’ sadios, que sejam realmente pessoas recomendáveis pelo seu caráter, por suas atitudes construtivas. Neste sentido são altamente aconselháveis as coleções com retratos de personagens ilustres, bem como os quadros de parede. Na escola, para este fim deve o professor desenvolver o Clube de Civismo ou Centro Cívico, bem como o Clube de Leitura. As vidas dos grandes personagens (do mundo, do Brasil, do Estado ou apenas do município) precisam ser estudadas e comentadas. Devemos desenvolver entre os adolescentes o hábito de ler bons livros, especialmente as biografias. Por outro lado, são inúteis os livros de leitura que apresentam pais perfeitos, meninos perfeitos, irmãos perfeitos, porque o adolescente já sabe que aquelas perfeições não existem neste mundo [...] (FONTOURA, 1963, p. 151).

No item paternalismo excessivo, é defendida a necessidade de que pais e professores, pouco a pouco, deem mais liberdade ao adolescente, a fim de que ele consiga resolver os problemas por si mesmo, pois

O paternalismo excessivo é prejudicial à formação da personalidade do adolescente. A experiência é a grande mestra da vida; é preciso que os adolescentes, aos poucos, vivam suas dificuldades, criem suas vivências, pois, como nos ensinam a lei fundamental da Psicologia da Aprendizagem [...] *só se aprende a fazer fazendo*. O excesso de comando tira a iniciativa do comandado, que passa a agir como um autômato, só sabendo fazer o que mandam. O paternalismo excessivo gera o **infantalismo**: o jovem cresce em idade mas permanece infantil nas atitudes; torna-se uma ‘criança grande’ (FONTOURA, 1963, p. 151-152, grifos no original).

O esporte é muito valorizado na exposição de Fontoura (1963, p. 152). Na opinião do pesquisador, todo e qualquer adolescente tem mania por esporte, seja assistindo ou praticando

Nada mais natural, pois o esporte tem múltiplas finalidades: a) satisfazer ao instinto lúdico; b) é uma forma de atividade; c) exercita as forças; d) desenvolve os músculos; e) proporciona saúde e vigor; f) permite lutar, competir, ganhar, sagrar-se vencedor, sentir-se superior aos outros; g) serve à afirmação da personalidade.

Fontoura (1963, p. 152) afirma que, bem orientado, o esporte tem o mais alto valor educativo, inclusive o valor moral, pois ensina a interação grupal, além de tratar sobre

[...] solidariedade, espírito de grupo, disciplina, obediência aos regulamentos. Por outro lado, o esporte é a continuação do jogo infantil: já vimos [...] que 'o natural da criança é brincar e imitar', como diz Claparède. A criança de dois anos, ou de sete ou de dez, ama o brinquedo ou jogo. Pois o esporte é a forma que toma o jogo, a partir de certa idade, culminando na adolescência e na juventude. A criança de quatro anos a correr, montada num cabo de vassoura, está fazendo a mesma coisa que o rapazinho correndo atrás de uma bola no estádio. O último cuidado que os pais e educadores devem ter é contra o excesso do esporte. O perigo começa quando o jovem não pensa noutra coisa senão no esporte e não sabe conversar de outro assunto que não seja os times de futebol e os jogos.

Quanto aos trabalhos em grupoterapia, o estudioso traz a necessidade de estarmos atentos com a finalidade de

[...] levar os adolescentes a se organizarem em grupos, a trabalharem e brincarem em grupo. As atividades grupais desenvolvem a Educação social do aluno, isto é, a sua socialização. Ensinam-no a viver com os outros, ou seja, a conviver [...] o trabalho em grupo é uma das bases da Educação Renovada (FONTOURA, 1963, p. 152-153).

Entendemos que na fase da adolescência, durante o estágio das operações formais, que em média começa em torno dos 11 ou 12 anos, uma criança desenvolve o raciocínio e a lógica necessária à solução de todas as classes de problemas. O pensamento "liberta-se" da experiência direta e as estruturas cognitivas da criança adquirem maturidade. O equipamento estrutural cognitivo do adolescente está pronto para pensar "tão bem quanto" o adulto, mas não garante que o

pensamento seja “tão bom quanto” ao do adulto (WADSWORTH, 1992). Pensamos ser a preocupação de Afro do Amaral Fontoura, estar atento ao adolescente para garantir um adulto em equilíbrio.

O capítulo VIII é destinado a tratar da **criança problema**. Fontoura (1963) atém-se a explicar o temperamento da criança, o comportamento e os desajustes comportamentais; condena os castigos e defende os comportamentos advindos da constelação familiar à qual a criança pertence. A pedagogia do amor é mais uma vez ressaltada, assim como a necessidade de o professor saber identificar a mentira na fala infantil.

Fontoura (1963) afirma que não há crianças ruins, o que existe são apenas crianças desajustadas, ou crianças doentes, ou crianças mal-orientadas, por isso, diante de

[...] um comportamento anti-social da criança, em vez de castigá-la imediatamente devemos investigar as causas dessa conduta. Em geral essas causas provêm de desajustamentos existentes no lar. E portanto o castigo não resolve, pois não vai remover essas causas domésticas (FONTOURA, 1963, p. 177).

De acordo com as ideias do autor, a melhor maneira de vencer a criança desajustada

[...] não é castigá-la: é conquistá-la, é vencê-la pelo amor. É dar-lhe o carinho que ela não recebe em casa [...] isso não significa que um aluno nunca deva ser castigado, mas sim que o castigo deve ser bem ponderado pelo mestre, a fim de: a) não ser apenas uma vingança da autoridade ferida; b) atingir realmente o fim proposto, isto é, tornar a criança melhor; c) não a humilhar nem a revoltar (FONTOURA, 1963, p. 177).

A defesa ocorre dessa forma porque, para Fontoura (1963, p. 177), tendo em vista que como a criança “[...] vive intensamente mergulhada na ‘constelação familiar’, a primeira coisa a se fazer, no caso da existência de um desajustamento, é pesquisar a ‘história familiar’ do aluno, não só conversando com ele mas também com sua família”.

Mais uma vez a ‘pedagogia do amor’, conforme a denomina Dom Bosco, é convocada para o conhecimento do professor, devendo ser uma constante preocupação do educador.

É muito mais fácil e mais rápido vencer os alunos pelo temor e pelo castigo severo do que pelo amor e pela bondade. Mas só realmente pelo amor se educa um aluno, porque só pelo amor se consegue que ele se comporte da mesma forma na nossa presença e na nossa ausência (FONTOURA, 1963, p. 178).

Ao entrar nos temas da mentira, do furto, da fuga, da enurese, Fontoura (1963, p. 178) chama a atenção do leitor para o fato de que os mesmos “[...] são sempre sintomas de desajustamentos que precisam ser cuidadosamente investigados, antes que castigados”.

Em síntese, a criança-problema, para autor, é a criança triste, calada, ou inquieta, turbulenta, ou seja, crianças que tiveram algum tipo de obstáculo em seu processo de desenvolvimento. Ele também aborda o caso das ‘crianças anormais’, que são caracterizadas como aquelas que possuem alguma anomalia física, mental ou moral.

Ao adentrar o capítulo IX, **as funções gerais da consciência na criança**, Fontoura (1963) chama a atenção apenas para um fator, as explicações referentes aos processos de atenção, de memória e de associação de ideias que foram oferecidas durante a exposição do manual de Psicologia geral. Para tanto, seria redundante a sua retomada aqui. O máximo que o autor faz na exposição do capítulo é trazer exemplos voltados para a esfera infantil dentro do contexto escolar.

Nos capítulos X, XI e XII, os fenômenos intelectivos na criança; os fenômenos afetivos da criança; e os fenômenos ativos na criança são observados nessa ordem. Temas como a percepção, a imaginação, a curiosidade e a fantasia são tratadas de forma expositiva e com dicas de trabalho em sala para cada item levantado, assim como as perturbações psíquicas e físicas por falta de amor, os sentimentos na criança, o medo, os reflexos infantis, os instintos e os hábitos.

No capítulo X, **os fenômenos intelectivos na criança**, Fontoura (1963, p. 200-201) afirma que o professor deve ter clareza, ao realizar o seu trabalho escolar, que:

1. A criança não tem **capacidade de abstração**, de pensar em termos abstratos: daí a necessidade de o professor orientar o ensino no sentido do concreto, do objetivo, do próximo, do real; 2. A criança é altamente **sugestionável**. Por isso jamais deve o professor dizer-lhe coisas negativas, deprimentes: - ‘que alunos pouco inteligentes!’ ou ‘você não entende nada, hein!’; 3. As sugestões devem ser sempre no sentido de estimular e animar: - ‘Muito bem!’ – ‘Assim

mesmo!' - 'Isso!'; 4. Não deve o professor **estimular a concorrência** entre dois meninos, mas sim entre a turma toda. É altamente aconselhável dividir a turma em equipe, para realizarem trabalho em comum; ou então em dois partidos, dois times, com nomes, torcida organizada, etc., tudo dentro da ordem e da cordialidade; 5. Não deve haver '**quadro de honra**', mas apresentação de todos os alunos da turma, num gráfico, quadro ou cartaz na parede; 6. A **curiosidade** dos alunos deve ser sempre estimulada, espiciçada pelo professor: 'vocês viram que o rio está quase sem água; por que será?' – 'por que será que a fumaça sobe, em vez de cair?'; 7. O professor deve **saber contar histórias** à sua turma, principalmente na 1ª. e 2ª. séries primárias. E deve estimular os alunos para que estes também contem suas histórias; 8. Não devemos chamar a criança de '**mentirosa**', mas verificar se a inverdade é apenas produto da imaginação do aluno, ou se é causada por algum motivo em que precisamos conversar com o aluno, raciocinar junto com ele, para mostrar-lhe que não deve agir assim (FONTOURA, 1963, p. 200-201, grifos no original).

O capítulo XI, voltado para as discussões sobre **os fenômenos afetivos na criança**, traz sete pontos de aplicação pedagógica, distribuídos entre as páginas 213 e 214.

Fontoura (1963, p. 213-214) ressalta:

1. As crianças são sensíveis ao mais pequeno **elogio**, a uma carícia, a um sorriso. O mestre deve usar largamente dessas armas, que rendem mais do que o castigo, o grito, a descompostura; 2. A '**pedagogia do amor**' – isto é, a pedagogia de Dom Bosco – é, portanto, a que mais resultados produz e a de efeitos mais duradouros; 3. **Ameaçar** a criança de se tirar o amor que se devota a ela é um castigo maior do que o de a colocar de castigo; 4. Crianças que não recebem o imprescindível carinho podem apresentar as mais incríveis **perturbações mentais e físicas**; 5. A **criança não é ruim**. Não há crianças ruins: há crianças doentes, ou subnutridas, ou desajustadas no lar, ou mal orientadas na escola; 6. Cada criança **já nasce com um determinado temperamento**: mais calma ou mais nervosa, mais dócil ou mais voluntariosa, etc. Mas não se pode dizer que a criança é maldosa por natureza. O que há é que ela ainda não possui a enorme série de comportamentos sociais e de sentimentos sociais que caracterizam a vida do adulto civilizado. Por isso é que tão necessário se torna desenvolver, na escola, a socialização do aluno; 7. É um gravíssimo erro pedagógico obter que a criança **não faça alguma coisa** 'com medo do bicho-papão' e outras ameaças semelhantes: esse medo pode gerar inibições e complexos que talvez façam da criança uma covarde ou uma neurótica, até muitos anos mais tarde (grifos no original).

Nas exposições do capítulo XII, **os fenômenos ativos na criança**, Fontoura (1963) conclui, de forma taxativa, que a criança é fundamentalmente ativa. Para o

autor, “a atividade é a condição básica de seu desenvolvimento. É uma necessidade vital da sua própria natureza. Daí o acerto e a importância da escola ativa” (FONTOURA, 1963, p. 228).

Nesse sentido, se criança precisa de atividade, seria óbvio que,

[...] em vez de lhe dizermos trinta vezes por dia, ‘menino, fica quieto’ (o que seria o mesmo que dizer ‘passa, não voe’, ou ‘boi, não rumine’), o que devemos é dar atividade a criança, é proporcionar-lhe, dentro da aula, exercícios, trabalhos, jogos didáticos que lhe permitam ter atividade! (FONTOURA, 1963, p. 228).

O estudioso defende que, se é da natureza biológica da criança, para a sua própria saúde, a exigência de movimento e atividade, não parece “[...] muito lógico que nós queiramos fazer do aluno uma criaturinha calada e imóvel, dentro da sala de aula, com as únicas obrigações de estudar calado e de repetir docilmente quando o professor manda [...]” (FONTOURA, 1963, p. 228).

Como a criança ama o jogo e o brinquedo, estes devem ser usados sobremaneira no ensino na didática moderna. Estar atento à imitação da criança, dando bons exemplos como mestres no ambiente da escola é também função do docente, pois, além da teoria, ele precisa estar ciente do seu impacto de ações na vida da criança, haja vista que a criança só tem interesses imediatos, e é a escola que deve procurar esses interesses, valer-se deles, para melhor poder agir sobre o aluno.

O cuidado para com exposições abstratas, fora do alcance das crianças, deve ser fonte de observação por parte do professor, a fim de garantir um ensino calcado na qualidade.

O capítulo XIII, a linguagem na criança, tem como foco a leitura do choro da criança, assim como a fase das perguntas e a ampliação do vocabulário infantil. Ao adentrar as explanações referentes ao capítulo XIII, **a linguagem da criança**, Fontoura (1963, p. 243-245) enumera nove pontos de atenção por parte da figura do professor:

1. Não adianta **forçar a criança** para que ela mais depressa aprenda a falar. É importantíssimo, sim, fornecer estímulos para a criancinha falar, mas não se deve querer forçar a natureza, que tem seus próprios limites e prazos para cada caso; Não se procure **adivinhar** o que a criancinha está dizendo quando fica repetindo muitas vezes os mesmos sons, a mesma palavra, porque talvez ela não esteja

dizendo nada, mas apenas 'brincando com os sons', treinando suas cordas vocais distraíndo-se; 3. **Nunca se deve deixar uma criança sem resposta**: todas as suas perguntas precisam ser respondidas para que ela não perca a confiança no adulto. A resposta pode não ser verdadeira, ou porque o assunto não esteja à altura do espírito infantil, ou porque o adulto não saiba, de pronto, responder, mas, em todo caso deve ser lógica, aceitável, aproximar-se da verdade.; 4. Não devemos **falar errado com a criança**, usando a linguagem tatibitate que ela usa, dizendo 'neném te drumi?' (você quer dormir?), mas é claro que devemos usar sempre uma linguagem à altura de sua compreensão, valendo-nos, como estímulos, de seus interesses imediatos; 5. Devemos **aproveitar todos os momentos** para desenvolver a linguagem da criança, pois, como dissemos, desenvolver a linguagem é fazer crescer o seu espírito, a sua personalidade; 6. "Para esse fim, precisamos **conversar muito com a criança**, fazer-lhe perguntas, levá-la a falar", isso de acordo com cada série escolar; 7. A **biblioteca** da escola precisa funcionar e não ser uma sala fechada que só se abre quando vem visita; 8. O **jornalzinho escolar** é outro ótimo meio para fazermos os alunos desenvolverem sua linguagem (desde que seja escrito pelos alunos e não pelo professor); 9. Com mesmo objetivo deve ser estimulado o **Correio Escolar**, com troca de correspondência entre os alunos da escola, bem como entre uma escola e outras (FONTOURA, 1963, p. 243-245, grifos no original).

No capítulo XIV, **O desenho da criança**, predomina, na escrita de Fontoura (1963, p. 268-269), o desenho como forma de expressão infantil. O autor elenca oito pontos de interesse:

1. A criança sente **necessidade absoluta de ter atividade**, de expressar-se: e o desenho é o instrumento ótimo para uma e outra coisa;
2. O desenho serve para **conhecermos o psiquismo infantil**, a inteligência, tendências, capacidade de observação e a lógica da criança: por todas essas razões o professor deve dar o máximo desenvolvimento ao desenho em suas classes;
3. O desenho serve ainda para **canalizar a borbulhante e instável atividade infantil**, de forma que funciona às mil maravilhas como elemento de disciplina na classe;
4. Na escola primária **o desenho nunca deve ser a cópia servil** de modelos apresentados pelo professor (quadros, modelos de gesso, cartazes), mas deixar margem para atividade criadora do aluno, pois do contrário, não servirá como instrumento de expressão da alma da criança;
5. **Em hipótese alguma deverá haver aula de desenho**, com horário próprio, em dias e horas predeterminados e com professora especializada. Pois se o desenho é meio de expressão, deve ocorrer sempre que a criança tiver algo para exprimir;
6. **O desenho é instrumento do maior valor em todas as aulas**, servindo para ilustrar lições de leitura e de escrita, aulas de Geografia, de História, e de Ciências;
7. O professor não deve desejar que os desenhos sejam '**muito bonitos**', mas sim verdadeiros, espontâneos, sinceros, representando o sentir da criança;
8. Desde **cedo** as crianças devem ser convidadas a desenhar cenas, paisagens, e não apenas objetos isolados; mas, para esse fim tem que ver cenas e paisagens e não cartões e folhinhas.

Entendemos que o capítulo XIV, e último, tem como o desenho na criança seu foco de atenção total. Compreendemos que Fontoura (1963) quis passar a ideia do desenho como uma forma de linguagem. Embora não esteja escrito e exemplificado, Fontoura (1963) utiliza-se de testes e explicações projetivas para tratar do desenho da criança.

Para a verificação da idade mental da criança, ele se utiliza do teste de Goodenough.

Goodenough propôs uma escala cujos itens estão baseados nas mudanças que ocorrem no desenho na medida em que aumenta a idade. O desenho é pontuado segundo a presença ou a ausência destes itens e o total de pontos é transformado em idade mental e depois em *Q.I.* de razão (ROSA, 2008, p. 2).

O que chamou a nossa atenção foi a parte introdutória do manual ser tão detalhada, algo que não foi constatado na leitura do manual anterior. A leitura é, também, de compreensão tranquila e a organização do texto é bastante criteriosa e sistemática.

O olhar para criança que está se desenvolvendo é bastante notado. Esse olhar é trabalhado por uma quantidade expressiva de autores e linhas de pensamento, o que traz uma quantidade de informações bastante intensa no decorrer de toda a leitura do manual didático.

Nosso próximo passo está pautado na apresentação da continuação da obra Psicologia educacional, adentrando nesse momento a segunda e a terceira partes da obra **Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial**, ambas escritas, também, por estudioso Afro do Amaral Fontoura.

5.2 O MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL: PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E PSICOLOGIA DIFERENCIAL

O manual de Psicologia educacional, segunda e terceira partes: **Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial** que tivemos a oportunidade de adquirir faz referência ao ano de 1966, 11ª edição, e consta com 427 páginas. Não

conseguimos localizar o ano referente à primeira edição do mesmo, a edição mais antiga que verificamos foi a veiculada no ano de 1963.

Da mesma forma que no Manual de Psicologia Educacional, na 1ª. **parte do livro**, encontramos que o mesmo é destinado “para as Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais” (FONTOURA, 1963, p. 3) e **dedicado**, por Afro do Amaral Fontoura (1963, p. 9), para a Glorinha “[...] minha filha querida e meu ‘laboratório’ de Psicologia, com quem tanto tenho aprendido [...] a todos aqueles que lutam e sofrem na ‘batalha da Educação’ procurando dar ao Brasil uma escola melhor, mais vibrante e mais viva”.

Figura 4: Manual de Psicologia Educacional escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1966



Fonte: Fontoura (1966).

Trazemos a imagem da capa e da página inicial do livro que foi utilizado por nós durante o nosso processo de escrita do trabalho. Logo em seguida, realizamos a apresentação do mesmo ao leitor. Neste, há a presença de uma poesia de Candido Ferreira de Almeida, cujo título é: **Se alguém bater**. A denotação religiosa faz-se presente na poesia e em todo o processo de escrita de Afro do Amaral Fontoura.

O mesmo se divide em 13 capítulos, sendo que a **primeira parte: Psicologia da Aprendizagem** compreende os capítulos do primeiro ao sétimo; já a **segunda parte: Psicologia Diferencial** abrange do oitavo ao 13º capítulos.

No **Índice Geral**, são apresentados, antes da sistematização dos capítulos pertinentes ao manual, **sete itens** abordados antes do início da introdução. São eles: 1. Obras de Amaral Fontoura; 2. Dedicatória; 3. Se alguém bater (Poesia);

4. Índice Geral; 5. Índice de Exercícios e Experiências; 6. Índice das de Nótulas;
7. Índice das Ilustrações.

Nesse manual didático, não há a parte referente à **Introdução**, presente nos demais manuais didáticos, cremos que pelo fato de ele ser a continuação do manual de Psicologia educacional. Não há, também, a apresentação da **Biblioteca Nacional Brasileira**, acreditamos que pelo mesmo motivo da ausência da parte introdutória.

No quadro que segue, sintetizamos a apresentação do manual **Psicologia Educacional: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial**, de Fontoura (1966).

Quadro 5: Sistematização dos conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1966)

Capítulo I O Processo Educativo: Natureza da Aprendizagem	Conceito de Educação. O funil e a bomba. Toda a Educação é uma auto-Educação. O processo educativo. Educação e Aprendizagem. Importância dos órgãos dos sentidos. Importância do sistema nervoso. Neurologia da aprendizagem. Antigo e novos conceitos de aprendizagem. Falsos condicionamentos. Orientação Pedagógica
Capítulo II Leis e Princípios da Aprendizagem	O ensino marcado pela criança. Educadores, professores e repetidores. Leis da aprendizagem: fundamentais (da atividade, do interesse, do prazer, do uso, do desuso, do ritmo) e secundárias (da totalidade, da recenticidade da prontidão, da intensidade, da realidade, da novidade). As 3 leis da aprendizagem segundo Thorndike. Princípios da aprendizagem (ensaios e erros, reação substituta agradável, conexão do novo com o antigo, mnemotécnica, estruturação). Orientação Pedagógica
Capítulo III Os Fatores da Aprendizagem: Organismo, Meio, Método. As interferências na Aprendizagem	Os 4 fatores da aprendizagem: fisiológico, físico-social, técnico e psicológico. O que há de mais importante na Educação: o educando. Os desajustamentos. Saúde e alimentação. Defeitos dos órgãos sensoriais. Influências do meio físico. Os fatores físicos e fisiológicos do estudo. Os fatores psicológicos do estudo. A personalidade do mestre. Interferências na aprendizagem. Conceito da interferência. Outra classificação dos fatores da aprendizagem. Orientação Pedagógica
Capítulo IV Fatores da Aprendizagem: a motivação	O fator psicológico da aprendizagem: a motivação . Toda ação é interessada. Conceito de motivação. Esforço, interesse, motivação. Diferenças entre motivos e incentivos. Fontes de motivação. Tipos de motivação. Técnicas de motivação. Orientação Pedagógica
Capítulo V Os 3 Tipos de Aprendizagem: motora, ideativa e apreciativa. Aprendizagens concomitantes.	Princípios da aprendizagem motora, ideativa e apreciativa. Princípios comuns às três formas de aprendizagem. Aprendizagens concomitantes. Orientação Pedagógica. Exercícios e Experiências
Capítulo VI A Transferência da Aprendizagem	Conceitos de transferência (antigo e moderno). O maior problema da transferência: o aluno não transfere para a vida diária o que aprende na escola. Transferência das atividades concomitante. Os princípios da transferência. Orientação Pedagógica

<p>Capítulo VII Aferição da Aprendizagem</p>	<p>Ensinar é fazer o aluno aprender: se não houve aprendizagem, não houve ensino. A aferição da aprendizagem é o que nos informa se o aluno está aprendendo. O exame de fim de ano é um bilhete de loteria. O mal das provas subjetivas. Vantagens e desvantagens das provas subjetivas. Idem das provas objetivas. A melhor solução é a organização das provas mistas. Os vários tipos de teste. Os testes pedagógicos. Estalonamento da prova. Tabulação dos resultados. Perfil da turma ou gráfico dos resultados. Perfil da turma com situação individual. Perfil individual ou gráfico de marcha. Escala de aferição: o termômetro de letras. Aplicações Pedagógicas. Exercícios e experiências</p>
<p>3ª. Parte: Psicologia Diferencial</p>	<p>Psicologia Diferencial ou individual. Indivíduo e pessoa. Tipologia e caracteriologia. Não há dois indivíduos iguais. Causas das diferenças individuais. Nature X Nurture. Importância dos fatores inatos na vida do indivíduo. Análise das causas inatas e adquiridas. A Personalidade. Aplicações Pedagógicas. Exercícios e Experiências</p>
<p>Capítulo VIII Diferenças Individuais</p>	
<p>Capítulo IX Constituição e Temperamento</p>	<p>Biotipologia e constituição. As glândulas endócrinas e os hormônios. A constituição é a base física do temperamento. Temperamento é a maneira particular de cada indivíduo. Sendo de fundo fisiológico o temperamento é inato e imutável. Classificações do temperamento. Aplicações Pedagógicas. Exercícios e Experiências</p>
<p>Capítulo X A Inteligência</p>	<p>Inteligência é capacidade de adaptação e de resolver problemas. Sendo uma capacidade inata a inteligência é uma quantidade constante e não pode ser aumentada. Ser inteligente é pensar, discernir, opinar, criticar, definir. Inteligência abstrata, concreta e social. Inteligência entre sexos e raças. Teorias sobre a natureza da inteligência. Teorias sobre a natureza da capacidade mental. Inteligência é a faculdade de conhecer a essência das cousas. Aplicações Pedagógicas</p>
<p>Capítulo XI Medida da Inteligência</p>	<p>Não medimos a inteligência, mas os seus produtos. A escala métrica da inteligência de Binet-Simon. Outros testes de inteligência: Kohs, Porteus, Healy, Pintner, Goddard, Alfa-Beta, Goodnough, Dearborn, Ballard. Testes de Inteligência Concreta e Social, Idade Mental e <i>Q.I.</i>. Inteligências Inferiores e Superiores. O <i>Q. I.</i> em face da vida prática. Testes de Inteligência. Aplicações Pedagógicas. Exercícios e Experiências</p>
<p>Capítulo XII O Caráter</p>	<p>Caráter é a forma geral de reação do indivíduo, o conjunto de todos os dados distinguem num indivíduo de outro. O caráter é adquirido: influências do meio, da Educação, etc. Classificação dos caracteres. Formação do caráter. Temperamento e caráter raciais. Aplicações Pedagógicas. Exercícios e Experiências</p>
<p>Capítulo XIII A Personalidade</p>	<p>Sentidos psicológico, moral, programático, social e jurídico da personalidade. Despersonalização momentânea. Classificação dos tipos de personalidade. Patologia da Personalidade. Personalidades Psicopáticas. Medida da Personalidade. Psicodiagnósticos. Orientação Pedagógica. Exercícios e Experiências</p>

Fonte: Fontoura (1966).

Observamos, a partir dos dados trazidos no quadro cinco, que Fontoura (1966) inicia as duas colocações por meio da conceituação de aprendizagem, passando pelos princípios e leis que norteiam o processo de aprender, salientando os fatores que interferem na aprendizagem, destacando, em especial a motivação. Os tipos de aprendizagem são, também, mencionados por ele, sendo separadas em motora, ideativa e apreciativa. A transferência e a aferição na aprendizagem são abordadas na segunda parte do livro.

A terceira parte, na qual Fontoura (1966) trabalha a Psicologia Diferencial, seu olhar recai sobre as diferenças individuais, a constituição e o temperamento humanos. Em seguida, a inteligência, a medida de inteligência, a formação do caráter e da personalidade, são os alvos de atenção, por parte do autor.

No item que segue, buscamos detalhar os aspectos centrais da obra de Fontoura (1966).

5.2 1 Exposição sobre o conteúdo presente nos capítulos da obra

[...] aprender não é saber de cor, de memória. Aprender é saber agir, saber fazer na ocasião oportuna. É ter uma conduta diferente. Se o aluno 'aprendeu' uma porção de regras de gramática na escola, mas continua falando errado, expropriando a sua língua, então não houve aprendizagem, e a escola, naquele ponto, foi inútil (FONTOURA, 1966, p. 22-23).

O direcionamento do aprender é a busca lançada por Fontoura (1966) em seu manual didático. O ensino com compromisso, o ensino que auxilia no saber fazer, o ensino que altera a conduta e a vida do sujeito, é a busca incansável na qual se debruça o olhar o autor, o que é clarificado na epígrafe acima.

Conforme pontuamos, a presente obra é composta por 13 capítulos, sendo que, dos capítulos I ao VII, o tema tratado é a **Psicologia da Aprendizagem**, e do capítulo VIII ao XIII, o tema refere-se à **Psicologia Diferencial**.

Durante a leitura do manual didático, percebemos que Fontoura (1966) realizava, ao final de cada capítulo, uma orientação, a qual ele denominava de

síntese para a prática docente. Na realidade, em especial nesse manual, o que o estudioso fez foi copiar, de maneira literal, trechos do conteúdo trabalhado. Apresentamos aqui uma síntese das principais ideias trabalhadas pelo autor.

Destacamos que a **Psicologia do Desenvolvimento** e a **Psicologia da Aprendizagem** são separadas apenas com finalidade didática. Ambas caminham juntas, pois não há desenvolvimento sem aprendizagem, e não há aprendizagem sem desenvolvimento. Isso é tão claro, que ao efetuarmos pesquisas, percebemos que ambas aparecem no rol de textos elencados, o que denota a interdependência existente.

Quando tratamos do termo Psicologia da Aprendizagem, implicitamente estamos lidando com os termos Psicologia, Educação e Processos de Aprendizagem. Afirmamos dessa maneira pautadas nos estudos teóricos, e na prática docente, que temos realizado até o presente momento da nossa vida acadêmica.

Estudar a Psicologia da Aprendizagem é estar atento aos constructos teórico-metodológicos construídos pela Psicologia, buscando compreender, analisar e contribuir nas diversas dimensões do processo educacional, o qual se destina a promover o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano. Essa promoção ocorre por meio do conhecimento das distintas abordagens presentes na Psicologia Científica. É esse conhecimento que instrumentalizará a prática profissional daquele que estuda a Psicologia da Aprendizagem.

De forma sucinta, entendemos que estudar a Psicologia da Aprendizagem nos leva a compreender os mecanismos psicológicos do aprender, sob a perspectiva das mais variadas linhas teóricas da Psicologia científica. Os estudiosos mais trabalhados na área da Psicologia da Aprendizagem são: Skinner; Piaget; Vigotsky; Wallon; e Freire. a escrita de Fontoura (1966), não há menção, de maneira clara, clara de nenhum dos nomes citados por nós.

No capítulo I, **natureza da aprendizagem**, Fontoura (1966, p. 21-22) esboça que os conhecimentos são iniciados por meio dos órgãos dos sentidos, então, ele se desdobra na defesa pela utilização do método intuitivo, pois,

Se todo conhecimento entra primeiro pelos sentidos, então a aprendizagem da criança na escola também deve começar pelos sentidos. Daí o grande valor do método intuitivo na escola primária: começar a aprendizagem pelos conhecimentos que a criança possa

tocar, manejar. Concretizar ao máximo o ensino da Linguagem, da Matemática, e dos Conhecimentos Gerais. Outrossim, dar a maior ênfase possível ao ensino pela imagem, à Educação visual, através de desenhos, quadros e cartazes, etc. (FONTOURA, 1966, p. 21-22).

Percebemos que Fontoura (1963) incita o professor a disponibilizar para o aluno uma aprendizagem prática, que envolva o contato com aquilo que é proposto, lançando-o assim, a verdadeira aprendizagem, segundo a perspectiva da Escola Viva. Entendemos, dessa maneira, que o processo de aprendizagem é caracterizado por uma mudança de comportamento, pelo qual aquele que aprende passa de uma fase inicial para uma fase final (BENDA, 2006).

A plasticidade neural infantil é expressa por ele na seguinte frase: “[...] a natureza sabiamente adotou a criança de uma alta capacidade de formar novas conexões nervosas” (FONTOURA, 1966, p. 22). O autor continua seu pensamento ao afirmar que

A criancinha faz um ato apenas dias ou três vezes, e logo forma uma condicionamento novo, ou seja, cria um novo hábito. Por isso é que a Educação da criança deve começar desde o seu primeiro dia de vida. É um erro dizerem os mais velhos: ‘por enquanto, deixa o menino fazer isso; quando ele crescer, nós o corrigiremos’. Não. Quando o menino estiver crescido, as conexões estarão mais rijas, os hábitos mais enraizados e então será muito mais difícil corrigi-lo! (FONTOURA, 199, p. 22).

Entendemos que é o ser humano, em seu processo de aprender e ensinar, o foco de estudos da Psicologia da Aprendizagem defendida por Fontoura (1966). Ainda no processo do aprender, Fontoura (1966) salienta que aprender é formar novas conexões nervosas, e não basta que o mestre ensine, é preciso que o aluno pratique, que use os ensinamentos, para, assim, formar as novas conexões, ou seja, aprender. Algo que não corre no ensino dito tradicional, cujo grande erro, “[...] milhões de vezes repetido no Brasil, de encher os programas de ensino com noções e conhecimentos que o aluno nunca vai usar na vida, e, portanto, irá esquecer logo, não vai realmente aprender porque não vai usá-los” (FONTOURA, 1966, p. 22).

Resume o seu capítulo, destacando que condena o processo de memorização, pois, para Fontoura (1966, p. 23),

[...] ‘saber de cor’ ou ‘ter de memória’, saber ‘falar’ sobre um assunto é a pseudo-aprendizagem. Quando à verdadeira aprendizagem, consiste em integrar, incorporar novas formas de reação à sua personalidade, ou seja, modificar-se, adquirir novas reações, novos comportamentos.

Para que essa aprendizagem ocorra, ele recomenda que os educadores necessitam “[...] aproveitar todos os momentos para formar condicionamentos corretos e seguros no aluno. Sem brigas e sem castigos, o melhor método é mandar o aluno fazer de novo, certo, aquilo que ele fez errado” (FONTOURA, 1966, p. 23). Para se fazer mais claro, o estudioso finaliza a sua explanação com o seguinte exemplo: “[...] a criança entra em sala e não cumprimenta o professor; esse simplesmente deve mandá-lo voltar e entrar na sala de novo, dizendo ‘bom dia’, para que se forme esse condicionamento na conduta do aluno” (FONTOURA, 1966, p. 23).

No capítulo II – **Leis e princípios da aprendizagem**⁵³, Fontoura (1966) traz dez leis a serem seguidas, para que ocorra um significativo processo de aprendizagem, e dois métodos que devem ser seguidos pelo professor em sala de aula. As leis são assim denominadas: Lei da atividade; Lei do interesse; Lei do efeito ou do prazer; Lei do efeito e os castigos; A Lei do efeito e os prêmios; A Lei do uso na escola; A Lei da situação total; Métodos de leitura; Lei da prontidão; Lei da intensidade; Lei do ritmo; e a Alegria.

A Lei da atividade é expressa de maneira a fazer o leitor compreender que uma escola ativa é necessária, pois não é válido que o professor faça “[...] o aluno decorar regras disto ou daquilo: o aluno as decora e continua a agir sem se lembrar delas... O que é preciso é praticar, todos os dias, cada dia. Daí a necessidade absoluta de fazermos de nossa escola uma escola ativa” (FONTOURA, 1966, p. 56).
E, para se

[...] fazer escola ativa precisamos desenvolver ao máximo o trabalho pessoal do aluno, quer isoladamente, quer em equipes, dando preferência, tanto quanto possível a este último. Esse trabalho deverá constar entre outras cousas, da confecção de cartazes, desenhos, jogos, relatórios, trabalhos manuais, inclusive com o objetivo de ornamentar a sala de aula e todo o edifício da escola (FONTOURA, 1966, p. 56).

A Lei do interesse nos pareceu uma continuidade da Lei da atividade. Amaral Fontoura (1966) afirma que, quanto mais conseguirmos o interesse dos nossos

⁵³ Embora a Escola Viva (vertente católica da Escola Nova) tivesse como base os postulados voltados para o construtivismo, percebemos nuances baseados na Psicologia Comportamental. Em especial, naquilo que tange a utilização de testes psicométricos e psicológicos, assim como às leis e diretrizes salientadas para serem utilizadas em sala de aula pelo docente.

alunos, “[...] tanto melhor, mais rápida e mais intensa será a aprendizagem [...] mas o interesse dificilmente brota sozinho: ele depende da motivação que o mestre souber trazer para a sua aula” (FONTOURA, 1966, p. 57). Com uma organização de aula proposta pela Lei anterior, como, segundo essa linha de pensamento, o professor não conseguirá uma sala interessada?

A Lei do efeito ou do prazer está intimamente às anteriores. O ensino deve ser, para Fontoura (1966, p. 57), “[...] atraente para o aluno, deve trazer-lhe alegria e prazer. Daí a preocupação de tornar a escola bem viva, alegre, com jogos, brinquedos, festividades e concursos. A criança deve sentir-se feliz no ambiente da escola”. O estudioso continua seu raciocínio salientando que

[...] a criança gosta ou não gosta da escola, segundo gosta ou não gosta do professor. E se a criança não gosta da escola, não consegue aprender! Por isso, deve o professor amar seus alunos, para conquistá-los e ser por eles amado. E esse amor recíproco fará da escola um prazer, facilitando, portanto, imensamente, a aprendizagem (FONTOURA, 1966, p. 57-58).

Para a explanação sobre a Lei do efeito e os castigos, Fontoura (1966, p. 58) recorre aos estudos de Thorndike (s.d.) e afirma que “[...] o professor concluirá que a maioria dos castigos tem efeito contraproducente. O desagrado, o aborrecimento, a humilhação provocados pelos castigos tem por efeito fazer com que o aluno fique com raiva da matéria, ou do professor, ou de ambos”. Ele continua seu raciocínio, segundo ele, respaldado nos postulados de Thorndike, e afirma que,

De acordo com as leis da aprendizagem, o aluno aprende melhor e mais depressa aquilo que causa prazer e não aquilo que causa aborrecimento, nem, muito menos, humilhação. O castigo não deve jamais dar a idéia de uma vingança do professor contra o aluno. Por isso, o único castigo que o autor desse livro usa, como professor que é, e o único que aconselha aos professores que lhe pedem opinião é este: - a privação de uma recompensa (FONTOURA, 1966, p. 58).

O que Fontoura (1966) destaca aqui é que o ser humano é sensível à consequência do comportamento. Dependendo dessa consequência, o aluno voltará a agir de determinada forma ou não. Essa é uma premissa trabalhada por Skinner, dentro da linha da Psicologia Comportamental (GOULART, 2004).

Ao explicar sobre a Lei do efeito e os prêmios, Fontoura (1966, p. 58) ressalta que, pelas mesmas razões acima citadas,

[...] o prêmio não deve ser tal que envaideça o aluno que o recebe, nem revolte os que não o recebem. Uma coisa é indiscutível: o prêmio exerce uma tremenda influência na conduta humana e até na animal. [...] um dos prêmios que mais aconselhamos é o elogio dos alunos que cumprem seu dever, são esforçados, procuram melhorar.

A Lei do uso na escola, pontuada pelo autor, refere-se movimento que “[...] o exercício de uma reação faz com que ela se torne mais pronta e mais perfeita. Por isso o mestre deve valer-se do uso, repetição ou exercício, a fim de conseguir uma boa fixação da aprendizagem entre seus alunos” (FONTOURA, 1966, p. 58). Dada as condições adequadas todo o aluno aprende (GOULART, 2004).

A Lei da situação total é vista por Fontoura (1966, p. 59) como uma lei que nos mostra

[...] as vantagens do ensino globalizado, que apresenta aos alunos conjuntos de fatos ligados entre si, não fenômenos separados por matérias (Português, Geografia, História). Acresce que o aluno no curso primário não possui capacidade de abstração, isto é, capacidade de ver apenas um aspecto do problema, abandonando provisoriamente todos os demais.

Os métodos de leitura são expostos mediante a leitura do autor sobre a Lei da situação total, foi por meio dessa lei que ele concluiu que

[...] os métodos mais indicados para a aprendizagem da leitura são os métodos analíticos, que seguem do todo para a parte, tais como método da palavração, o da sentençação e o de contos. Em todos três se apresenta um fenômeno global para, a seguir, decompô-lo em suas partes formadoras (FONTOURA, 1966, p. 59).

Essa é a aprendizagem gradual, que se espera que o aluno desenvolva e sinta fascínio por ela. No que diz respeito à Lei da prontidão, Fontoura (1966, p. 59-60) destaca que, a seu ver,

[...] quanto mais o indivíduo está pronto ou disposto a agir de uma certa forma, tanto melhor aprenderá a agir assim. A conclusão que se tira é a do extraordinário valor que tem o ensino ocasional; como sabemos, este consiste em o professor ensinar, em um determinado momento, aquilo que mais está interessado aos alunos, naquele momento.

Observamos que a Lei da intensidade, defendida por Fontoura (1966, p. 60), é uma síntese do que ele ressalta até o momento, estando diretamente ligada à dedicação do professor, o qual “[...] precisa motivar suas aulas de tal maneira que elas despertem o entusiasmo dos alunos e estes dediquem, então, com muito mais intensidade ao assunto”. Skinner já apontava que o professor necessitava se questionar: O que eu quero ensinar, é relevante para o meu aluno? (FONTANA; CRUZ, 1997).

Quanto à Lei do ritmo, entendemos que Fontoura (1966, p. 60) defende a figura de um professor organizado, dedicado, o bom professor, e, segundo aquele, esse professor

[...] sabe variar os assuntos na aula, alterando uns mais pesados e áridos com outros mais leves e agradáveis. Mesmo durante o desenrolar de uma aula, quando o mestre sente que está caindo o nível de atenção dos alunos, intercala um jogo ou um cântico, conta uma história do agrado das crianças, ou, para os alunos mais velhos, conta uma anedota.

Finalizando suas explicações, Fontoura (1966, p. 60) engrandece a necessidade da presença da alegria. Segundo ele, “[...] a alegria deve estar sempre presente na sala de aula, mesmo nos assuntos mais sérios do programa. Até a anedota tem valor didático”.

No capítulo III – **Os fatores da aprendizagem**: organismo – meio-método, Fontoura (1966) relata há pontos que interferem no processo de ensino. Nesse ponto, Fontoura (1966) segue com uma série de recomendações a fim de que as situações que implicam e atrasem o processo de aprendizagem, de forma direta ou indireta, sejam sanadas. O autor cita os **desajustamentos**, por exemplo, que podem ser observados da seguinte maneira:

[...] inúmeras vezes o aluno ‘que não aprende’ ou o ‘menino indisciplinado’ são apenas consequências de desajustamentos no lar, na família. Procure conhecer a vida de família do aluno nesses casos, para não praticar a injustiça de castigar quem já vem para a escola castigado pela vida (FONTOURA, 1966, p. 97).

A observação meticulosa do professor é a marca em seus tratados. Fontoura (1966) ao trata da necessidade de uma **merenda escolar**, pois, segundo ele,

[...] criança com fome não aprende, não pode aprender. Se os alunos são subnutridos, a primeira medida a tomar pela escola é dar-lhes uma boa merenda diária. O governo deveria fornecê-la. Mas se não o faz, é preciso descobrir outros meios de conseguir essa indispensável alimentação (horta escolar, contribuição dos pais, auxílio do comércio, rifas, festas, bailes, etc.) (FONTOURA, 1966, p. 98).

A necessidade da alegria é mais uma vez lembrada, o **ambiente da escola**, para Fontoura (1966, p. 98), necessita ser um local alegre, isso facilita a aprendizagem. A sua recomendação é:

Faça da sua escola ou da sua sala de aula esse ambiente agradável e acolhedor, com quadros coloridos nas paredes, latinhas com plantas em cima das janelas, mesas, carteiras dos alunos, armários. O prédio escolar pode ser velho e descorado: mas você, com sua boa vontade e a colaboração dos alunos o transformará, fazendo das paredes feitas uma linda exposição de quadros, mapas, e papéis decorativos e educativos.

Skinner aponta que a escola deve ser prazerosa, e que o aprender deve ser motivador, obedecendo o tempo do aluno ao executar determinados comandos (GOULART, 2004). O olhar cauteloso do professor precisa estar em todo o processo que influi no aprender, até mesmo nas **influências do meio físico**. Fontoura (1966, p. 98) pede para que o professor procure evitar o

[...] abafamento e elevação da temperatura da sua sala de aula. Faça força para, de vez em quando, dar aula na varanda, no terraço, no jardim. Inversamente, em climas frios procure forrar o piso da sala de aula com folhas de Eucatex, ou papelão ou mesmo de jornal.

A sábia **distribuição do tempo**, por parte do professor, ocupa um centro de preocupação para Fontoura (1966, p. 98). Ele solicita que o docente

[...] não queira 'ensinar de mais'. Atulhar os alunos com 'pontos' e mais 'pontos', para 'adiantar o programa' é a maneira mais certa de conseguir que os alunos não aprendam nada. Para que os meninos aprendam bastante é preciso que o professor não pretenda ensinar muito. O tempo da aula deve ser sabiamente repartido entre 'exposição' do mestre, exercícios, jogos e trabalhos manuais.

Seguindo tais conselhos, haverá maior possibilidade de **fixação da aprendizagem** por parte dos alunos. Quanto a esse tópico, Fontoura (1966, p. 99) defende que

[...] não adianta ‘ensinar’ se o aluno não tiver meios de fixar a aprendizagem. Será o mesmo que encher um tonel furado... A fixação se faz por meio do estudo. E também através de debates, jogos, trabalhos de equipe, etc. todo bom professor se vale grandemente dessas técnicas de fixação. Mesmo o ‘resultado’ do tipo clássico, isto é, nos livros, com lições marcadas, deve, de vez em quando, se feito na escola, para o professor poder ensinar aos meninos a arte de estudar (eis o ‘estudo dirigido’).

Ao caminhar didaticamente em tais sugestões, temos que inferir, pautadas em Fontoura (1966, p. 99), que o mestre faz a sua matéria.

[...] não há matérias boas ou más. Há matérias bem ensinadas ou mal ensinadas. É preciso que você tenha sempre a preocupação de dar boas aulas, preparando material interessante e tornando sua exposição agradável aos alunos. Sobretudo, é necessário que você conquiste seus discípulos, pelas suas atitudes amigas, cordiais, amáveis. Mas que tais atitudes não signifiquem falta de energia, quando necessária.

No capítulo IV – **Os fatores da aprendizagem**: a motivação, Fontoura (1966) se intensifica no cuidado para tratar do tema: como motivar um aluno em sala de aula. O estudioso utiliza o seguinte esquema: a personalidade do mestre é um dos maiores fatores da aprendizagem ← esforço ← interesse ← motivação.

O autor afirma que “[...] sem motivação não há a verdadeira aprendizagem, mas tão somente a pseudo-aprendizagem: o aluno se limita (no máximo) a decorar lições, mas não incorpora os conhecimentos ao seu ‘eu’, não modifica sua conduta” (FONTOURA, 1966, p. 147). A figura do professor precisa atentar-se para o aproveitamento dos instintos infantis, como o instinto do jogo, do gregário, da rivalidade, da exibição e da curiosidade, para, a partir destes, trabalhar a motivação no ambiente escolar, sem esquecer, no entanto que

[...] uma das maiores motivações é sempre a personalidade do professor: procure amar seus alunos, tratá-los bem, com carinho, espírito de compreensão e atenção. Faça força para dar boas aulas, animadas, alegres, variadas. Procure ser justo e cumpridor de seus deveres – e verá com que redobrado interesse os seus alunos se lançarão à sua matéria (FONTOURA, 1966, p. 147-148).

Fontoura (1966, p. 148) abomina e condena o termo motivações negativas: “[...] tanto de caráter físico (pancada, prisão, privações de sobremesa, etc.), como de caráter psicológico (desprezo, ‘gelo’, ironia, etc.)” [...] Se o professor considerar “[...] imprescindível valer-se da motivação negativa, use apenas as de caráter moral (repreensões, privações de recompensa), mas nada, nada que humilhe o aluno, porque isso o revolta, e dá resultado contraproducente [...]” (FONTOURA, 1966, p. 148).

Quanto às dicas para o aproveitamento dos alunos em sala, utilizando a motivação, Fontoura (1966, p. 148) dedica uma parte de seu manual para salientar as melhores técnicas de motivação, para o professor empregar em sua aula, as quais são:

- I) diálogo com os alunos; II) Promover debates, trocas de opinião, grupos de discussão (aconselhável apenas a partir da 4^a. série primária); III) Aproveitamento máximo do ensino ocasional; IV) Participação ativa do aluno em todas as aulas; V) Ambiente alegre e agradável, nas sala de aula e na escola inteira.

Quanto a motivação na área escolar, Martinelli e Genalli (2009) afirmam que um aluno motivado apresenta melhor desempenho se comparado aos demais, em decorrência do investimento pessoal que emprega na tarefa que realiza. Ainda de acordo com as autoras, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, o que denota que necessita haver um empenho da instituição escolar para o despertar do interesse do aluno.

Nas pontuações referentes ao capítulo V – **Os 3 tipos de aprendizagem:** motora, ideativa e apreciativa, a preocupação do autor está repousada em mostrar ao professor o que é possível ser realizado em sala, aproveitando o potencial do aluno. Na **aprendizagem motora**, por exemplo, devemos levar nossos alunos a observarem bem antes de fazerem, pois a primeira aprendizagem se faz pela imitação (FONTOURA, 1966). E, se o professor quiser que o aluno aprenda alguma coisa, “[...] o único caminho é mandarmos o aluno fazer essa coisa. Não se aprende por ouvir dizer. Só se aprende a fazer fazendo” (FONTOURA, 1966, p. 178).

O docente necessita, para garantir o bom aprendizado, estar atento ao ‘erro’. Segundo Fontoura (1966), é considerado perigoso deixar que o aluno cometa um erro, faça

[...] uma coisa errada 'uma vez só'. O erro tende a gravar-se em nosso sistema nervoso, tanto quanto os acertos [...] Daí o erro dos textos errados, isto é, da apresentação de palavras erradas para os alunos corrigirem. O aluno grava as duas formas e depois nunca mais sabe qual é realmente a certa. Nunca se deve dizer à criança: 'você escreveu caza, está certo ou errado?' [...] (FONTOURA, 1966, p. 178).

A **aprendizagem ideativa** é trazida, por estudioso Fontoura (1966, p. 178), como alvo de

[...] um extremo cuidado da parte do mestre, para que a aprendizagem ideativa ou intelectualista não degenera no verbalismo: guardar apenas as palavras, sem cuidar do seu conteúdo [...] Para evitar os males do intelectualismo, o ensino deve estar fortemente ligado à realidade e ser apresentado, no máximo possível, dentro dos princípios da Escola Ativa.

A **aprendizagem apreciativa ou afetiva** é defendida com veemência pelo estudioso, que postula que “[...] a escola primária precisa urgentemente dar um grande desenvolvimento à aprendizagem apreciativa, isto é, dos valores morais, sociais, religiosos, políticos, estéticos, etc.” (FONTOURA, 1966, p. 179). Fontoura (1966) destaca, em especial, o ponto dos valores morais. Segundo ele, não resta útil o ensino dos conceitos de moral, regras de moral, “[...] o que adianta é dar aos nossos alunos atitudes morais, aproveitar todos os dias a cada momento para desenvolver neles as vivências acima citadas. De nada vale dar aula de Moral se não fazemos nossos alunos agirem moralmente” (FONTOURA, 1966, p. 179).

Enxergamos aqui traços da teoria de Piaget, Fontoura (1966), inicia pelo motor até tratar da moral. É o caminho que Piaget realiza, inicia a sua teoria pela motricidade até chegar à possibilidade de abstração (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2010).

O quesito **diferenças individuais** é mencionado por Fontoura (1966, p. 179), autor que destaca que

[...] o professor não deve pretender que todos os alunos aprendam exatamente a mesma coisa, visto que as criaturas humanas têm suas diferenças individuais. Por melhor que seja o mestre, uns alunos aprendem mais, outros menos, uns aprendem de um jeito, outros de jeito diferente...

É o processo de se observar o aluno como único, respeitando o seu tempo e a sua velocidade de apreensão do conteúdo sistematizado (WADSWORTH, 1992).

No capítulo VI, **A transferência da aprendizagem**, Fontoura (1966) busca mostrar a necessidade de aplicabilidade da teoria estudada em sala. De acordo com as suas ideias,

[...] não adianta ensinar muitas 'teorias', esperando que, posteriormente, o aluno as transforme em 'práticas', em ação. Não existe 'transferência de situações' [...] Não devemos pretender que nossos alunos manifestem uma grande capacidade de 'separar' os fatos do raciocínio de um lado, e os fatos do sentimento de outro lado, porque o espírito humano é estruturalista e reage a cada situação como um todo ((FONTOURA, 1966, p. 197).

Fontoura (1966, p. 197) explica que “o treinamento numa matéria não dá ao aluno capacidade para aprender melhor outra matéria. O treinamento em Matemática permite ao jovem aprender melhor [...] os vários ramos da Matemática”. Segundo as suas colocações, “[...] o que melhor se transfere são os hábitos e atitudes: o hábito da ordem e limpeza em Português se transfere para a aprendizagem de outras matérias, e, depois, para a vida em geral” (FONTOURA, 1966, p. 197).

O melhor sistema, para obtermos transferência de bons ensinamentos, na opinião do autor, é “[...] fazer a escola reproduzir em seu interior os problemas e situações da vida exterior diária, a fim de que os jovens, aprendendo em situação real dentro da escola, apliquem depois essa aprendizagem em situações idênticas, na vida” (FONTOURA, 1966, p. 197). É o ensino focado na prática da criança (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nas explanações referentes ao capítulo VII – **Aferição da aprendizagem**, Fontoura (1966, p. 228) retoma a sua afirmação de que “não há ensino se não houve aprendizagem. Ensinar é fazer o aluno aprender. Daí a grande importância da aferição da aprendizagem”. E essa aferição deve ser uma rotina diária de classe “[...] e não um exame-espantalho de fim de ano” (FONTOURA, 1966, p. 228).

Ao tratar dos exames, o estudioso defende que, “[...] em vez de um, deve haver 300 exames por ano. Reunindo-se exames do mês, tira-se a média e dá-se uma nota de aproveitamento mensal, que deverá formar ao lado das notas de provas parciais (em julho) e no final (em dezembro)” (FONTOURA, 1966, p. 228).

Tratando dos exames, ele salienta as provas subjetivas e objetivas, afirmando que as mesmas têm vantagens e desvantagens, de forma que a melhor solução é realizar provas mistas, que envolvam questões de uma ou outra natureza.

A tabulação de dados é defendida, pelo autor, que ressalta que é conveniente tabular os resultados das provas aplicadas, a fim de que o mestre conheça sempre a moda e a média da turma. E devem os professores, em todas as classes que leciona,

[...] da mais atrasada à mais adiantada, deverão ter sempre pendurados na parede os perfis da turma com a situação individual [...] com suas três áreas coloridas de verde, amarelo e vermelho (alunos de aproveitamento bom, ou regular ou deficiente) (FONTOURA, 1966, p. 228-229).

Essa aferição de desempenho deve ser estimulada pelo professor, que deve “[...] ensinar os alunos a fazerem suas próprias fichas individuais, com gráficos de aproveitamento, atividade que desperta o maior interesse, e, além disso, serve como poderoso estímulo” (FONTOURA, 1966, p. 229). Luckesi (1998) afirma que avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, ou aferição como pontua Fontoura (1966) tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. Pensamos ser a estruturação desse caminho que Fontoura (1966) define, ou seja, o professor entender o que foi ensinado e a forma como cobrará o conteúdo de seus alunos.

Terminando a primeira parte do livro salientando o termo aferição, Afro do Amaral Fontoura inicia a terceira parte do manual didático, que trata da Psicologia diferencial. O capítulo VIII, **diferenças individuais**, já norteia o ponto de vista defendido por Afro: o olhar para o ser individual. Segundo Fontoura (1966, p. 261),

Se não há duas criaturas iguais, se cada aluno é uma pessoa diferente, então você não deve, na sua aula, querer que todos os alunos saibam as mesmas coisas, aprendam da mesma forma, tenham o mesmo adiantamento, gostem igualmente das mesmas matérias [...] É muito fácil dizer à bananeira para dar laranjas. O difícil é conseguir que ela obedeça... É fácil você mandar todos os alunos, no recreio, pularem um metro e meio de altura. O difícil é conseguir que todos pulem. Seria justo você chamar de ‘desobediente’ o aluno que não conseguiu pular essa altura?

É exatamente assim em sala de aula, “[...] cada aluno só pode dar o que tem, só pode produzir segundo suas capacidades” (FONTOURA, 1966, p. 261). Ele continua seu raciocínio, afirmando que “[...] o professor que sabe Psicologia Diferencial, aceita que os meninos sejam diferentes e não procura igualá-los à força, como se fosse peças saídas da mesma máquina”.

Cavelucci (2005), ao citar Piaget (1972), traz que o referido estudioso embora postulasse os estágios de desenvolvimento cognitivo atrelados a faixas etárias em crianças e adolescentes, ele revê as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo durante a passagem da adolescência para a fase adulta, e admite que não se pode generalizar suas conclusões para todo e qualquer sujeito, confirmando, assim, a existência de diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento. De forma geral ele atribui à qualidade e, também, a quantidade de “[...] estimulação intelectual recebida dos adultos durante a infância e adolescência, a fatores internos ao sujeito e à vivência em ambiente de cooperação. A partir da adolescência o desenvolvimento ocorre na direção da especialização, das aptidões e interesses individuais” (CAVELLUCCI, 2005, p. 2).

Nesse sentido, a forma correta de agir com o aluno é “[...] analisar as cousas dessas diferenças individuais, para ver se pode interferir e melhorar a situação do aluno” (FONTOURA, 1966, p. 261). Para tanto, o professor deve se

[...] atentar para as causas familiares, econômicas, de saúde, de alimentação e de meio social, que tanto influem sobre a conduta dos alunos, tentando remediar os males, na medida em que isso estiver ao seu alcance [...] A preocupação do mestre não deve ser igualar todos os alunos, mas sim tirar de cada menino tudo o que a sua natureza e sua capacidade lhe permitem dar (FONTOURA, 1966, p. 261-262).

Finalizando a sua arguição, Fontoura (1966, p. 262) acredita que o professor na sua turma deve ter muitos alunos de inteligência normal e outros tantos com inteligência abaixo da normal, e aconselha que o docente não deve “[...] exigir desses últimos o que exige dos demais. E ajude os de inteligência superior a se desenvolverem cada vez mais”.

Nos apontamentos do capítulo IX, **Constituição e temperamento**⁵⁴, a insistência nas diferenças individuais é mantida. Fontoura (1966, p. 292) defende a ideia de que “[...] não pode o professor exigir de todos as mesmas reações, os mesmos comportamentos, o mesmo interesse por todas as matérias”. E vai além, destacando que

[...] ninguém tem culpa de ser extrovertido ou introvertido, nem de ser hiper-supra-renalino ou hipo-suprarrenalino. Portanto, não é justo o professor castigar o aluno que, por causa de seu tipo de temperamento, não gosta das mesmas coisas que os outros (FONTOURA, 1966, p. 292).

O que está ao alcance do mestre é o ato de “[...] encaminhar, canalizar as expressões de temperamento de seus alunos para objetivos úteis, sem pretender sufocá-las, pois o temperamento é I- Inato e II- Imutável” (FONTOURA, 1966, p. 292).

Nas averiguações pertinentes **a inteligência**, Fontoura (1966, p. 314) defende que a mesma é inata, “[...] cada indivíduo nasce com uma capacidade intelectual, e essa capacidade se mantém idêntica a vida inteira”.

No entanto, ao tratar do papel da escola, ele afirma que a instituição não pode tornar o indivíduo mais inteligente, mas “[...] pode facilitar muito o desenvolvimento dessa inteligência, aperfeiçoá-la, lapidá-la, como o joalheiro que não faz crescer uma pedra preciosa, mas a torna mais valiosa pela lapidação” (FONTOURA, 1966, p. 314).

Entretanto, para atingir esse ideal, a escola precisa oferecer continuamente estímulos e oportunidades para o aluno pensar, refletir, descobrir por si as melhores soluções (FONTOURA, 1966). Numa crítica à escola tradicional, Fontoura (1966, p. 314) declara que

[...] o professor que ‘fala sozinho’, que faz a ‘exposição de matéria’ sem dar oportunidade a que seus alunos falem, ou pior ainda, que ‘dita os pontos’ para o menino copiar no caderno, está perdendo excelentes ocasiões de desenvolver a inteligência infantil.

O movimento correto é, na defesa do estudioso, o professor não “[...] dar o prato feito para os alunos, mas sim fazê-los procurar o assunto por si mesmos,

⁵⁴ O temperamento é uma variável da pessoa que interage com variáveis ambientais e pode assim influenciar as trajetórias de desenvolvimento da criança (KLEIN; LINHARES, 2010).

empreender pesquisas na biblioteca da escola, trabalhar pessoalmente (embora em equipe)” (FONTOURA, 1966, p. 314). Para tanto, o quesito inteligência, definida como a capacidade de resolver problemas, é elencado pelo autor, pois,

[...] para desenvolver a inteligência dos alunos, é preciso que o professor constantemente proponha problemas para que eles os resolvam. Nem pense alguém, menos avisado, que ‘problemas’ são só os de Matemática... Qualquer pergunta, que obrigue o aluno a pensar antes de responder é um ‘problema’, seja de Português, Geografia ou Ciências, ou ainda sobre qualquer atividade da vida do aluno, em casa ou na escola (FONTOURA, 1966, p. 314).

Para auxiliar os docentes nessa jornada, Fontoura (1966, p. 315) relembra o **método de projetos**, que é tão preconizado na Educação moderna, e apresenta, entre outras, a vantagem de

[...] no bojo de cada projeto vem sempre vários problemas, para cuja solução os alunos têm que usar a inteligência [...] Em resumo: para desenvolver a inteligência dos alunos, o professor não deve dizer simplesmente ‘isso é assim’, mas ao contrário, apresentar aos alunos o problema: - ‘Como é isso?’- “Por que isso é assim?” – ‘Poderia ser diferente?’

No capítulo XI, **a medida da inteligência**⁵⁵, Fontoura (1966) relata a relevância da presença da Psicologia diferencial na área escolar. Segundo o autor, essa área de estudos da Psicologia possibilita, de forma breve, “[...] avaliar os alunos segundo seu nível mental. Essa avaliação tem dois objetivos: o primeiro é ajudar a formação de classes mais homogêneas, e o segundo é mostrar desde logo o que podemos e o que não podemos esperar de um aluno” (FONTOURA, 1966, p. 351).

Ao elucidar o segundo ponto, Fontoura (1966, p. 351-352) defende que um aluno com baixo *Q.I.* jamais poderá ser destacado em seu processo de aproveitamento escolar. É um aluno que

[...] não poderá sobressair-se, salvo no regime da escola antiga, que se baseava essencialmente na decoração de ‘pontos’ e mais ‘pontos’. Neste, o retardado ainda poderá fazer boa figura; porque,

⁵⁵ Quanto às medidas de inteligência, são utilizadas a escala métrica de Binet-Simon, assim como outros testes de inteligência como Korhs, Porteus, Healy, Pintner, Goddard, Alfa-beta, Goodnough, Dearborn e Ballard (FONTOURA, 1966).

muitas vezes as crianças de *Q.I.* entre 80 e 90, embora 'incapazes de compreender', 'de resolver problemas', tem, apesar disso, grande capacidade de memória (FONTOURA, 1966, p. 351-352).

Fontoura (1966) é taxativo ao se posicionar quanto à presença de alunos oligofrênicos na escola. Segundo o autor,

[...] as crianças que obtém 50 ou menos de *Q.I.* não devem ser aceitas na escola. Não podem acompanhar o curso, nem sequer aprendem a ler. Servem apenas de chacota para colegas e confusão para a professora. Devem existir (e já existem em muitos lugares) escolas especiais para oligofrênicos e, pelo menos, classes especiais nas escolas comuns, para débeis mentais (*Q.I.* entre 70 e 80) (FONTOURA, 1966, p. 352).

No que diz respeito à parcela de alunos classificados pelo estudioso como 'retardados mentais', ou seja, aquela parcela de crianças com *Q.I.* entre 70 e 90, estas

[...] podem permanecer nas classes comuns, mas o professor deve estar prevenido que não acompanharão o ritmo de desenvolvimento normal da turma. Não deverão, por tal motivo, ser castigados, pois não tem capacidade para aprender mais depressa. E os pais devem ser bem esclarecidos pelo mestre, sobre a situação de seus filhos (FONTOURA, 1966, p. 353).

O autor é bastante franco, ao final de seu capítulo, declarando que não é conveniente dar esperanças aos pais de filhos com baixo *Q.I.*. Segundo Fontoura (1966, p. 352),

[...] o professor precisa esclarecer o público em geral e os pais em particular que a criança não pode ser na vida o que ela quiser, nem muito menos o que os pais quiserem. Por exemplo: um menino que tenha *Q.I.* 90 nunca será médico nem engenheiro, embora possa 'tirar o curso', isto é, conseguir o diploma, neste país onde o ensino, infelizmente, ainda é tão livresco, palavroso, teórico. Então, será melhor encaminhar o menino para ser um bom técnico, um bom empregado na indústria do que ser um médico só de nome, um mau médico [...].

No capítulo XII, dedicado aos estudos do **Caráter**, Fontoura (1966, p. 368) aborda a influência que possui a Educação sobre o caráter do aluno. E salienta que, num dos sentidos mais usados, "[...] Educação significa adaptação; de forma que

todas as pessoas que influem sobre a criança (os pais, os conhecidos, as empregadas, os amiguinhos), mesmo sem querer, a estão educando, para o bem ou para o mal”.

De acordo com APA (2010, p. 156), o caráter “[...] é a totalidade dos atributos e traços de personalidade de um indivíduo, particularmente as suas atitudes morais, sociais e religiosas”. Fontoura (1966, p. 368) esclarece que a educação incide sobre esse caráter do aluno, dentro de um conceito mais rigoroso, “[...] o educar significa desenvolver as boas tendências da criança, torná-la uma pessoa boa e forte, disposta e capaz. Nesse sentido, como vemos, educar significa quase dar caráter”.

Por tais motivos apontados, Fontoura (1966, p. 368) acredita que “[...] a parte moral do indivíduo vale muito mais do que a sua parte intelectual. De nada adianta a uma pessoa ter vastos conhecimentos se não tem força de vontade necessária para usá-los em benefício de si mesma e da sua coletividade”. O autor conclui que a escola “[...] só cumpre verdadeiramente a sua finalidade quando consegue melhorar e fortalecer o caráter de seus alunos” (FONTOURA, 1966, p. 368).

Ao destacar o **temperamento** e a sua relação com a área da Educação, Fontoura (1966, p. 368) pede a atenção do leitor, pois, “[...] sendo profundamente diversos os temperamentos e a natureza de cada indivíduo, é um grave erro a escola pretender agir sobre todos os alunos com um único método”. Para que tal erro não venha a ocorrer, o estudioso aponta que, para encaminhar a boa formação do caráter do jovem,

[...] a escola precisa descobrir o processo mais consentâneo com a natureza de cada um. O professor conseguirá tudo de uma criança dócil se agir ele próprio com doçura; mas nada obterá e, pelo contrário, arrisca-se a formar um ‘complexo de inferioridade’ no espírito da mesma se pretender usar de rispidez ou de ironia (FONTOURA, 1966, p. 369).

É por esse motivo, ou seja, pela necessidade de conhecermos bem o temperamento do aluno, para influenciar beneficentemente sobre o seu caráter, que a moderna pedagogia tanto insiste no valor da ‘Educação individualizada’. “É a escola sob medida, na feliz expressão de Claparède” (FONTOURA, 1966, p. 369).

O que não significa que o mestre deva cuidar de cada aluno separadamente, um a um (o que seria destruir o valor social da escola), “[...] mas sim que o professor precisa conhecer o temperamento de cada aluno, para melhor poder agir sobre ele.

Não podemos tratar de forma igual cousas que são diferentes [...]” (FONTOURA, 1966, p. 369).

Fontoura (1966, p. 369-370) finaliza seu texto, estendendo a necessidade da compreensão individual do caráter a

Todos aqueles, aliás, que lidam por dever de ofício com as criaturas humanas (professores – médicos – administradores – sacerdotes – políticos) sabem quando é importante conhecerem o temperamento e o caráter dos indivíduos com quem tratam, a fim de melhor poder agir sobre eles. Esse é o grande segredo dos políticos, dos chefes, de todos quantos manejam os homens: é saber levar as criaturas [...].

No capítulo XIII, **A personalidade**⁵⁶, esta é trabalhada por Fontoura (1966, p. 415) dentro do viés da observação da individualidade do alunado, concluindo “[...] que todas as criaturas são diferentes. Portanto, o que serve para uma, não serve para outra”. O exemplo exposto pelo autor, a fim de exemplificar a sua afirmação, é colocado da seguinte maneira:

Ninguém pretende que a pessoa com pé tamanho 40 use sapatos número 38. Nem vice-versa. Ora, se procuramos ajustar o sapato ao pé do indivíduo, e ajustar o tamanho da roupa ao corpo do comprador, como poderemos exigir que no caso da formação mental todos os alunos se adaptem ao mesmo figurino único, fornecido pelo programa do mestre? (FONTOURA, 1966, p. 415).

A falha do processo educacional está no fato de o professor buscar exigir de todos os seus alunos o mesmo interesse, a mesma manifestação de capacidade de estudo, as mesmas respostas, “[...] procede exatamente como se chegasse na turma com 30 ternos iguais e exigisse que todos os meninos esticassem ou encolhessem o corpo, para ficarem bem justos dentro do terno de roupa...” (FONTOURA, 1966, p. 415).

Fontoura (1966, p. 415) conclui a sua explanação informando que “[...] não é possível o mestre tratar da mesma forma o aluno de personalidade amorfa, o nervoso, o fleumático e o colérico. Cada tipo precisa ser abordado mediante uma técnica diferente [...]”.

⁵⁶ Os testes de medida para a personalidade humana, como Rorschach; TAT; Raven, Woodworth (FONTOURA, 1966).

Percebemos, na exposição que realizamos quanto ao conteúdo do presente manual, as mesmas pontuações centrais, referidas nos manuais anteriores, **Psicologia Geral e Psicologia Educacional** 1ª parte, ou seja, a criança como o centro do processo de aprendizagem escolar, o olhar atento e individualizado do professor para cada aluno em sala de aula e a religiosidade perpetuando todo o caminhar dos escritos de Fontoura (1966).

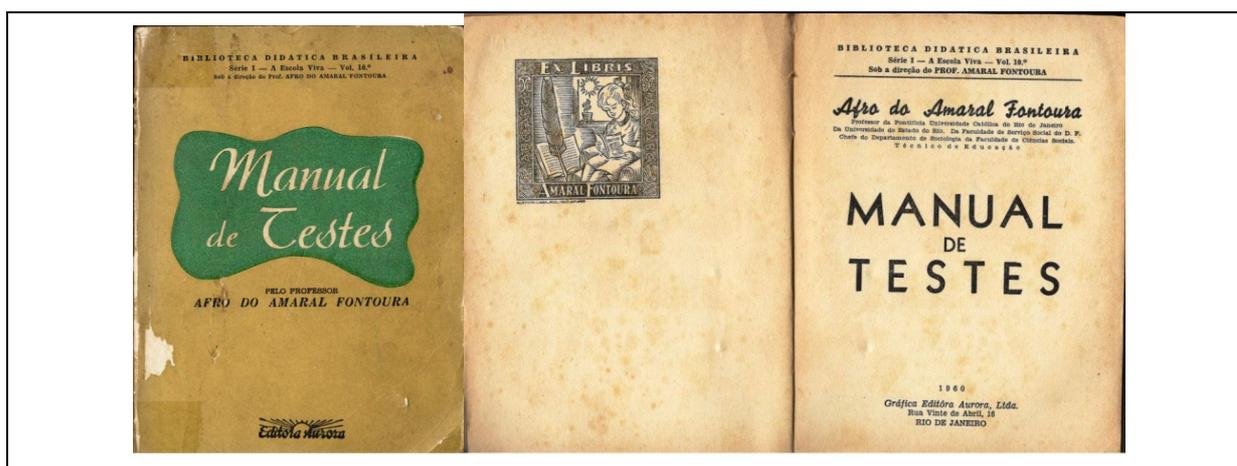
A seguir, trazemos as explicações gerais pertinentes ao Manual de Testes, compilado e sistematizado pelo referido autor, manual esse que é direcionado para as estudantes da Escola Normal secundária.

6 OS TESTES PSICOLÓGICOS NO ÂMBITO ESCOLAR: O MANUAL DE TESTES

O manual a que conseguimos ter acesso é a primeira edição, lançada no ano de 1960. Há menção de o mesmo ser destinado aos alunos das Faculdades de Filosofia, e consta a dedicação para os professores e para as escolas normais, a qual é apontada numa dedicatória em prol dos dez anos da Escola Normal.

Logo abaixo, destacamos a imagem referente à capa e contracapa do manual sobre o qual estamos trabalhando. O mesmo data do ano de 1960, também veiculado pela Gráfica Editora Aurora, no Rio de Janeiro. O manual de testes é o décimo volume da Coleção Escola Viva, o que pode ser constatado na imagem que segue.

Figura 5: Manual Testes escrito por Afro do Amaral Fontoura, 1960



Fonte: Fontoura (1960).

No manual que tivemos acesso, há uma dedicatória em comemoração pelos dez anos da Escola Viva, sendo destinado aos professores de todo o Brasil, às Faculdades de Filosofia e às Escolas Normais. Enfim, o manual é dedicado a todos os que se devotam à renovação educacional no Brasil. Eis a escrita presente no manual:

Ao completarmos o 10º volume desta nossa coleção “A ESCOLA VIVA”, queremos dedicá-lo a quantos que nos tem estimulado com o seu apoio e colaborado para o êxito da mesa: aos Professores de todo o Brasil; às faculdades de Filosofia; às Escolas Normais; aos

dirigentes da Editora Aurora e aos seus colaboradores, do mais alto ao mais modesto; a todos, enfim, que tem possibilitado esta nossa campanha em prol da RENOVAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (REDATOR, 1966, p. 7).

Compreendemos a dedicatória como um marco no processo de renovação educacional, afinal, estava destacado ali a presença da Escola Viva já há dez anos na educação brasileira.

Na escrita do Manual de Testes, o qual clarifica e retoma a necessidade de demonstração de amor, por parte do docente, assim como a dedicação do mesmo em seu trabalho diário, trabalho esse que deve trazer a comunidade para a escola em prol da socialização do aluno. Ter como o foco o cuidado em educar o aluno e a preocupação em fazer a Escola Viva, em tornar a escola um ambiente permanente de alegria, com aulas interessantes, também é apontado como responsabilidade do professor. Ao professor é solicitado, ainda, um ensino planejado, com vistas ao melhor desenvolvimento possível da escola e à participação da vida da comunidade.

O livro é dividido em **quatro partes: a parte introdutória**, a qual é um diálogo entre Afro do Amaral Fontoura e seus leitores; **a primeira parte** destina-se aos **Testes Psicológicos**, a qual se subdivide em: 1. **Testes de nível mental** (teste Binet-Simon; teste Goodenough; teste de Ballard; teste de Dearborn; teste Alfa – do Exército Americano; teste Beta – do Exército Americano); 2. **Teste de maturidade** (teste ABC de Lourenço Filho); 3. **Teste de personalidade** (psicodiagnóstico de Kent-Rosanoff, processo de Amaral Fontoura).

A **segunda parte** é destinada aos testes pedagógicos (teste para exame final de 1^a. a 5^a. série). E a **terceira** e última parte refere-se a **testes avulsos** (linguagem, matemática e conhecimentos gerais).

Há a apresentação da Biblioteca Didática Brasileira, assim como nos demais manuais didáticos mencionados por nós no decorrer do nosso trabalho. Não encontramos nenhuma alteração na composição do texto presente na atual publicação dos manuais de testes, naquilo que tange à exposição da biblioteca.

No quadro demonstrativo que segue mostramos como Fontoura (1966) organiza o caminho teórico e expositivo de seu manual didático.

Quadro 6: Conteúdos trabalhados por Afro do Amaral Fontoura (1960)

<p>Parte I Testes Psicológicos</p>	<p>Testes de Nível Mental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de Binet-Simon (ou escala métrica de Inteligência); 2. Teste de Goodenough (ou teste do desenho ou do boneco); Teste de Ballard (ou teste das 100 questões); Teste de Dearborn (ou teste dos três quadros); 3. Teste Alfa (do Exército Americano) – subtteste I. Ordens a Executar; subtteste II. Sentenças desorganizadas; subtteste III. Analogias; subtteste IV. Completar séries; subtteste V. A melhor razão; subtteste VI. Senso comum. 4. Teste Beta (do Exército Americano) – subtteste I. Labirintos a percorrer; subtteste II. Código gráfico; subtteste III. Contagem de cubos; subtteste IV. Compor quadrados; subtteste V. Desenhos para Completar; subtteste VI. Discriminação visual e séries paralelas. <p>Teste de Maturidade – Teste ABC de Lourenço Filho (maturidade para o início da leitura e da escrita).</p> <p>Teste de Personalidade – Psicodiagnóstico de Kent-Rosanoff, processo de Amaral Fontoura.</p>
<p>Parte II Testes Pedagógicos</p> <p>Testes para exame final da 1ª. a 5ª. série</p>	<p>1ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instruções para aplicação das provas 2. Linguagem 3. Matemática 4. Conhecimentos Gerais 5. Chaves para correção e julgamento <p>2ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrução para aplicação das provas 2. Linguagem 3. Matemática 4. Conhecimentos Gerais 5. Chaves para correção e julgamento <p>3ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrução para aplicação das provas 2. Linguagem 3. Matemática 4. Conhecimentos Gerais 5. Chaves para correção e julgamento <p>4ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instrução para aplicação das provas 2. Linguagem 3. Matemática 4. Conhecimentos Gerais 5. Chaves para correção e julgamento <p>5ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem 2. Matemática 3. Conhecimentos Gerais 4. Chaves para correção e julgamento
<p>Parte III Testes Avulsos</p> <p>(linguagem,</p>	<p>1ª. série</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Linguagem 2. Matemática 3. Conhecimentos Gerais

matemática e conhecimentos gerais).	2 ^a . série
	1. Linguagem
	2. Matemática
	3. Conhecimentos Gerais
	3 ^a . série
	1. Linguagem
	2. Matemática
	3. Conhecimentos Gerais
	4 ^a . série
	1. Linguagem
	2. Matemática
	3. Conhecimentos Gerais
	5 ^a . série
	1. Linguagem
	2. Matemática
	3. Conhecimentos Gerais

Fonte: Fontoura (1960).

Elegemos essa forma de apresentação para melhor organização do processo de leitura e exposição do conteúdo trazido por Fontoura, em seu Manual de Testes, datado de 1960.

Notamos que o autor inicia suas colocações a partir dos testes psicológicos, os quais foram divididos em 1. Testes de nível mental; 2. Teste de maturidade; e 3. Teste de maturidade. Em um segundo momento, Fontoura (1960) aborda os testes pedagógicos, que estão subdivididos em séries escolares (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, e 5^a). Na terceira parte, ele trabalha os testes avulsos, que se desmembram também em séries (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, e 5^a).

Na seção que segue, realizaremos a exposição dos conteúdos do manual, descrevendo, da maneira que consideramos mais bem sistematizada, cada item abordado pelo estudioso.

6.1 EXPOSIÇÃO SOBRE O CONTEÚDO PRESENTE NA OBRA

Não queiramos que bananeiras produzam uvas!
(FONTOURA, Afro do Amaral, 1960, p. 19).

O Manual de Testes, escrito por Fontoura (1960) traz todo um seguimento de testagem a ser realizado no ambiente escolar. Buscava-se a compreensão do aluno

que está em processo de aprendizagem, a ânsia estava em conseguir responder quais as aptidões dos alunos? Qual o seu *Q.I.*? Como organizar melhor a rotina escolar a partir dos testes realizados? Um bom método de ensino conduz de forma satisfatória todo o processo escolar. Uma boa escola forma bons alunos. Uma bananeira só poderá, assim, produzir bananas.

Percebemos que os testes presentes no manual já foram apresentados em manuais anteriores, particularmente os **testes psicológicos**, os quais apareceram no livro: **Psicologia Geral e Psicologia Educacional** 1^a. e 2^a. partes. O que o autor realizou, a nosso ver, foi uma compilação de todos os testes em um único material para que os estudantes se organizassem melhor na aplicabilidade dos mesmos aos alunos de cada série escolar.

Essa atitude de compilar o material é admitida pelo autor, que pontua que os testes “[...] apresentados são de vários autores; nós não ‘criamos’ testes, apenas os traduzimos e compilamos” (FONTOURA, 1960, p. 2).

Ao tratarmos dos testes em Afro do Amaral Fontoura, estendemos a nossa leitura para a Psicometria como um todo. Entendemos que houve, e ainda há uma exigência de que a Psicologia demonstre o porquê da individualidade humana, falamos, então, dos **testes psicológicos, como um todo, e também aqueles que se aplicam a medir o *Q.I.* e os que demonstram a habilidade humana em cada ala estudada**. Segundo Wertheimer (1977 apud FONTOURA, 1960), no início do século XX, houve o apogeu da *psicometria*, que analisava e calculava as capacidades do indivíduo, fazendo comparações entre normais e anormais, entre o certo e o errado, entre o apto e o inapto.

Notamos, pautadas em Souza-Filho, Belo e Gouveia (2006, p. 480), que “[...] sempre foram uma constante as tentativas de realizar objetivamente diferenciações de variáveis psicológicas. Nesse contexto, surgiram os testes psicológicos, que assumiram, ao longo dos anos, um caráter emblemático da Psicologia [...]”.

Um dos precursores dos testes psicológicos foi **Francis Galton** (1822-1911), adepto ao funcionalismo e firmou o seu trabalho acerca da herança mental e das diferenças individuais na capacidade humana. Fundou a **ciência da eugenia**, que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana, afirmando que os seres humanos, assim como os animais, podiam ser aprimorados por uma seleção artificial.

Para Schultz e Schultz (2000), Galton, ao criar os **testes mentais**, supunha que a inteligência podia ser medida em termos de capacidades sensoriais da pessoa, ou seja, quanto maior a inteligência, maior a capacidade, o nível de discriminação sensorial. Concebeu vários documentos para essa aferição das medidas sensoriais, como apitos, fotômetro, dentre outros, e a maioria desses testes serviu de protótipo para o equipamento padrão de laboratórios atuais.

Sob a influência de Galton, Cattell (1860-1944) pautou seus estudos nas diferenças individuais, foi assistente de Wundt, mas optou por sua própria forma de pesquisa. Deu relativas contribuições à Psicologia com seu trabalho sobre as diferenças individuais e com o desenvolvimento de testes para medir essas diferenças. Embora não tivesse muita paciência com a parte burocrática das pesquisas, deixou um grande legado. Robert Woodworth (1869-1962) e E. L. Thorndike (1874-1949) foram seus discípulos (HEMLING, 1979).

Galton e Catell são os precursores dos testes mentais, contudo foi **Alfred Binet** (1857-1911) que desenvolveu o primeiro testes **verdadeiramente psicológicos da capacidade mental**. Para Binet, a avaliação de funções cognitivas como a memória, a atenção, a imaginação e a compreensão forneceria melhor medida da inteligência.

Nos Estados Unidos da América (EUA), os testes foram introduzidos por Henry Goddard (1866-1957), que denominou a tradução do teste *Escala Binet-Simon de Medida de Inteligência (Binet-Simon Measuring Scale for Intelligence)*.

Ao observarmos tais pontuações, temos que os objetivos da Psicologia coincidem com os das ciências naturais. A partir dos estudos e testes desenvolvidos por Galton e Catell, Binet e Simon passaram a aprimorar as baterias de testes, o que fez com que crescessem em larga escala e em várias partes do mundo, ganhando um respeito e aplicação em várias regiões, em especial em seleções e treinamentos na área do trabalho e, também, na área educacional.

Quanto à definição do termo psicometria, Pasquali (2008, p. 993) define que ela “[...] fundamenta-se na teoria da medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais”.

A psicometria tem Galton como um de seus genitores, mas foi Leon Luis Thurstone (1897-1955) que a diferenciou da psicofísica. “Esta foi definida como a medida de processos diretamente observáveis, ou seja, o estímulo e a resposta do

organismo, enquanto a psicometria consistia na medida do comportamento do organismo por meio de processos mentais” (PASQUALI, 2008, p. 993).

Nas áreas da Psicologia e da Educação, Andriola (2009) afirma que é necessário, como em qualquer outra área da ciência, o emprego de medições precisas das variáveis que as manejam. A psicometria viria, nesse intuito, medir, validar, testar, tendo como principal meio os testes psicológicos para tal. Carvalho (2011, p. 1) reitera, a nosso ver, tal afirmação ao pontuar que “[...] a psicometria diz respeito ao estudo da atribuição de medidas e números sobre as operações psicológicas (ou como também pode ser chamada, operações ‘da mente’).”

No Brasil, para Souza-Filho, Belo e Gouveia (2006, p. 483), “[...] a história dos testes psicológicos no Brasil confunde-se com a história da própria Psicologia enquanto ciência e profissão”. E o aporte prático que a Escola Normal secundária ofereceu à Psicologia, em especial nos laboratórios paraescolares, denota a ênfase histórica educacional da referida área científica.

É no início do século XX, entretanto, que a Psicometria começa a se firmar como pertencente ao campo psicológico e, assim a Psicologia, a Psicometria remonta no Brasil, suas origens à medicina e, principalmente ao trabalho e à Educação, sendo bastante impulsionada nas duas últimas áreas. A criação dos laboratórios de Psicologia Experimental, a divisão social do trabalho bem como o desenvolvimento da Psicologia aplicada à escola, são fundamentais para o desenvolvimento da Psicometria. Essa racionalidade teórica – aqui representada como mensuração psicológica – aponta para uma especialização do saber (WALGER, 2006, p. 21).

Nesse bojo, Carvalho (2011, p. 1) destaca que, “em uma perspectiva internacional, frequentemente faz parte da prática clínica e de pesquisa. No Brasil, entretanto, é um campo mais relacionado à pesquisa científica”.

Inclusive, ao retomarmos um pouco o processo histórico, observamos tal cientificidade. O surgimento dos laboratórios, no início do século XX, como o *Pedagogium*, criado no ano de 1890, passando em 1906 a atuar como laboratório de Psicologia experimental, o qual foi planejado por Alfred Binet e é considerado o primeiro laboratório de Psicologia do país (WALGER, 2006).

Walger (2006) afirma que o segundo laboratório foi criado em 1907, no Hospital Nacional dos Alienados. No ano de 1914, foi inaugurado o gabinete de Psicologia científica, organizado na Escola Normal de São Paulo. E, em 1923, surgiu o Laboratório da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, que, em 1932,

transformou-se em Instituto de Psicologia, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Além dos laboratórios citados, que geralmente estavam vinculados a hospitais psiquiátricos, a Psicologia e a psicometria são também fecundas pelas atividades de 'psicólogos' e seus trabalhos de Psicologia aplicada, principalmente nas Escolas Normais (WALGER, 2006, p. 25).

Nagle (2001) destaca que essa visão psicométrica de que, por meio de testes padronizados (em especial os testes psicológicos), podem-se medir a duração e a intensidade dos processos mentais, condiz com o ideário de formação de um 'novo homem', difundido após a década de 1920 no Brasil. Tais ideais foram difundidos com veemência pelos pioneiros da Escola Nova, e crescemos a difusão por meio dos Manuais Didáticos veiculados nas Escolas Normais do país.

Essa defesa pela utilização dos testes era bastante veemente no discurso de Fontoura (1960, p. 1) o qual afirmava que, no que diz respeito às escolas pautadas no escolanovismo,

[...] nenhuma escola desse nome pode dispensar a aplicação dos testes, que se tem revelado um ótimo instrumento de avaliação. São práticos, rápidos e econômicos. Por isso seu uso se tornou praticamente obrigatório no mundo inteiro [...].

Torna-se notável, na obra de Fontoura (1966) a preocupação com os testes psicológicos, fossem estes individuais ou coletivos, com a finalidade de auxílio no processo de organização escolar.

O autor menciona, quanto à importância dos testes, que os mesmos são tão relevantes e necessários que no Brasil há uma

[...] organização para empregar testes, é o I.S.O.P. (Instituto de Seleção e Orientação Profissional), criado e dirigido pelo eminente psicólogo de renome mundial, o professor MIRA Y LOPEZ. Mas numerosas outras repartições, serviços e organizações particulares os empregam também, inclusive o Exército, a Marinha e a Aeronáutica (FONTOURA, 1960, p. 1-2).

Quanto às expressividades dos testes nas escolas, Fontoura (1966) salienta que em todos os Estados brasileiros a verificação do aproveitamento dos milhões de alunos das escolas primárias é realizada por meio de testes e destaca que

Naturalmente esse sistema de apuração de valores não é perfeito. Todo teste tem falhas, por ser um sistema abreviado de exame. Mas as vantagens da sua rapidez e comodidade suplantam muito aquelas falhas. E sempre resta o recurso de, quando necessário, aplicar aos casos duvidosos as provas do tipo clássico, com longas dissertações (FONTOURA, 1960, p. 2).

E aponta ainda que há a necessidade de que os professores empreguem a utilização de testes na rotina escolar, “[...] nas aulas amiudamente, para que os alunos fiquem familiarizados com esse sistema de provas. Temos visto que no fim do ano professoras e alunos recebem sem sobressalto as provas enviadas pelas Secretarias de Educação [...]” (FONTOURA, 1960, p. 2). E destaca que a finalidade da aplicação dos testes não é verificar “[...] o que os alunos ‘não sabem’, mas sim verificar o que eles sabem”.

E, na tentativa de auxiliar o trabalho dos professores na rotina de aplicações, Fontoura (1960, p. 3) afirma:

[...] receberemos sugestões e forneceremos detalhes sobre a aplicação dos testes, para os professores que no-lo solicitarem. Se houver procura por parte dos professores e escolas, estamos dispostos a fazer imprimir separadamente folhas de testes, já prontas para os alunos preencherem. Isso diminuirá enormemente o trabalho dos mestres na organização das provas.

Devido a tal explanação, não podemos fugir do Movimento Higienista Brasileiro, ao tratarmos dos testes psicológicos no meio escolar, uma vez que a área educacional foi o foco central para as discussões e atuações em busca desse ‘novo homem’. O que fica explícito nas colocações de Fontoura (1960).

Mencionamos, assim, a Liga Brasileira de Hygiene Mental (LBHM)⁵⁷, 1923, a qual tinha, como meta, a busca pela harmonia e uma atuação sempre voltada para o caráter profilático. “Para a Liga, a criança também deveria ser submetida às devidas prevenções desde cedo, para que não se desenvolvesse ‘com desvios’” (WANDERBROOK JÚNIOR, 2009, p. 107). Os testes vieram ao auxílio nesse caráter de profilaxia.

⁵⁷ A Liga Brasileira de Hygiene Mental (LBHM) foi a primeira “Associação de Medicina Social” criada na América do Sul, no ano de 1922, pelo médico Gustavo Riedel. O intuito era o cuidado para com o ‘aperfeiçoamento da raça’, assim como o cuidado para com a prevenção de fatores referentes à degeneração mental, cuidados que estavam subordinados à saúde e ao bem-estar da nação brasileira (WANDERBROOK JÚNIOR, 2007).

Retornando ao Manual de Testes, o caminho de escrita de Fontoura (1960) segue o seguinte roteiro: 1. Conceito de teste; 2. Tipos de teste; 3. Avaliação do nível mental; 4. A idade mental dos infranormais; 5. Distribuição dos níveis mentais; 6. Importância da avaliação do nível mental na escola; 7. O nível mental e o êxito na vida; 8. Classificação dos retardamentos.

Quanto ao conceito de teste, Fontoura (1960, p. 7) afirma que a palavra teste, em pedagogia, tem o sentido de determinar “[...] aquelas provas rápidas, sintéticas, objetivas, que permitem uma avaliação também rápida e objetiva”. Esse caráter objetivo é bem pontuado pelo autor ao relatar que

[...] o teste se contrapõe às provas clássicas, de caráter subjetivo, em que cada aluno pode escrever páginas e páginas, dando a sua interpretação a um fato ou problema, enquanto que o professor, ao corrigir as provas também poderá adotar este ou aquele critério, atribuir esta ou aquela nota, seguindo inteiramente sua maneira de ver pessoal e particular (FONTOURA, 1960, p. 7).

Além da vantagem da objetividade, Fontoura (1960, p. 7) salienta a rapidez na correção, pois uma prova subjetiva pode fazer com que o professor perca um relativo tempo, enquanto que, na aplicação de testes, o professor

[...] pode corrigir milhares, durante o mesmo tempo, pois não só seu trabalho simplifica imensamente, como também poderá colocar auxiliares que, mediante a simples ‘chave de correção’, apurarão centenas de provas, inclusive sem conhecerem a matéria.

Quanto a essa utilização dos testes para a aferição do aproveitamento do aluno, primando pela qualidade e rapidez, Wanderbrook Júnior (2009, p. 109) declara que, “a criança, portanto, tornou-se um imperioso funil por meio do qual a higiene mental era introduzida, garantida e proliferada com mais intensidade”, pois “[...] o futuro da sociedade higienizada dependia da higienização infantil”.

O melhor espaço para tal feito seria então a ESCOLA. “O fator de maior importância no campo da Educação, para a Liga, era o psicológico, já que seria o mecanismo por meio do qual a adaptação da criança seria garantida” (WANDERBROOK JÚNIOR, 2009, p. 114). Figueiras (2014, p. 38) salienta que “[...] a escola é, para o higienistas, um campo rico para disseminação do ideal da higiene mental”.

Foi no bojo da busca de ‘uma Educação para todos’ que a liga encontrou espaço para arraigar os seus princípios. Salientamos, novamente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido no ano de 1932. “Os princípios da Escola Nova derivam de uma nova compreensão das necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da Psicologia” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 25). Era a busca por um ensino universal.

Com a universalização do ensino, os escolanovistas esperavam que as classes sociais se diluíssem no interior da escola [...] a Educação da Liga passou, então, a cumprir papel vital no ambiente escolar, já que era por intermédio das escolas que a Educação higienista poderia tornar-se valor universal (WANDERBROOK JÚNIOR, 2009, p. 116).

Noronha (2004, p. 88-89) reitera essa informação, salientando que o uso dos testes psicológicos tem origem e disseminação ampla no Brasil, a partir da década de 1930.

[...] de uma perspectiva técnica e pragmática a instrumentalização em Psicologia, caracterizava a ação do profissional como mais bem amparada no contexto cultural de uma ciência do comportamento humano. Posteriormente, nas décadas de 60 e 70, os instrumentos foram criticados e o seu uso minimizado na atuação do profissional de Psicologia; dentre os motivos, encontra-se o advento do pensamento humanista, o movimento de contra-cultura, o questionamento a respeito das idéias tecnicistas e, principalmente, no Brasil, a associação dos modelos de avaliação com a cultura técnica norte-americana.

Mas havia desvantagem, segundo Fontoura (1960) na aplicação dos testes. Quanto a isso, Fontoura (1960, p. 8) traz que os testes não permitem “[...] avaliarmos a personalidade do examinando, suas capacidades globais. Viciado em fazer cruces e sublinhar palavras, o aluno não aprende a redigir com largueza, fluência e desembaraço”. Essa avaliação da personalidade é atribuída à figura dos psicólogos que, para Fontoura (1960), tem procurado descobrir formas de avaliar a capacidade global, por meio do psicodiagnóstico. Mas, esses testes que englobam o psicodiagnóstico, “[...] à medida que mergulham no estudo da personalidade, vão também perdendo suas qualidades de rapidez e objetividade na correção [...]” (FONTOURA, 1960, p. 8).

De maneira geral, a funcionalidade e aproveitamento dos testes são bastante relevantes, pois, segundo Fontoura (1960, p. 8), “[...] prestam relevantes serviços aos professores, para a avaliação psicológica e didática de seus alunos, desde que não desprezem os mestres os trabalhos de dissertação e narração”.

Quanto aos tipos de testes, Afro salienta dois: a) **Testes psicológicos**, os quais são divididos em: - I. Testes de nível mental – são aqueles que medem a capacidade mental do indivíduo; II. Testes de personalidade – são os testes que pretendem analisar a pessoa humana nas múltiplas facetas: temperamento, caráter, formas de reações e vivências significativas; III. Testes de maturidade – são as provas que verificam se o indivíduo está pronto, ou maduro, para o desempenho de determinada função. Assim é o teste de Lourenço Filho, que verifica se a criança está madura para o início da aprendizagem da leitura e da escrita; IV. Testes vocacionais, de aptidões ou de interesse – são aqueles que avaliam se o indivíduo tem a inclinação para certas atividades ou se tem aptidões para desempenhá-las, ou se possui interesse por determinado objeto; e b) **Testes pedagógicos**, que são os que medem a aprendizagem dos alunos, sua aquisição de conhecimentos, em linguagem, matemática, geografia etc.

Os testes podem ser individuais (como os testes de Binet-Simon e os de Lourenço Filho), ou grupais ou coletivos, (como os testes Alfa e Beta do Exército americano e o teste de Ballard). Os testes podem ainda ser verbais, orais ou escritos, (como os de Binet, Ballard e o teste Alfa), ou não verbais (como o teste Beta – inventado no Exército americano para avaliar o nível mental dos soldados que não sabiam escrever inglês, como os estrangeiros, filhos de estrangeiros ou analfabetos).

No Brasil, conforme já pontuamos, só passamos a ter a profissão de psicólogo regulamentada pela lei nº 4.119, em 27 de agosto de 1962, que estabeleceu o currículo mínimo do curso para as Universidades de Psicologia, que se constituíam como originárias de seus cursos superiores (ANTUNES, 2003). As avaliações ficavam a cargo dos professores. Estava dentro de sua proposta de atuação a busca pelo padrão da normalidade das crianças para as quais eles lecionavam. Figueiras (2014) afirma que a Escola Nova estava atenta ao processo de formação docente,

[...] se preocupava com a boa formação dos educadores, para de fato se cumprir os objetivos da “reforma” educacional que se propunha no país. Do mesmo modo, a LBHM, valorizando a Educação escolar como uma via importante para difusão do ideário da higiene mental, colocava o professor como um agente fundamental para o alcance dos seus objetivos (FIGUEIRAS, 2014, p. 41).

Os testes psicológicos, escolhidos por Fontoura (1960) foram: a) o teste de Binet-Simon – para a avaliação do nível mental; b) o teste de Goodenough; c) o teste de Ballard; d) o teste de Dearborn; e) o teste Alfa; f) o teste Beta; g) o teste ABC de Lourenço Filho – para a avaliação da maturidade; h) o psicodiagnóstico K-R – para o estudo da personalidade. Tal escolha foi realizada

[...] pela facilidade de aplicação e correção. Cada professor poderá aplicá-los na sua turma de alunos, corrigi-los e em seguida estabelecer a correlação entre o número de pontos obtidos pelo menino e a idade mental a que tal resultado corresponde [...] Depois de possuir a idade mental do aluno, é fácil estabelecer o seu *Q.I.* (quociente intelectual), ou grau de inteligência, ou nível mental, bastando aplicar a fórmula: $Q.I = IM: IC$ (FONTOURA, 1960, p. 10-11).

Naquilo que tange à avaliação do nível mental, Fontoura (1960, p. 11) descreve que “[...] medir significa dar a exata dimensão de um objeto. Os testes não fazem isso: eles dão uma idéia aproximada daquilo que o indivíduo é, do ponto de vista mental”. Daí a substituição de medida de inteligência por avaliação do nível mental, avaliação essa que se faz em função do *Q.I.*, dado pela fórmula: $Q.I = IM: IC$, em que IM é a idade mental, e IC, a idade cronológica. Para Fontoura (1960, p. 12),

Se o indivíduo resolve todos os testes que normalmente uma criança de 12 anos resolve, então dizemos que ele tem uma *idade mental* de 12 anos [...] Se a criatura consegue responder a todas as perguntas que um jovem de 15 anos responde, ela tem 15 anos de idade mental. Mas se só consegue responder as perguntas que um garoto de anos responde, então ela terá 10 anos de idade mental, qualquer que seja a sua idade cronológica.

A tabela utilizada por Fontoura (1960) referencia-se à criação da escala de *Q.I.*, ou escala mental, no ano de 1912, pelo psicólogo alemão, Stern. De acordo com a classificação de Stern, os indivíduos, em função de sua inteligência, estão divididos em: a) **os normais** – com *Q.I.* = 100, dando-se uma margem de variação

acima e abaixo de 100, ou seja *Q.I.* entre 90 e 110; b) **os supernormais** – aqueles que têm o *Q.I.* acima de 100, sendo divididos em: I. Inteligência superior; II. Muito superior; e III) Gênio ou quase gênio; e c) **os infranormais** – aqueles que têm o *Q.I.* abaixo de 90, que podem ser divididos ainda em: I. Retardados mentais; II. Débeis mentais; III. Cretinos; IV. Imbecis; e V. Idiotas. Os três últimos, III, IV e V, são classificados como oligofrênicos.

Quanto à idade mental dos infranormais, Fontoura (1960, p. 14) considera

[...] idiota o indivíduo cujo crescimento mental (IM) só atingiu os 3 anos de idade, aí estacionando [...] o imbecil tem a sua idade mental paralisada nos 5 anos, o cretino é aquele cujo desenvolvimento estacionou nos 7 anos, o débil mental aos 10 anos. O retardado não vai além dos 12 anos de idade mental.

Urbina (2008, p. 11-12) define como que o “[...] teste psicológico é um procedimento sistemático para a obtenção de amostras de comportamento relevantes para o funcionamento cognitivo ou afetivo e para a avaliação destas amostras de acordo com certos padrões”. O que verificamos na escrita de Fontoura (1960) mencionando a classificação de Stern, por exemplo, é a explanação de uma busca por um padrão.

Naquilo que tange à importância da avaliação do nível mental na escola, Fontoura (1960, p. 18) defende que “essa avaliação representa uma enorme economia de tempo, de dinheiro e, sobretudo, de energia nervosa”, por parte da figura docente.

Quanto a relação existente entre o nível mental e ao êxito na vida particular, o estudioso Fontoura (1960, p. 19) traz a afirmação de que

testes psicológicos aplicados a milhões e milhões de pessoas já permitiram afirmar categoricamente o seguinte: indivíduos que ocupam altas funções na sociedade são possuidores de alto *Q.I.* Tal acontece com os médicos, engenheiros, professores, juristas, grandes industriais, grandes jornalistas, etc. Inversamente, os indivíduos que ocupam baixas posições sociais são possuidores de baixo *Q.I.* Exemplos: trabalhadores braçais, operários, amanuenses de repartições, empregadas domésticas, etc.

Especificando as suas colocações, Fontoura (1960) salienta que a criatura humana, mesmo que de baixa origem social, pode, apenas à custa da sua

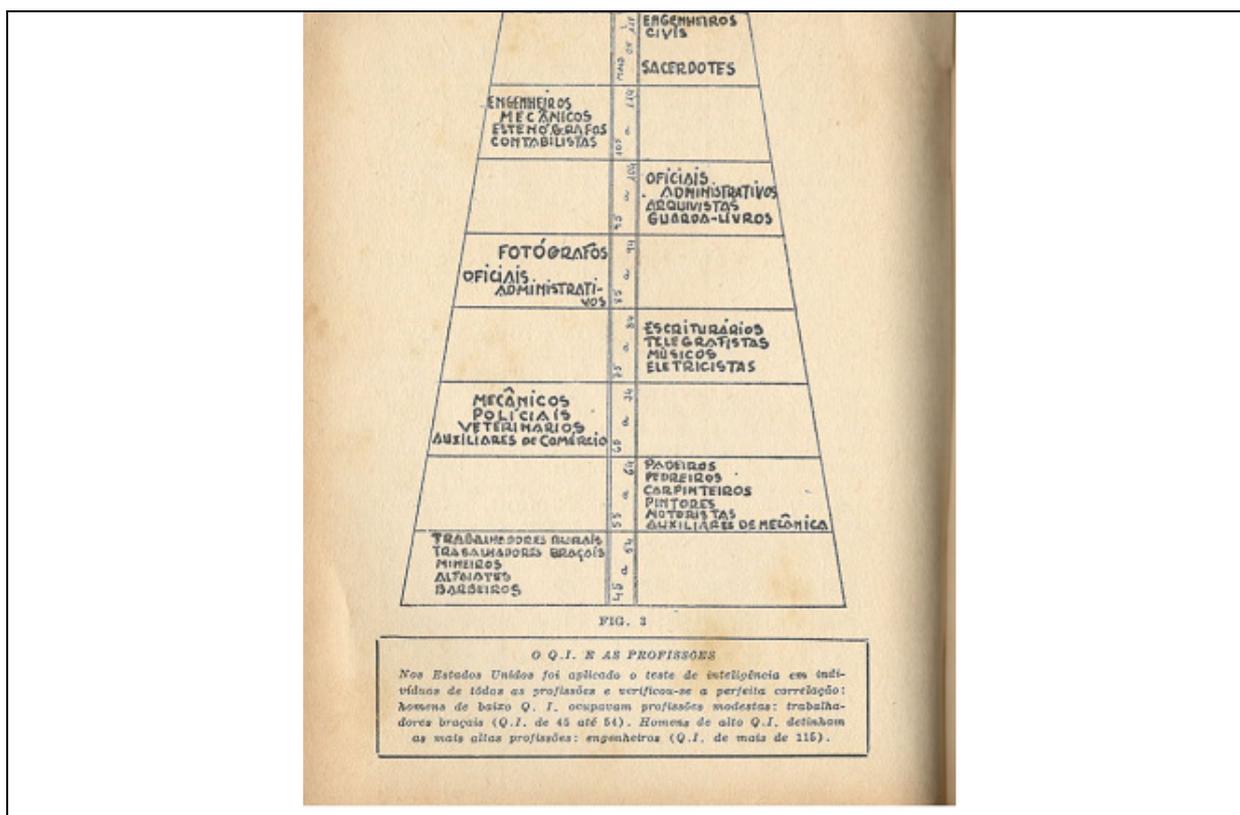
capacidade mental, sair da classe humilde e atingir a classe média. “O fato incontestável é este: o indivíduo que não possua alto *Q.I.* não pode ocupar uma alta função social [...]” (FONTOURA, 1960, p. 19).

Fontoura (1960, p. 21) finaliza essa exposição, afirmando que

[...] o conhecimento desses fatos nos leva a uma conclusão da maior importância: dado o *Q.I.* de um jovem podemos prever até que altura social ele poderá almejar. Isso evitará inúmeras desilusões na vida e permitirá maior ajustamento social, ou seja, a colocação do “*the right man in the right place*” (o homem certo para o lugar certo).

Para elucidar a sua defesa, Fontoura (1966) esboça uma figura, a qual foi pautada em um exame psicológico, destinado à definição das funções mediante os resultados apresentados na avaliação do *Q.I.*. Apreciemos a sua exposição.

Figura 6: O *Q.I.* e as Profissões



Fonte: Fontoura (1960, p. 20).

Mediante a observação da figura 6, podemos compreender que o autor quis transmitir a ideia de que as pessoas idiotas (*Q.I.* abaixo de 25) não conseguem ter

uma profissão; os trabalhadores braçais e enxadeiros rurais estão, em regra geral, na classe dos imbecis; as criaturas débeis mentais (*Q.I.* entre 70 e 80) conseguem chegar à categoria de mecânicos, auxiliares de comércio; os retardados mentais podem ascender a escriturários, oficiais administrativos, fotógrafos, músicos, telegrafistas; as pessoas com inteligência normal (*Q.I.* entre 90 e 100) têm condições de atingir a posição de oficiais administrativos, arquivistas; entre os engenheiros-mecânicos, contabilistas, encontram-se quase sempre pessoas com uma inteligência superior (*Q.I.* entre 110 e 115); e as pessoas com mais alto nível mental (*Q.I.* acima de 115 e 120) que ocupam a profissão de professor secundário ou superior, engenheiro, sacerdote, médico, advogado etc. Em resumo, Fontoura (1960, p. 22) descreve que “[...] a grande utilidade prática dos testes de nível mental é a possibilidade de prognóstico, de verificar com anos de antecedência até onde poderá o jovem ir, sem sofrer angustiosas decepções na vida”.

Naquilo que diz respeito à classificação dos retardamentos, Fontoura (1960) retoma a sua explicação de que o retardamento é a diferença entre IM e IC, ou seja, Idade Mental e Idade Cronológica. Por exemplo, “[...] se o indivíduo tem 15 anos de idade (IC) e só resolve testes até 14 anos (IM), ele apresenta retardamento de um ano”.

No que tange aos testes psicológicos, Fontoura (1960) escolhe: a) Testes de nível mental: Binet-Simon; Goodenough; Ballard; Dearborn; Teste Alfa e teste Beta; b) Testes de maturidade – ABC; e c) Psicodiagnóstico da personalidade.

Ao explicar o teste de Binet-Simon, Fontoura (1960, p. 28-29) afirma que o mesmo

[...] consiste numa série de perguntas, ordens a cumprir e desenhos a fazer, a fim de podermos verificar o nível mental das crianças. As perguntas são escalonadas em ordem crescente de dificuldade, dos 3 até os 16 anos, sendo por isso o teste BINET denominado também de ‘escala métrica da inteligência’ [...] Para cada idade, a partir dos 3 anos, BINET propõe 6 questões. Cada questão respondida certo vale 2 meses. Assim, 6 questões valem 12 meses [...] se a criança acertar todas as questões de 3 anos, terá IM=36 meses, e assim por diante [...] todos os testes de BINET é que escalonam dos 3 aos 16 anos e param nessa idade. – Por que? Porque a maioria dos psicólogos acha que a inteligência humana só se desenvolve até essa idade [...] Isso significa que aos 16 anos o indivíduo já é adulto, do ponto de vista da pura capacidade mental.

No manual são trazidos todos os testes da escala de Binet-Simon, os quais são divididos por idade, iniciando pelo teste de três anos e finalizando com o teste para 16 anos. A exposição desses testes de nível mental ocupa da página 29 até a página 51. Em seguida, há a revisão dos referidos testes, realizada pelo psicólogo Lewis Terman, por isso a nomenclatura Revisão de Terman. Fontoura (1960, p. 51) ressalta que

TERMAN aproveitou numerosos testes de BINET, trocou alguns de lugar, colocando-os em idades mais atrasadas, e criou uns testes novos. Além disso, igualou o número de testes em todas as idades, que passou a ser 6, ao contrário do primitivo teste de BINET, onde mais idades tinham 5 testes e uma só 4. Essa pequena medida de TERMAN veio facilitar muito a aplicação do teste, pois cada resposta certa vale exatamente dois meses, em qualquer idade.

A Revisão de TERMAN foi também exposta por Fontoura (1960, p. 51) em seu manual didático, destacando que a mesma foi apresentada “[...] rigorosamente dentro da fórmula original americana (pois essa ‘revisão’ também tem sido revista e alterada por vários psicólogos)”. A exposição inicia-se na página 52, com o teste para três anos e finaliza na página 59, com os testes para 16 anos de idade. Há, ainda, anexos apontados, como: 1º. **Palavras para serem definidas** (pelo vocabulário de uma pessoa se pode conhecer razoavelmente seu nível mental); e 2º. **Fábulas para serem interpretadas** (O Corvo e a Raposa; O Lobo e o Cordeiro). Englobando os anexos, a exposição de Terman estende-se até a página 62.

Num segundo momento, Afro do Amaral Fontoura mostra o Teste de Goodenough, ou o teste do desenho, ou ainda, o teste do boneco de Goodenough. “O desenho serve para conhecermos melhor o psiquismo infantil, sua inteligência, suas tendências, sua capacidade de observação, sua lógica” (FONTOURA, 1960, p. 63).

O Teste de Goodenough é simples, não exige instrumentos e nem materiais de difícil localização. Resume-se, apenas, em mandar as crianças fazerem, numa folha de papel, uma pessoa. Fontoura (1960, p. 63) destaca que a técnica é essa: “[...] o professor ou aplicador dá aos alunos lápis e papel liso e lhes diz: ‘agora vocês vão desenhar nesse papel uma pessoa; procurem fazer o melhor possível; não tenham pressa; podem começar, que vai sair muito bem!’”.

A avaliação consiste em atribuir um ponto a cada um dos 51 itens presentes no desenho (cabeça, pernas, braços, tronco etc.). O Teste de Goodenough é apresentado da página 63 até a página 76, sendo que, na página 69, há uma tabela para a verificação da idade mental da criança. A imagem exposta elucida melhor o apontamento.

Figura 7: Baremo do teste de Goodenough

BAREMO DO TESTE DE GOODENOUGH								
TABELA PARA VERIFICAÇÃO DA IDADE MENTAL (I.M.) DA CRIANÇA, SEGUNDO O NÚMERO DE PONTOS OBTIDOS NO TESTE DO DESENHO, DE GOODENOUGH								
N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente		N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente		N.º de pontos obtidos no teste	Idade mental correspondente	
	ANOS	MESES		ANOS	MESES		ANOS	MESES
2	3	6	16	7	—	30	10	6
3	3	9	17	7	3	31	10	9
4	4	—	18	7	6	32	11	—
5	4	3	19	7	9	33	11	3
6	4	6	20	8	—	34	11	6
7	4	9	21	8	3	35	11	9
8	5	—	22	8	6	36	12	—
9	5	3	23	8	9	37	12	3
10	5	6	24	9	—	38	12	6
11	5	9	25	9	3	39	12	9
12	6	—	26	9	6	40	13	—
13	6	3	27	9	9	41	13	3
14	6	6	28	10	—	42	13	6
15	6	9	29	10	3			

(Não se encontrou criança que alcançasse mais de 42 pontos)

Fonte: Fontoura (1960, p. 69).

Após a exposição do Teste de Goodenough, Fontoura (1960, p. 77) inicia a explanação de Ballard – ou teste das 100 perguntas. Ballard é um teste de nível mental verbal coletivo. “É verbal porque exige que o paciente escreva palavras e frases. É coletivo porque pode ser aplicado, por um só professor, a uma centena de alunos ao mesmo tempo”.

Para a aplicação, “[...] basta entregar a cada aluno uma folhas de papel almaço e começar a fazer as perguntas, dizendo sempre o número de ordem. O aluno, no seu papel, apenas colocará o mesmo número de ordem e escreverá a palavra de resposta” (FONTOURA, 1960, p. 77). A exposição do Teste de Beallard inicia-se na página 78 e estende-se até a página 91. Podemos citar duas perguntas,

escolhidas de forma aleatória, para utilizarmos como exemplo: 1. Quantos pés tem um tamborete de três pés? 9. Escreva a letra inicial do mês que vem antes de outubro.

Destacamos que, na página 90, há uma tabela que demonstra a idade e o número esperado de acertos. Para a exemplificação, colocamos a mesma no nosso trabalho.

Figura 8: Baremo do teste de nível mental

Testes de Nível Mental	
Anos de idade	Número de respostas
8 anos	25 respostas certas
8 anos e 6 meses	30 " "
9 anos	34 " "
9 anos e 6 meses	38 " "
10 anos	41 " "
10 anos e 6 meses	44 " "
11 anos	47 " "
11 anos e 6 meses	54 " "
12 anos	59 " "
12 anos e 6 meses	62 " "
13 anos	68 " "
13 anos e 6 meses	73 " "
14 anos	78 " "
14 anos e 6 meses	81 " "
15 anos	85 " "
15 anos e 3 meses	86 " "
15 " " 6 " "	87 " "
15 " " 9 " "	88 " "
16 anos	89 " "
16 anos e 6 meses	90 " "
16 " " 9 " "	91 " "
17 anos	92 " "
17 anos e 6 meses	93 " "
17 " " 9 " "	94 " "
18 anos	95 " "
18 anos e 6 meses	96 " "
18 " " 9 " "	97 " "

Fonte: Fontoura (1960, p. 90).

Fontoura (1960) observa que o teste foi empregado em crianças com idade a partir de oito anos até 19 anos de idade. Não foi encontrado nenhum aluno que alcançasse uma pontuação superior a 97.

A avaliação do teste é realizada da seguinte forma: “Filomena acertou 54 questões, logo sua IM=11 anos e 6 meses [...] Ela tem 11 anos e 4 meses de idade. Logo o seu *Q.I.* será: $Q.I. = IM:IC = 11 \text{ a e } 6 \text{ m} : 11 \text{ a e } 4 \text{ m} = 138 : 136 = 101$ (inteligência normal)” (FONTOURA, 1960, p. 91).

Ao explicar sobre o Teste Dearborn, Fontoura (1960) aponta que o mesmo é um teste coletivo e não verbal. Coletivo, porque pode ser aplicado ao mesmo tempo a várias pessoas, e não verbal, porque dispensa o paciente de escrever frases ou palavras, bastando-lhe fazer desenhos, cruzes, círculos ou algarismos. “Serve para verificar o nível mental dos alunos do curso primário ginasial. Compõe-se o teste de três quadros com desenhos, sobre os quais os pacientes irão executar ordens transmitidas pelo examinador” (FONTOURA, 1960, p. 93).

Exposições sobre o referido teste abrangem da página 93 até a 104. Na página 103, há o quadro explicativo com as pontuações referentes ao teste.

Figura 9: Baremo do teste de Dearborn

N.º de pontos alcançados	Idade mental correspondente	N.º de pontos alcançados	Idade mental correspondente
5	6 anos	54	9 anos e 9 meses
8	6 anos e 3 meses	57	10 anos
11	6 " " 6 "	62	10 anos e 6 meses
14	6 " " 9 "	64	10 " " 9 "
17	7 anos	66	11 anos
20	7 anos e 3 meses	68	11 anos e 3 meses
23	7 " " 6 "	70	11 " " 6 "
27	7 " " 9 "	73	12 anos
31	8 anos	76	12 anos e 6 meses
35	8 anos e 3 meses	77	12 " " 9 "
39	8 " " 6 "	78	13 anos
42	8 " " 9 "	79	13 anos e 3 meses
45	9 anos	80	13 " " 6 "
48	9 anos e 3 meses	81	13 " " 9 "
51	9 " " 6 "		

Fonte: Fontoura (1960, p. 103).

Para a interpretação do resultado do teste, é trazido um exemplo na página 104 do Manual de Testes, o qual é apontado por Fontoura (1960, p. 104) da seguinte maneira: “Sebastião alcançou 27 pontos no teste de Dearborn: então, tem 7 anos e 9 meses de idade mental. Como tem 9 anos de idade, seu *Q.I.* será: $Q.I. = IM: IC = 7 \text{ a e } 9 \text{ m}: 9 \text{ a} = 93: 108 = 86$ (retardado mental)”.

Logo em seguida, Fontoura (1960) apresenta o Teste Alfa (do Exército americano). O teste foi criado no ano de 1917, data na qual os Estados Unidos entraram na Primeira Grande Guerra, tendo que correr contra o tempo para preparar

um exército para os campos de batalha na Europa, os americanos tinham um grande problema: “como colocar 3.500.000 homens nas funções para que tivessem mais capacidade? – como escolher, no meio dos milhões de civis, os 165.000 homens que deveriam ser transformados em oficiais e colocados em postos de comando?” (FONTOURA, 1960, p. 105).

Apelou-se para a Psicologia, “uma equipe de psicólogos formulou uma bateria de ‘testes de inteligência’, ou ‘testes de nível mental’, destinada a selecionar os milhões de recrutas. Surgiu assim o teste alfa” (FONTOURA, 1960, p. 105). Continuando suas explanações, Fontoura (1960, p. 106) destaca que

[...] foi a mais avassaladora experiência de Psicologia que houve no mundo. Seu êxito foi tão grande que se costuma dizer que ‘a guerra de 1914 foi ganha pela Psicologia’. Realmente a Psicologia permitiu a rápida organização do pessoal, em tempo relâmpago, e a entrada súbita de soldados americanos nos campos de batalha foi fator decisivo na vitória dos aliados.

O teste alfa é coletivo e verbal, isto é, exige que o paciente escreva palavras como resposta. O teste original possuía 212 questões, repartidas em oito subtestes, conforme demonstrado na figura que segue.

Figura 10: Teste Alfa

Subteste	Assunto	N.º de questões	Duração
I	Ordens a obedecer	12	3 m.
II	Raciocínio aritmético ..	20	5 m.
III	Dar a melhor razão	16	2 m.
IV	Sinônimos e antônimos ..	40	2 m.
V	Frases a reorganizar ...	24	2 m.
VI	Séries a completar	20	3 m.
VII	Analogias	40	3 m.
VIII	Conhecimentos gerais ..	40	4 m.
Total — 8 subtestes		212	24 m.
Duração total: 24 minutos.			

Fonte: Fontoura (1960, p. 106).

Contudo o mesmo passou por uma simplificação na sua forma de aplicação, sendo reorganizado conforme o apresentado na figura a seguir.

Figura 11: Teste Alfa Simplificado

Subteste	Assunto	N.º de questões	Duração
I	Ordens a obedecer	16	5 m
II	Sentenças a reorganizar	16	5 m
III	Analogias	16	5 m
IV	Séries a completar	16	5 m
V	Dar a melhor razão	16	5 m
VI	Questões de censo comum	20	5 m
Total: 6 subtestes, 100 questões. Duração: 30 minutos.			

Fonte: Fontoura (1960, p. 107).

É essa forma mais abreviada que Fontoura (1960) em seu Manual de Testes. O autor ressalta que 30 minutos é tempo em demasia, por isso sugere 15 min., concedendo 2 min. e meio a cada questão.

A exposição do teste alfa é iniciada na página 107 e finalizada na página 121, página essa em que consta o quadro de classificação dos indivíduos a partir da aplicação do teste. A primeira figura elucida a classificação de acordo com as 212 perguntas.

Figura 12: Classificação dos indivíduos – Teste Alfa Simplificado

Número de respostas certas—	Nível intelectual	Q. I.
135 a 212 respostas certas	— Inteligência elevadíssima	Acima de 140
105 a 134 " "	— " muito elevada	de 120 a 140
75 a 104 " "	— " elevada	de 110 a 120
45 a 74 " "	— INTELIGÊNCIA NORMAL	de 90 a 110
25 a 44 " "	— Inteligência abaixo da média	de 80 a 90
15 a 24 " "	— " inferior	de 70 a 80
0 a 14 " "	— " muito inferior (descendo até a idiotia profunda)	abaixo de 70

Fonte: Fontoura (1960, p. 121).

Já a segunda figura traz a avaliação de forma simplificada, ou seja, 100 perguntas realizadas na aplicação do teste alfa.

Figura 13: Avaliação Simplificada – Teste Alfa Simplificado

N.º de respostas certas	Nível intelectual	Q. I.
84 a 100	Inteligência elevadíssima	Mais de 140
69 a 83	" muito elevada	de 120 a 140
57 a 68	" elevada	de 110 a 120
40 a 56	INTELIGENCIA NORMAL	de 90 a 110
20 a 39	Inteligência abaixo da média	de 80 a 90
9 a 19	" inferior	de 70 a 80
0 a 8	" muito inferior	menos de 70

Fonte: Fontoura (1960, p. 121).

O teste beta (do Exército americano) é também abordado por Fontoura (1960). O teste alfa apresentava incompletude. Primeiro, porque havia analfabetos, em especial aqueles soldados que vinham do interior do país. Em segundo lugar, havia muitos que não entendiam bem a língua americana, “[...] ou porque fossem estrangeiros naturalizados, ou porque fossem americanos de nascimento, mas filhos de estrangeiros e vivendo em zonas de colonização onde só ouviam falar a língua estrangeira” (FONTOURA, 1960, p. 123).

Foi criada, então, uma segunda bateria de testes pelos profissionais psicólogos, denominada de Teste Beta. Segundo Fontoura (1960, p. 123), “este teste consta com uma série de questões que o paciente responde sem escrever nenhuma palavra. Trata-se, pois de um teste não-verbal, mas como o alfa, também coletivo [...]”.

É um teste composto por 118 questões, agrupadas em seis subtestes, o que pode ser constatado na figura a seguir.

Figura 14: Teste Beta

Subteste	Assunto	N.º de questões	Tempo de Duração
I.....	Labirintos a percorrer .	5	2 m.
II.....	Código gráfico	6	2 m.
III.....	Contagem de cubos	16	4 m.
IV.....	Compor quadrados	18	4 m.
V.....	Desenhos com lacunas .	20	2 m.
VI.....	Séries paralelas	50	2 m.
Total: 6 subtestes, 118 questões — 16 minutos			

Fonte: Fontoura (1960, p. 124).

A explicação sobre o Teste Beta abrange da página 124 até a 132. Sendo que a página 132 traz as tabelas classificatórias a serem consultadas posteriormente à aplicação do teste. Há duas tabelas, uma que traz a análise das 118 questões, conforme a figura em exposição.

Figura 15: Tabela Classificatória do Teste Beta

N.º de respostas certas	Nível intelectual	Q. I.
100 a 118	Inteligência elevadíssima	acima de 140
90 a 99	" muito elevada	de 120 a 140
80 a 89	" elevada	de 110 a 120
45 a 79	INTELIGÊNCIA NORMAL	de 90 a 110
25 a 44	Inteligência abaixo da média	de 80 a 90
16 a 24	" inferior	de 70 a 80
0 a 15	" muito inferior	abaixo de 70

Fonte: Fontoura (1960, p. 132).

E, num segundo momento, Fontoura (1962) elucida o quadro referente à 'forma revista', a qual se reduziu o Teste Beta a 107 questões. A figura traz a correção conforme a revisão feita.

Figura 16: Tabela Classificatória do Teste Beta – ‘forma revista’

N.º de respostas certas	Nível intelectual	Q. I.
90 a 107	Inteligência elevadíssima	acima de 140
80 a 89	" muito elevada	de 120 a 140
70 a 79	" elevada	de 110 a 120
41 a 69	INTELIGÊNCIA NORMAL	de 90 a 110
20 a 40	Inteligência abaixo da média	de 80 a 90
11 a 19	" inferior	de 70 a 80
0 a 10	" muito inferior	abaixo de 70

Fonte: Fontoura (1960, p. 132).

Após as explanações sobre o Teste Beta, o qual engloba os testes de nível mental, Afro do Amaral Fontoura adentra o **Teste de Maturidade**, iniciando pelo Teste ABC, de Lourenço Filho, um dos educadores mais respeitados na área de testes psicológicos no Brasil, e também no Movimento da Escola Nova Brasileira, e um dos responsáveis pela reestruturação educacional no Estado do Ceará no início do século XX (SILVA; SCHELBAUER, 2007).

Na realidade, o que Lourenço Filho buscava era a compreensão de que toda e qualquer pessoa deveria passar pelo processo educacional, ele buscava a ampliação escolar e uma Educação que abrangesse um número maior de pessoas, algo que a escola tradicional, na visão do estudioso, não conseguia abranger. Era preciso a formação de um novo homem, e, para essa formação, Cunha (1994) destaca que somente uma Escola Nova, sintonizada com o quadro social, poderia dar conta de tal processo. Essa escola deveria estar com o foco pautado “[...] na preocupação pelo destino da criança, tanto em relação à criança, como indivíduo, como em relação às necessidades e possibilidades econômicas do meio em que ela vive” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 5).

O intuito de Lourenço Filho com os Testes ABC, estava em organizar melhor o ensino, distribuindo os alunos de acordo com o nível de aprendizagem destes. As turmas eram dispostas em A, B, C. Sendo que A, eram os que tinham bastante facilidade em aprender, necessitando de pouco auxílio do professor. A turma B apresentaria maior necessidade de mediação, já a turma C necessitaria de muito empenho do docente para realizar as atividades solicitadas. Buscava-se a identificação da forma de aprendizagem das classes para se verificar a incidência da

ação docente. Os responsáveis pela aplicação dos testes ABC eram os próprios docentes. Mas, antes da aplicação dos testes, havia um treino prévio com os mesmos (SILVA; SCHELBAUER, 2007). Ao menos era essa a justificativa. Mas, entendemos que

A questão da separação dos alunos entre os mais e os menos desenvolvidos intelectualmente não estava auspiciada somente por uma concepção meritocrática. Ela se fundamentava, principalmente numa concepção higienista, daí a Liga em defender a ideia de que se tratava de uma medida profilática. Todos os esforços da Liga eram endereçados no sentido de separar os alunos. A ideia era formar classes homogêneas, de preferência com alunos mais desenvolvidos intelectualmente (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 131).

Wanderbrook Júnior (2009, p. 133) traz a informação de que o objetivo da liga repousava em evitar que os alunos

[...] mais “atrasados” contagiassem, por assim dizer, os mais “adiantados” [...] a preocupação era muito mais no sentido de “evitar” que os “mais evoluídos” se “enervassem” com os “menos evoluídos” do que fazer com que uns alcançassem os outros nesse desenvolvimento.

Com tais ações, a busca pela alfabetização da população era a grande meta da república, não só a alfabetização, mas a aprendizagem de formas de vida apreendidas no ambiente escolar. O fator psicológico para a liga era o de maior importância, pois era, por meio dele, que a adaptação da criança seria garantida. Não se “[...] reduzia um problema a um fator pedagógico, existia também um problema social a resolver” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 137). Por isso os membros da liga apoiavam firmemente o ideário escolanovista e queriam uma Educação para todos.

A Escola Viva, de Fontoura (1960) enquadra-se aos ideais escolanovistas, os quais eram compartilhados pela liga. Em toda a sua linguagem escrita, Fontoura destaca a necessidade de compreensão das particularidades dos alunos, mas, em seu Manual de Testes, ele evidencia essa postura, salientando que as turmas devem ser divididas mediante as aptidões dos alunos.

A busca pela renovação na área escolar por Fontoura é tão marcante, que em seu manual ele explica até mesmo como acolher o aluno em seu primeiro contato com o ambiente escolar. Segundo Fontoura (1960), quando as crianças adentram o

ambiente escolar, o primeiro passo defendido por Fontoura (1960) é a seleção dessas crianças para posteriormente as organizar nas classes. Contudo essa medida não deve ser tomada no primeiro dia, o estudioso aconselha que, num período de dois a cinco dias, as professoras ambientem as crianças na escola, auxiliando-as no conhecimento das salas de aula, sua ornamentação, colegas etc. Tal dica é dada porque, na opinião de Fontoura (1960, p. 133), “o ingresso na escola é sempre um choque emocional para a criança, acostumada até então no mundo amigo que é seu próprio lar, no qual se sente rodeada de carinho e atenções”.

É recomendável que a professora converse com os seus alunos, desfazendo naturais inibições, criando um clima agradável, com simpatia e compreensão. Logo em seguida, busca-se selecionar as crianças da 1ª. série de acordo com o seu nível de maturidade, ou seja, a sua capacidade de iniciar ou não o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Tal nível não é sinônimo de nível mental. O que acontece é que “às vezes crianças regularmente inteligentes custam um pouco mais aprender a ler e outras menos inteligentes começam mais cedo” (FONTOURA, 1960, p. 133).

Ao afirmar isso, o autor entra no conceito de maturidade, que, segundo ele, refere-se a determinado momento na vida em que o indivíduo pode fazer cada coisa. Há os componentes da maturidade. De acordo com Fontoura (1960, p. 134),

[...] verificam os psicólogos que a maturidade para a leitura depende dos seguintes componentes ou fatores: 1. Controle visual; 2. Controle motor; 3. Controle visual-motor; 4. Memória visual; 5. Memória auditiva; 6. Memória lógica; 7. Capacidade de prolação (de pronúncia); 8. Índice de fatigabilidade.

As provas constantes nos Testes ABC de Lourenço Filho buscam, de acordo com os fatores mencionados, o processo de aferição. Tais testes são compostos por oito provas: 1. Prova de controle visual-motor; 2. Prova de memória visual; 3. Prova de controle visual-motor; 4. Prova de memória auditiva; 5. Prova de memória lógica; 6. Prova de capacidade de prolação; 7. Prova de controle visual-motor; 8. Prova de controle visual e índice de fatigabilidade. O material para a aplicação dos testes vem com o manual escrito por Lourenço Filho. As exposições acerca dos Testes ABC iniciam-se na página 134 e estendem-se até a página 140.

O processo de avaliação posterior à aplicação do teste é explicado, por Fontoura (1960), da seguinte forma:

[...] cada prova ganha de zero a três pontos, conforme esteja completamente certa (3 pontos), mais ou menos certa (2 pontos), quase errada (1 ponto) ou totalmente errada (zero ponto). De acordo com esse critério, o aluno pode alcançar de zero a 24 pontos. A classificação dos alunos poderá, então, ser feita em três grupos: a) alunos que obtêm de 17 a 24 pontos (fortes); b) alunos que obtêm de 9 a 16 pontos (médios); e c) alunos que obtêm de 0 a 8 pontos (fracos) (FONTOURA, 1960, p. 139-140).

Como prognóstico, Fontoura (1960) aponta que os alunos do primeiro grupo, os alunos fortes, devem aprender a ler e escrever com facilidade em um semestre, sendo que “em turmas reduzidas e bem selecionadas essa aprendizagem pode ser feita em três meses e até dois meses” (FONTOURA, 1960, p. 140). Já os alunos médios, pertencentes ao segundo grupo, devem aprender a ler regularmente em um ano letivo, e os alunos fracos, do terceiro grupo, “[...] são considerados IMATUROS ou conforme o caso, DEFICIENTES, e não devem começar a aprendizagem da leitura senão depois de suficientemente amadurecidos [...]” (FONTOURA, 1960, p. 140).

Fontoura (1960) inicia, logo em seguida, a exposição do **Psicodiagnóstico da Personalidade** – técnica de Amaral Fontoura, baseada no teste de Kent-Rosanoff. Reiteramos que a Psicologia, no Brasil, teve o seu início marcado na atuação psicométrica, e por anos a atuação psicológica se caracterizava pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes, diagnósticos e encaminhamento para serviços especializados (GUZZO, 2001). Boarini e De Moura (2012) destacam que a Psicologia serviu como base científica para as ações da liga, em especial no âmbito da Educação escolar. As disciplinas de Psicologia, ministradas nas escolas normais secundárias, tinham destaque, como a psicomетria, por exemplo. Era o movimento em prol do saudável.

Retomando a exposição de Fontoura (1960), entendemos que os psicólogos Kent e Rosanoff criaram um teste para estudos psiquiátricos, baseado no poder de associação psíquica. É o fenômeno da associação de ideias que permite que conheçamos o psiquismo humano pelo sistema estímulos-respostas. Fontoura (1960, p. 141-142) expõe:

De acordo com a técnica daqueles dois psicólogos, o experimentador diz ao paciente: ‘eu vou dizer umas palavras para você; assim que eu acabar de dizer cada palavra, você responderá com a primeira que lhe ocorrer’ [...] Terminada a apresentação das palavras (em número de 100) e anotadas as 100 respostas, o examinador diz: ‘agora, vamos ver de novo: eu vou dizer as mesmas palavras e você irá dar

as mesmas respostas que deu há pouco' [...] o examinador anota a resposta, se esta for diferente da que foi dada na primeira vez. Depois analisando as respostas dadas, pode tirar interessantes conclusões sobre a situação mental do paciente (FONTOURA, 1960, p. 141-142).

O teste K-R foi usado, também, para se pesquisar atitudes de pensamentos ocultos do indivíduo, sendo utilizado para se detectar mentiras.

A aplicação no Processo Amaral Fontoura-Kent-Rosanoff é apontado pelo estudioso como uma ferramenta para a compreensão do psiquismo humano. As 100 palavras estímulo do teste original foram substituídas por Fontoura (1960) por outras palavras que, segundo ele, pareciam mais estimulantes. O estudioso acreditava que essa prova poderia “[...] valer como um verdadeiro psicodiagnóstico, fornecendo apreciáveis dados sobre a personalidade total do paciente” (FONTOURA, 1960, p. 143).

A forma de análise e interpretação segue um padrão de separação das perguntas e respostas em grupos, segundo os assuntos. Fontoura (1960) expõe essa organização da seguinte forma: a) Assuntos do passado, família e infância; b) Recalques marcantes; c) Preocupações presentes; d) Vida sentimental; e) Vida profissional; f) Gostos e preferências; g) Assuntos diversos; h) pontos obscuros.

As imagens abaixo trazem as 100 perguntas selecionadas por Fontoura (1960) para a aplicação do teste.

Figura 17: Psicodiagnóstico da Personalidade

PSICODIAGNÓSTICO DA PERSONALIDADE		Psicodiagnóstico da Personalidade	
Técnica de Amaral Fontoura, baseada no teste de Kent-Rosanoff			
Nome	49. Águia	75. Criança
Idade	50. Estômago	76. Amargo
Curso e série	51. Dinheiro	77. Martelo
1. Mesa	25. Vagabundo	52. Lâmpada	78. Sedento
2. Escuro	26. Desejo	53. Sonho	79. Cidade
3. Música	27. Rio	54. Amarelo	80. Ódio
4. Doença	28. Branco	55. Pão	81. Manteiga
5. Homem	29. Belo	56. Justiça	82. Médico
6. Profundo	30. Janela	57. Menino	83. Barulhento
7. Macio	31. Aspero	58. Luz	84. Ladrão
8. Comer	32. Angústia	59. Saúde	85. Interesseiro
9. Montanha	33. Pé	60. Bíblia	86. Alegria
10. Casa	34. Aranha	61. Memória	87. Cama
11. Preto	35. Agulha	62. Amor	88. Pesado
12. Sexo	36. Vermelho	63. Banho	89. Fumo
13. Conforto	37. Sono	64. Passado	90. Morte
14. Mão	38. Raiva	65. Rápido	91. Lua
15. Pequeno	39. Tapete	66. Azul	92. Tesoura
16. Fruta	40. Meça	67. Fome	93. Quietos
17. Borboleta	41. Pal	68. Padre	94. Verde
18. Lixo	42. Trabalhar	69. Mãe	95. Deus
19. Ideal	43. Azêlo	70. Cabeça	96. Rua
20. Cadeira	44. Terra	71. Chuva	97. Recalque
21. Bone	45. Aborrecimento	72. Comprido	98. Queijo
22. Apito	46. Soldado	73. Religião	99. Flor
23. Mulher	47. Sangue	74. Bebida	100. Mêdo
24. Frio	48. Duro		

Fonte: Fontoura (1960, p. 145-146).

Como exemplificação para o teste, Fontoura (1960) inicia as exposições referentes ao teste na página 147 e finda na página 170. O estudioso utiliza cinco casos para a explanação. Os casos trazidos são de interpretação demasiadamente longa e bastante subjetiva. As correções estavam ao alcance dos professores da época, os mesmos estavam incumbidos das avaliações dos alunos e da sistematização do contexto escolar.

A segunda parte do Manual de Testes atém-se aos **Testes Pedagógicos** – Coleção de provas completas, para exame final, da 1^a. à 5^a. série. Essa segunda parte do material inclui: 1. Instruções para a aplicação das provas; 2. Prova Final de Linguagem, Matemática e Conhecimentos Gerais; 3. Chave de correção dessas provas; 4. Resultado da tabulação das provas, indicando a percentagem de alunos que acertaram cada questão; 5. Indicação se a questão foi considerada ‘fácil’, ‘média’ ou ‘difícil’, assinalada pelas letras, respectivamente, F – M – D. Tais passos estão divididos por séries: 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries. Daremos como exemplo as instruções para a aplicação de prova referente às turmas da 1^a série. Tomamos tal decisão a fim de clarificar ao leitor a forma de organização de Afro do Amaral Fontoura naquilo que diz respeito à aplicação de testes pedagógicos.

Quadro 7: Modelo de Aplicação de um teste pedagógico – Linguagem

1^a série	
1. Instruções para a aplicação das provas	
Linguagem	
I)	Os examinadores entregarão as provas aos alunos. O aplicador lhes chamará a atenção para o cabeçalho, pedindo-lhes que escrevam seus nomes completos. Logo a seguir, determinará que preencham as demais linhas, de acordo do o MODELO que deverá estar no QUADRO NEGRO devidamente preenchido com: - Nome completo da professora da turma, na 2 ^a . linha; - A denominação da unidade escolar, na 3 ^a . linha; - O nome do município, na 4 ^a . linha.
II)	Pedirá, então, o aplicador, que os alunos copiem, com LETRA MANUSCRITA, na linha para isso reservada, a frase da parte II da prova; recomendar-lhes-á que não façam emendas e escrevam com letra bonita. Tempo: o gasto pelos 80% dos alunos.
III)	Dirá, depois, que irão fazer um ditado. (Mostrar a parte III) Pedir-lhes-á atenção, porque antes irá ler as frases do ditado, enquanto os alunos ouvirão sem escrever. Lerá com naturalidade: “Que doce cheiroso! É de manga ou limão?” Mandarà, a seguir, que os alunos escrevam as frases do ditado, uma em cada linha. Lerá as frases devagar, observando as pausas indicadas pelos traços do diagrama abaixo. Dará o prazo máximo de 30 segundos para a escrita de cada palavra, ditando também os pontos.

	Que / doce / cheiroso / ! É / de manga / ou / limão / ? /
IV)	Pedirá que olhem atentamente para a figura que se acham na prova (mostrar parte IV), explicando que deverão escrever duas frases diferentes, uma em cada linha da prova, e que cada frase será referente à gravura. O tempo: o gasto por 80% dos alunos.
V)	Mostrará, depois, a parte V, explicando que terão que ler três frases a cumprir ordens dadas. Como exemplo levará o MODELO, riscando qual a resposta certa. Verificará, juntamente com o auxiliar, se todos os alunos entenderam e resolveram certo a parte MODELO, esclarecendo, novamente, se necessário. A seguir, recomendo-lhes que leiam silenciosamente, determinará que façam as duas questões seguintes. Atenção: o aluno riscará e não assinalará ou sublinhará Tempo: o gasto por 80% dos alunos.
VI)	Finalmente, mostrará a parte VI, explicando, que terão que ler silenciosamente a frase escrevendo a resposta na linha em branco. Resolverá, juntamente com a turma, o MODELO, esclarecendo aos que não hajam entendido. Determinará, então, que leiam os demais trechos silenciosamente, respondendo por escrito as perguntas formuladas. NÃO PERMITIRÁ COMUNICAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

Fonte: Fontoura (1960).

Observamos no quadro demonstrativo, que havia toda uma sequencia a ser seguida pelo professor em sala de aula. Todo o direcionamento estava presente no manual didático, o que facilitava em termos de aplicação e de correção, segundo a opinião de Fontoura (1960).

Colocamos, também, um quadro exemplificando a aplicação de uma prova na área da disciplina de matemática.

Quadro 8: Modelo de Aplicação de um teste pedagógico – Matemática

Matemática	
I)	O examinador pedirá a atenção dos alunos para a parte I, mostrando as questões que terão que responder, riscando o que for pedido. Assim, na: 1ª. Riscar o Zero' 2ª. Riscar o menor número; 3ª. Riscar o cilindro. Tempo: o gasto pelos 80% dos alunos.
II)	As demais partes o aluno resolverá sozinho, lendo silenciosamente e sem se comunicar.

Fonte: Fontoura (1960).

O caráter diretivo na área de aplicação do teste pode ser percebido, em igual instância, na área da disciplina da matemática. Em ambos os quadros há até o

tempo estimado para a atividade proposta. Essa segunda parte do Manual de Testes, que se dedica à aplicação de testes pedagógicos, ocupa da página 171 até a página 248, lembrando que essa extensão abrange da 1ª até a 5ª série.

A terceira parte do Manual prende-se aos **Testes Pedagógicos Avulsos**, destinados às 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Optamos, mais uma vez, em exemplificar o conteúdo, mostrando parte dos testes avulsos, destinados à 1ª série, tendo como foco a linguagem.

Quadro 9: Modelo de Aplicação de Teste Pedagógico Avulso – Linguagem (Cópia)

	Linguagem
	Cópia
I)	Joãozinho é um menino muito travesso 1.....
II)	Pela janela envidraçada olhava a rua molhada. 2.....
	Frases para ditar:
III)	Recebi um blusão de linho. O relógio bateu horas?
	Escrever frases
IV)	Bandeira (escrever uma frase empregando essa palavra) 1.....
V)	Quadro negro (idem, idem) 2.....

Fonte: Fontoura (1960).

A clareza na proposta de Fontoura (1960) é bem evidenciada, até mesmo na área dos testes avulsos propostos pelo estudioso. Os testes pedagógicos iniciam a sua explanação na página 249 e findam a sua exposição na página 418. Retomamos que os mesmos se dedicam às 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries. Não há um capítulo de conclusão na obra. A última informação que temos, no presente Manual de Testes, é uma tarjeta, na qual consta: Composto e impresso na GRÁFICA EDITORA AURORA, LTDA. Rua Vinte de abril, 16. Rio de Janeiro, E. G. – Brasil.

Entendemos ao findar a leitura e sistematização do Manual de Testes, que realmente a Escola Nova – ou Escola Viva, no caso referente às nossas discussões – pode ser vista como uma linha com buscas claras para uma abordagem psicológica dos alunos. O que se buscava era o processo de valorizar

[...] o psicológico, não o lógico; o sentimento, não o intelecto; os métodos, não o conteúdo; a espontaneidade, não a disciplina; o não-diretívismo em lugar do diretívismo. Modifica-se o sistema de

organização escolar, adota-se o trabalho em grupo, multiplicam-se os testes de inteligência e testes ocupacionais, o professor já não é quem ensina, mas o que facilita a aprendizagem (WANDERBROOCK JÚNIOR, p. 54).

Entendemos que o aprofundamento quanto à leitura, à análise e à assimilação dos conteúdos escritos por Fontoura (1960) na área da Psicologia, nos manuais estudados: **Psicologia Geral; Psicologia Educacional 1ª. parte; Psicologia Educacional 2ª e 3ª partes; e Manual de Testes**, foi algo necessário não somente para a compreensão da história e historiografia docente, mas também para angariar maiores informações originárias de tais escritos que, para Assunção (2007, p. 69-70),

[...] poderão também nos auxiliar para um melhor entendimento do campo da Psicologia, uma vez que no Brasil, e de modo mais contundente em alguns estados, a Psicologia, em sua constituição, estabeleceu um estreito vínculo com a área educacional.

Essas leituras foram de suma importância para vislumbrarmos o legado que Afro do Amaral Fontoura deixou para a Psicologia no Brasil, em específico para a Psicologia da Educação, o que apontaremos a seguir.

Nesse momento, findamos as exposições acerca dos manuais didáticos eleitos por nós. O próximo passo que ousamos dar é o de refletirmos sobre todo esse conteúdo, buscando compreender a questão: **“Qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?”**. Na tentativa de responder a essa questão, damos continuidade à nossa escrita.

7 AFRO DO AMARAL FONTOURA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: OS MANUAIS DE PSICOLOGIA EM QUESTÃO

A Psicologia foi disciplina que, conforme viemos demonstrando, tradicionalmente criou “[...] meios de tornar visíveis, mensuráveis e administráveis as capacidades individuais invisíveis na superfície do corpo, justifica-se desse modo a importância do seu estudo na formação dos professores” (LIMA, 2015, p. 1). Esse grau de importância foi muito expressivo no movimento da Escola Nova, notamos a busca por uma Educação renovada, tendo como centro do processo de aprendizagem a figura do aluno.

Essa Escola Nova é trazida no nosso trabalho como uma Escola Viva, termo utilizado por Afro do Amaral Fontoura, seu expoente e escritor dos manuais didáticos elencados para a nossa pesquisa. Reiteramos que a Escola Viva é a vertente católica da Escola Nova, é a linha na qual a Igreja se apoiou para adentrar no processo de renovação educacional do Brasil (BUENO, 2013).

Por isso sentimos a necessidade de explicar, de forma mais pormenorizada, sobre essa pedagogia católica, buscando localizar qual a função atribuída para a área da Psicologia a partir de tal posicionamento. Nossa arguição encontra-se no item que segue.

7.1 A PEDAGOGIA CATÓLICA E A FUNÇÃO ATRIBUÍDA À PSICOLOGIA: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DA LEITURA DOS MANUAIS DIDÁTICOS

A Escola Nova encontrou um meio de propagação de seu ideário dentro das escolas normais. Saviani afirma que, naquilo que tange às escolas normais, é possível afirmar “[...] que seu estabelecimento e expansão ocorrem entre os anos de 1890 a 1932, sendo a década de 1930 a fase de propulsão do escolanovismo no ensino educacional brasileiro” (SAVIANI, 2006, p. 4).

Para Saviani (2006), era necessária a luta por uma formação docente coerente, para tanto, em busca dessa melhoria na formação docente, no ano de

1890 foi proposto um padrão de organização para as escolas normais paulistas. O trabalho foi, de acordo com Saviani (2006, p. 5), dividido em dois vetores:

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma [...] Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma o padrão da Escola Normal centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Entre os anos de 1932 a 1939, temos a inspiração do ideário da Escola Nova. Destacamos a gestão de Lourenço Filho à frente da Diretoria Geral do Ensino, em 1930, período em que começou a ser divulgada uma série de textos sobre a Escola Nova, segundo Cunha (1994, p. 65, grifos no original), essa revista “[...] foi rebatizada como **Educação**, e posteriormente como **Revista de Educação**, em 1933 [...]”.

Essa publicação foi relevante para a época porque era um veículo de expressão disponível para os dirigentes do ensino público paulista. Por meio dela é possível investigar a busca pelo pensamento renovador de profissionais focados no fortalecimento da escola pública (CUNHA, 1994).

É na década de 1930 que temos a sistematização dos Institutos de Educação, os quais tiveram uma reestruturação curricular em seu modelo pedagógico-didático. Segundo Saviani (2006, p. 5),

Nesse âmbito as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova.

De acordo com Saviani (2006, p. 6), a Escola Normal foi transformada em escola de professores, com um currículo que englobava as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) **Psicologia educacional**; 4) história da Educação; 5) introdução ao ensino,

contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação (SAVIANI, 2006, p. 6, grifos nossos).

Entendemos que os Institutos de Educação foram arquitetados de forma a abranger as exigências de uma nova pedagogia, uma pedagogia que ansiava por um conhecimento clamado a ser calcado na cientificidade.

Temos, então, uma linha pedagógica, centrada plenamente no aluno cuja proposição, apontada por Cunha (1994), é a de assentar-se em um modelo psicologista e individualista, que incentiva a prática pedagógica espontaneísta, baseada no corpo docente e no discente.

Um exemplo que pode ser trazido, salientando essa centralidade no aluno, consta, de forma clara, no capítulo XIV do Manual Didático de Psicologia Geral, escrito por Afro do Amaral Fontoura. Nesse capítulo, que é intitulado “As Emoções” Fontoura (1962, p. 333-334) destaca que

[...] professor deve procurar conhecer seus alunos e verificar quais são os **emotivos** [...] as emoções produzem estados de **inibição** em que o aluno, às vezes quer falar e não pode [...] é preciso que o mestre saiba conhecer tais estados de **inibição**, a fim de não julgar que o aluno seja mal criado, teimoso ou vadio [...] com bastante prática, observação e... paciência o professor conseguirá, ao fim de certo tempo, verificar e interpretar as **reações emotivas** de seus alunos [...] o mestre deve usar largamente da ‘**capacidade emotiva das massas**’, isto é, transmitir emoções à sua classe, estimulando e entusiasmando os alunos para a consecução deste ou daquele trabalho escolar (grifos no original).

No capítulo XI, o aspecto voltado para a subjetividade é pontuado de maneira notória. Retomemos o exemplo desse capítulo que tem como título **a imagem**. Fontoura (1962, p. 278) salienta que

[...] a imaginação assume enorme papel na infância. É a época em que o espírito da criança desperta, cresce, tem necessidade de ação. Mas há uma desconexão entre a atividade **mental** e a atividade **real** da criança: sua capacidade de **agir** é diminuta. De forma que ela preenche esse vácuo com a imaginação criadora [...] o pequeno poder de discernimento da criança (pois o discernimento envolve juízo, raciocínio, capacidade que a consciência infantil não possui ainda) impede-a de distinguir o verdadeiro do falso. Em seu cérebro não se diferencia a imagem **reproduzida** da imagem **criada** [...] (grifos no original).

Chama a atenção essa centralidade extremada na figura do aluno, e é notório, também, o foco sobre a subjetividade humana, trabalhada na formação docente, para que a mesma seja posta em prática em sala de aula. A busca pela renovação, ao tratar o processo de Educação dessa maneira, centrado no aluno, na subjetividade, é notória no escolanovismo.

7.1.1 A Pedagogia católica nos manuais didáticos de formação de professores

Naquilo que tange ao processo de implantação dos preceitos da Escola Nova no Brasil, recorrendo às exposições de Bueno (2013, p. 2), observamos que esse movimento foi constituído

[...] como um ideário comum no Brasil à época, mas que se apresentava sob diversas interpretações entrecruzadas, isto é, a Escola Nova foi apreendida no Brasil de uma forma particular: ela cindiu-se em dois grupos dominantes que disputavam pela hegemonia no campo educacional da época, os católicos e os renovadores.

Tal afirmação é encontrada, também, em Souza (2013, p. 13). Para o autor, nomes como

[...] Santos (1951, 1958 e 1965), **Fontoura** (1973), Castiello (1958), Foulquié (1952), entre outros, demonstram a formação de um discurso pedagógico católico que se utilizou intensamente das contribuições da Psicologia no campo da Educação. A pedagogia “católica” desses intelectuais incorporou consigo os conhecimentos provenientes de variadas correntes da Psicologia e da psicanálise (grifos nossos).

Entendemos que esse conflito entre católicos e liberais, no campo da Educação escolar, teve longa duração no Brasil. Para Cunha e Costa (2002, p. 120),

[...] Instituinto a separação entre Igreja e Estado, o evento da República polarizou decisivamente os intelectuais em tomo da questão educacional, situação agravada em 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e sua proposta de escola pública laica, regida por princípios de obrigatoriedade, gratuidade e co-Educação.

De maneira geral, quando se menciona a pedagogia católica, observa-se que a mesma era “[...] vista como única coincidente com o ideal educativo que o país necessitava” (CUNHA; COSTA, 2002, p. 120). Percebemos isso ao verificarmos que há a um número predominante de escritores/autores da vertente católica que se debruçavam sobre a escrita dos manuais de ensino veiculados, os quais

[...] apresentaram inúmeras edições em curto espaço de tempo mostra sua força na formação de professores nas Escolas Normais e Institutos de Educação, além de evidenciar a liderança católica na iniciativa editorial entre as décadas de 1940 e 1970 (BUENO, 2013, p. 2).

Na opinião dos escritores católicos do período, o movimento educacional renovador da época tinha vistas, segundo Cunha e Costa (2002, p. 120), à condução do Brasil

[...] ao abismo por difundir idéias nefastas e perigosas. Guiados pelo cientificismo e pela aceitação do progresso desenfreado, os defensores da Escola Nova acabariam por levar a sociedade brasileira ao suicídio moral e biológico, num processo iniciado pela supressão do ensino religioso nas escolas, tema que estava em pauta nos primeiros anos da década de 1930.

O maior embate entre católicos e reformadores emerge quando os ideais escolanovistas, a partir de nomes expoentes como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, lançam a proposta por uma instrução pública e laica, “[...] contrariando, portanto, uma instrução confessional baseada nos preceitos da Igreja Católica, que buscava seu espaço no regime republicano instituído no Brasil” (BUENO, 2013, p. 3-4).

Organizados na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e na Confederação Católica Brasileira de Educação, os representantes católicos

[...] lançaram boletins e revistas, promoveram congressos, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de reger a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado. Nesse empreendimento, tiveram, talvez, mais êxito do que comumente se supõe, atingindo não somente as práticas dos professores das escolas católicas, mas também as do professorado católico nas escolas públicas. Suas estratégias de difusão de versões depuradas da nova pedagogia são o contraponto necessário para melhor se aquilatarem as práticas de seus oponentes, os pioneiros da Educação nova (CARVALHO, 2004, p. 94).

Tal oposição fica mais clara a partir da década de 1940, momento no qual proliferaram os “[...] manuais pedagógicos de autores com orientação católica, com uma pluralidade de apropriações e representações do ideário escolanovista, na tentativa de ganhar a adesão dos professores para então dirigir as possíveis práticas escolares” (BUENO, 2013, p. 4-5).

Esses manuais traziam a “prescrição e proscricção de livros, modelização de práticas de leitura e catolicização do discurso e da práxis escolanovista marcaram as estratégias católicas de ortopedia doutrinária no campo da pedagogia” (CARVALHO, 2004, p. 94). Foi por meio dos manuais didáticos que os católicos encontraram a possibilidade de difusão da Pedagogia Nova, “[...] dando visibilidade e credibilidade teórica à interpretação da Igreja sobre os preceitos escolanovistas” (BUENO, 2013, p. 8).

Para o estudioso, Bueno (2013, p. 08), “[...] as fronteiras entre católicos e reformadores é mais demarcada ainda, pois o autor coloca a necessidade da “Escola Viva” e cunha a expressão como marca de uma de suas coleções e, portanto, como marca distintiva na disputa que havia sido travada desde a década de 1920”.

Em seu Manual de Psicologia Geral, Fontoura (1962) deixa explícita a sua vertente católica. No manual, A Oração de São Francisco de Assis faz-se presente na página 8, denotando a sua religiosidade. No capítulo XV, Fontoura (1962, p. 34) traz a pedagogia do amor – método educativo por meio do qual Dom Bosco conseguiu conquistar seus alunos, recrutados entre os garotos abandonados, moleques e pequenos delinquentes. Essa é, segundo Bueno (2013, p. 8), a “[...] grande marca distintiva dos católicos, são as dedicatórias marcadas por excertos religiosos ou alguns exageros pontuais que pregam o amor, a compaixão e a Educação religiosa como um dos princípios para a Educação integral”.

Entendemos, de acordo com Cunha e Costa (2002 p. 121) que os católicos compreendiam que “[...] a Igreja era a agência de Educação por excelência, em virtude da ordem por ela recebida de Cristo e de sua missão voltada à espiritualização do homem”. Nesse sentido, defendiam que somente a Educação católica poderia traçar rumos seguros para a nação e a humanidade, por meio de ideais cristãos bem delineados (CUNHA; COSTA, 2002). E pregavam que, “[...] acima de tudo, a Escola Nova devia ser desprezada por pregar a laicização do ensino” (CUNHA; COSTA, 2002, p. 127). Ensino laico, defendido pelo Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova⁵⁸, do ano de 1932, conforme já observamos em nossa discussão. Enquanto líamos os materiais, tínhamos a sensação de que os defensores dessa postura acreditavam que somente a pedagogia católica poderia salvar a sociedade brasileira ‘afastada de Deus’, e indagávamos o motivo de tal pensamento. Por que se contrapor uma Educação laica? Logo que realizamos essa observação, constatamos que a mesma já havia sido feita por Cunha e Costa (2002, p. 126): “a escola não devia resumir-se à comunicação de determinada soma de conhecimentos, mas abranger a formação do espírito, o desenvolvimento da personalidade, a preparação dos fundamentos morais”.

Esse ideário era bastante exposto nos editoriais, Carvalho (2002, p. 95) mostra que essas estratégias possuíam um denominador comum, que era

[...] confinar o uso da expressão “escola nova” – o campo teórico e doutrinário da Pedagogia, orientação indiciada já no nome de sua principal publicação: Revista Brasileira de Pedagogia. Tal confinamento era recurso artiloso. No campo pedagógico, a questão dos fins educacionais era instanciada como fundamento de toda e qualquer discussão.

Entendemos que, ao se firmar esse ‘império da doutrina católica’, passava-se a julgar as novas pedagogias. Compreendemos, ainda, que os manuais trazem, como embasamento, os fundamentos da Escola Nova, e há uma proposta de ruptura entre o velho e o novo modo de ensinar, mas ainda há traços da Educação dita tradicional. Bueno (2013, p. 9) auxiliou a nossa compreensão acerca de um fato de que não tínhamos nos dado conta. Ela aponta que

As práticas escolares dos manuais, sugeridas aos alunos dos cursos de formação de professores, para uso nos estágios e no exercício do magistério estavam de acordo com as ideias veiculadas pela Escola Nova, quando trazem como prática, por exemplo, o método de projetos, os centros de interesse, a escola como comunidade em miniatura, o método de testes, mas ao prescrever as práticas como modos de fazer, com roteiros definidos dos passos a serem seguidos e delimitando o “como fazer” em sala de aula, os autores ficam presos à Educação tradicional criticada por ambas as vertentes do movimento da Escola Nova, a partir da década de 1950, posicionando-os com idéias novas, porém com prescrições para a prática ainda dispostas dentro do modelo dito tradicional de Educação.

⁵⁸ As propostas dos educadores escolanovistas eram percebidas pelos católicos como oriundas de dois veios históricos. De um lado, o avanço dos ideais republicanos. De outro, a influência do comunismo soviético. Em ambos, era marcante a presença do laicismo, cuja penetração no terreno educacional devia ser, na visão católica, amplamente combatida (CUNHA; COSTA, 2002).

Ao lermos o material da autora, encontramos sentido na afirmação de trazida na parte da **Apresentação** do Manual Didático de Psicologia Geral (REDATOR, 1962, p. 16). Na apresentação do manual, é defendida a busca pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a Escola Nova, tal 'equilíbrio' é mencionado como o

[...] lema dos livros do prof. Amaral Fontoura pode ser um 'non novum sed novi', segundo assim as próprias palavras do Papa Pio XI, quando diz, 'acolhendo, pois o que é novo, (o mestre) terá cuidados para não abandonar facilmente o antigo, demonstrado bom e eficaz pela experiência dos séculos.

A princípio, havíamos afirmado não constar a pedagogia tradicional no manual. Contudo ela não está presente na forma escrita, diretiva, mas sim de maneira implícita, ela consta na maneira em que se direciona 'o como fazer'. Ao retomarmos as atividades propostas, há a exemplificação das técnicas didáticas, apresentadas no material, e os roteiros de trabalho, ou seja, entendemos que esses são os modelos de "como fazer".

No Manual de Psicologia Geral, podemos destacar algumas passagens do 'como fazer", presentes nos capítulos V e VI. No capítulo V: **Funções Gerais da Consciência: a atenção**, por exemplo, Fontoura (1962) destaca que o professor necessita compreender o que é a atenção, discriminando e analisando a intensidade da mesma em sala de aula, com vistas à compreensão do aluno acerca do conteúdo trabalhado. É de necessidade, também, que o docente discrimine o interesse do estudante acerca daquilo que é lecionado, discriminando, para tal, o ritmo de aprendizagem.

No capítulo VI, **Funções Gerais da Consciência: memória**, Fontoura (1962, p. 171) traz exercícios de experiências para a memória, expusemos a visão do autor sobre a necessidade do conhecimento docente sobre como lidar com o tópico em sala de aula. Retomando a citação, o autor defende que

[...] o professor da ESCOLA VIVA⁵⁹ deve aplicar esses testes em seus alunos, nas aulas, não só pelo valor em si que eles possuem, isto é, para o conhecimento da Pedagogia, como também porque constituem a melhor maneira de tornar a aula viva, agradável, querida. A aplicação dos testes deixa a turma cheia de vibração e entusiasmo.

⁵⁹ Os testes são pertencentes ao período da Pedagogia Nova, Fontoura traz a afirmação de que os mesmos devem ser utilizados pelos professores da Escola Viva por ser um dos representantes da vertente católica.

O estudioso traz a exposição de **16 testes voltados para a memória**. É realmente o como fazer, exposto de forma bem argumentada e linear. Isso ocorre, segundo Bueno (2013, p. 10), pelo fato de que

[...] a vertente católica cria sua interpretação da Escola Nova a partir das representações que delimitam e fazem avançar seu entendimento das teorias e processos educacionais, criando sua própria estrutura frente ao movimento teórico educacional em voga no período entre as décadas de 1940 e 1960.

Mas há o ponto que une os católicos⁶⁰ e os reformadores, é a busca por uma nova pedagogia, uma pedagogia mais atual para o ato de ensinar, uma pedagogia reformadora. Por isso os manuais didáticos ganham tanta evidência, visto que agem nessa causa, para tanto, fazem o movimento de apropriação de diversos tipos de conhecimentos, “[...] adequando-os em escritos aparentemente claros e concisos, ora para explicar questões ligadas à escola, ora para fundamentar recomendações a serem seguidas pelos professores em situação de aula” (SILVA, 2003, p. 46).

Nos estudos dos manuais didáticos para a formação de professores na Escola Normal secundária, podemos salientar, baseadas nos estudos de Silva (2003), dois períodos fundamentais: de **1930-1946**: a atenção volta-se para a explicação dos postulados da Escola Nova, é o entusiasmo pelo movimento escolanovista e a dedicação, sobremaneira, à difusão das ideias de renovação educacional; **1947 a 1959**: a proposição de metodologias de ensino; 1960-1971: fase caracterizada pela apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas.

Após a década de 1950, Cury (2004, p. 293) afirma que já é constado um tempo significativo de criação das Faculdades de Filosofia, assim, os livros didáticos

[...] passam a ser escritos por aqueles (as) professores(as)/autores(as) oriundos desses cursos. Desse modo, além da formação acadêmica, a prática docente parece ser um importante elemento que transforma os (as) professores (as), principalmente das séries iniciais, em autores (as) de livros didáticos.

⁶⁰ Nesse sentido, tanto os “católicos” como os “pioneiros” atuam junto ao mercado editorial para difundir a sua compreensão acerca das teorias e preceitos tidos como “ideais” para a cultura pedagógica do professorado (SILVA, 2003, p. 48).

Dado a amplitude da ação dos manuais didáticos, acreditamos, pautadas em Bueno (2013, p. 49), que os manuais didáticos no Brasil, entre os anos de 1930 a 1971,

[...] enfatizam diferentes maneiras de se conduzir a formação e o aperfeiçoamento do magistério, expondo desde a constituição de uma cultura profissional sob os auspícios da Escola Nova, passando pela política de racionalização do trabalho dos professores, até o processo de tecnicização do ensino.

Dado as informações descritas até o momento acerca da amplitude da ação dos manuais didáticos, concordamos com a afirmação de Silva (2003, p. 11-12), autora que define que é fato que as prescrições práticas presentes nos manuais didáticos “[...] iam ao encontro da necessidade de normalização do ensino no país, que até então ainda se apresentava disperso diante de inúmeros modos de fazer e também diante das disputas travadas em torno do ideário da Escola Nova”.

Independente, se de cunho católico ou reformador, o propósito dos manuais didáticos buscava a renovação do processo de ensino, a sua unificação e, também, uma nova forma de ensinar. Com o foco na criança, o intuito era ensinar o professor “como intervir” nas necessidades pontuais, existentes em sala de aula.

7.1.2 Atribuições exigidas à área da Psicologia e a sua relevância no “como fazer”

[...] sem Psicologia, o professor não é professor: - é um repetidor de matérias, é **gramofone**, como dizíamos antigamente, ou **vitrola**, como chamamos agora, que se liga e deixa falar sozinha. É máquina de falar. É, como se diz no Evangelho, a voz que clama no deserto (FONTOURA, 1962, p. 21, grifos no original).

Conforme já apontado na seção de apresentação do nosso trabalho, e discutido na seção 3, **A Psicologia entre os anos de 1950 e 1970: os manuais didáticos de Psicologia de Afro do Amaral Fontoura**, compreendemos a história da Psicologia educacional e escolar, a partir do referencial de divisão, organizado

por Mitsuko Antunes (1991, 2001), autora que divide a história da Psicologia no Brasil em cinco períodos: 1) **pré-institucional** (período colonial), 2) **institucional** (século XIX), 3) **autonomização** (1890-1930), 4) **consolidação** (1930-1962) e 5) **profissionalização** (1962 em diante).

Nosso período temporal de pesquisa abrange os dois últimos períodos elencados pela estudiosa: 4) **consolidação** (1930-1962) e 5) **profissionalização** (1962 em diante), visto que trabalhamos com os anos entre **1950 e 1970**.

A Psicologia ganha notoriedade no escolanovismo com os estudos que desenvolve acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entendemos que a

[...] preocupação central da Escola Nova, tendo como referência os recentes conhecimentos oriundos da Biologia e da Psicologia, era com a compreensão das necessidades da infância em sua interação com a sociedade. Muda-se, em consequência de tais preocupações, não só o conceito de ensinar como também o de aprender, isto é, só se aprende fazendo, e, para isso, seria necessária a utilização dos métodos ativos (ASSUNÇÃO, 2002, p. 122).

Cunha (1994) destaca que essas ideias foram a propaganda da Escola Nova nas décadas iniciais do século XX, estimulando, entre os educadores de modo geral, a adequação de informações produzidas pela Psicologia, sociologia, entre outras áreas, para explicar questões de aprendizagem e propor a racionalização das práticas pedagógicas.

Nos manuais didáticos da época, Silva (2003, p. 37-38) afirma que é possível verificar

Os avanços da Psicologia, da sociologia, da filosofia, da pedagogia, da história, entre outras áreas comumente mencionadas nesses livros, passam de uma lógica científica (ou pelo menos esse é o estatuto a elas delegado) a uma perspectiva de interpretação que permite situar as contribuições desses conhecimentos para o ofício de ensinar.

É a busca da cientificidade em destaque, ponto que já viemos trabalhando no decorrer da nossa escrita, e, nessa busca, a Psicologia ocupa um domínio científico fornecedor dos recursos metodológicos para a efetivação de uma Educação escolarizada. Por isso a defesa pela compreensão das alunas da Escola Normal secundária acerca dos conteúdos pertencentes à área da Psicologia.

Fontoura (1962, p. 20-21), conforme já mencionado no curso da nossa escrita, pontua, em seu manual didático, que há necessidade do estudo da Psicologia pelos professores, pois

[...] o professor maneja essencialmente, **criaturas humanas**: essa é a 'matéria prima' com que ele trabalha. E criaturas em **formação**, isto é, naquela idade em que mais se deixam influenciar pelas impressões, pela direção recebida [...]. Tal postura é continuada pelo autor em sua linha de pensamento realizando comparações da figura do docente ao pedreiro e ao motorista, [...] um professor sem um bom conhecimento de Psicologia é como um pedreiro que não conheça o barro, é como o motorista que não conheça o motor de seu automóvel: trabalham mais ou menos às cegas (grifos nossos).

Notamos o caminho a ser trilhado pelo docente, tendo a ciência Psicologia como mapa norteador de seu trajeto. É do 'como fazer', 'como ensinar', 'como levar o aluno ao interesse' que se coloca, na Psicologia, a crença pela busca nos resultados positivos naquilo que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

Afirmamos isso porque, em todo o Manual de Psicologia Geral, há a parte destacada para a necessidade da aprendizagem do conteúdo por parte das alunas. São 21 capítulos, e, nesses, Fontoura (1962) trata da necessidade do conhecimento psicológico pelas normalistas. São 21 capítulos que salientam a subjetividade, a necessidade de conhecer a vida de cada aluno, para daí então se coordenar a cobrança do conteúdo trabalhado em sala. Destacamos os capítulos I, II e IV para exemplificação.

No capítulo I, **Psicologia: conceito, objeto, divisão**, por exemplo, Fontoura (1962) conclui que as pessoas são todas diferentes entre si, assim, o professor deve estar apto a entender que não pode desejar que todas as crianças tenham o mesmo comportamento. Dessa forma, o mestre “[...] precisa lembrar-se que os estímulos aplicados a certos meninos com muito êxito terão destinados a fracassar em outros alunos” (FONTOURA, 1962, p. 47).

No capítulo II, **Método e escolas em Psicologia**, Fontoura (1962, p. 68) reitera essa informação, destacando que

[...] a Psicologia científica veio mostrar-nos que não existem dois indivíduos iguais [...] ‘perante’ o mesmo estímulo as criaturas reagem diferentemente [...] **na escola, também os alunos são diferentes entre si e precisam, portanto, ser tratados diferentemente. Determinada atitude do professor, que dá ótimo resultado para o aluno, não adianta nada para o outro** (grifos no original).

No capítulo IV, **Consciência e Conduta: consciente, sub-consciente e inconsciente**, há, de forma sintetizada, a observação de que o professor necessita verificar a conduta do aluno para então poder educar esse aluno, pois, assim, este estará atento aos possíveis desajustamentos de conduta, os quais podem estar ligados a questões familiares e a recalques presentes na estrutura mental dos mesmos.

Compreendemos, de acordo com Assunção (2002, p. 123), que essas ideias

[...] trazem uma outra concepção do aprender e do ensinar, uma vez que partem do princípio de que a criança só aprenderia o que fosse de seu interesse, e o seu interesse estaria diretamente relacionado à sua realidade. Para ensinar deveria-se [sic], portanto, não só conhecer o mundo da criança como também o ensino deveria se voltar para o mundo concreto do trabalho.

É em função desse conhecimento específico acerca da criança que a Psicologia foi incumbida da responsabilidade pela ênfase nos programas de ensino de propostas curriculares que levassem em conta os aspectos psicológicos e os interesses das crianças (CUNHA, 1995).

Quando se trata dos aspectos psicológicos e interesses, **os testes psicológicos** ocuparam grande ênfase, dando o respaldo para a definição das aptidões infantis. É a Psicologia sendo tratada como a aliada da pedagogia. Na fala de Fontoura (1963, p. 1), para que a escola seja considerada 'boa', apta para o processo de compreensão do desenvolvimento da criança,

[...] é imprescindível que as escolas se baseiem na Psicologia e na Pedagogia. A Psicologia nos mostra como é o espírito humano, como funciona o nosso psiquismo; a Pedagogia toma esses conhecimentos e os aplica à escola. A Psicologia estuda a criança, a Pedagogia estuda a Educação.

Para tanto, Afro propõe um estudo sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando o professor a compreender o que deve ser esperado em cada fase, separando, assim, a infância em três partes (de 0 a 3 anos; de 3 a 7 anos; de 7 a 12 anos), para, então, estudar a adolescência (12 a 18 anos), a criança-problema, e os demais pontos como a consciência, os fenômenos intelectivos, os fenômenos afetivos, os fenômenos ativos, a linguagem e o desenho na criança. Esse caminho é

a forma que o autor encontra para mostrar a utilidade da Psicologia para a área educacional.

No manual didático **Psicologia Educacional**, 2ª e 3ª partes, **Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial**, Afro do Amaral Fontoura preocupa-se, sobremaneira, na busca de mostrar um delineamento psicológico no processo de aprendizagem, salientando desde o processo educativo, trazendo as leis da aprendizagem, os fatores dessa aprendizagem, assim como os tipos de aprendizagem – a motora, a ideativa e a apreciativa. A transferência na aprendizagem – transferência aqui é o transpor para a vida rotineira aquilo que é aprendido no meio escolar – e a necessidade de aferição da aprendizagem e a transferência – a aferição, aqui, é designada como “[...] o ato de verificar se o aluno aprendeu” (FONTOURA, 1966, p. 201). Destacamos a psicometria, visto que os testes com vistas ao processo de avaliação coesa do aluno são enfatizados pelo autor

Ao lidar com a **Psicologia Diferencial**, Fontoura (1966) aborda as diferenças individuais. Ele estuda “[...] os traços e caracteres que distinguem os homens entre si [...] o homem em seus atributos próprios de natureza social e moral [...]”, o que o transforma em pessoa (FONTOURA, 1966 p. 235).

A organização de seres humanos com atributos comuns (tipologia) assim como as diferenças individuais inatas e hereditárias, também as adquiridas e aquelas ocasionadas pelas influências do meio social são abordadas. Discussões sobre questões inatas e adquiridas, assim como a análise das duas instâncias, foram, também, o foco de estudos da unidade.

Essa busca pautou-se pela compreensão das diferenças individuais, a constituição do indivíduo e a formação do seu temperamento, assim como os estudos sobre a inteligência, estudos esses que trazem consigo a medida da inteligência. Nesse ponto, a psicometria é mais uma vez destacada, é mencionada a escala métrica de Binet-Simon; Kohs; Porteus; Healy; Pinter; Goddard; Alfa-Beta; Goodenough; Dearborn; Ballard. Posteriormente, Afro discute a formação do caráter e da personalidade.

O temperamento humano, a ser encarado e estudado com o foco plenamente individual, assim como o estudo da inteligência e da medida da inteligência, a qual é definida como “[...] a capacidade de adaptação e de resolver problemas, sendo uma capacidade inata a inteligência é uma quantidade constante e não pode ser

aumentada” (FONTOURA, 1966, p. 291), são itens apreciados por Fontoura em sua escrita.

Há discussões sobre a formação do caráter, caracterizado como “[...] o conjunto de todos os dados que distinguem um indivíduo de outro” (FONTOURA, 1966, p. 357). Diferenciações entre temperamento e caráter, classificação, formação, diferenciação do caráter entre raças fazem parte do rol de explicações do escritor.

Tanto nos estudos da Psicologia da aprendizagem quanto da Psicologia diferencial, os testes psicométricos fizeram-se presentes e receberam relativo destaque na escrita de Amaral Fontoura. Por isso salientamos a força da presença da psicometria, área que aparece, também, na exposição do Manual de Testes, escrito pelo referido autor.

O livro **Manual de Testes** é totalmente voltado para a explanação da utilização dos testes no contexto educacional. São expostos os **Testes Psicológicos**, os **Testes de nível mental** (teste Binet-Simon; teste Goodenough; teste de Ballard; teste de Dearborn; teste Alfa – do Exército Americano; teste Beta – do Exército Americano); o **Teste de maturidade** (teste ABC de Lourenço Filho); e o **Teste de personalidade** (psicodiagnóstico de Kent-Rosanoff, processo de Amaral Fontoura). O manual destina-se, ainda, à exposição dos testes pedagógicos (teste para exame final de 1^a. a 5^a. séries). E de alguns **testes avulsos** (voltados para a linguagem, matemática e conhecimentos gerais). Os mesmos são trazidos como ‘facilitadores’ para o processo de renovação do ensino e escolarização no Brasil.

Entendemos que a necessidade do apoio dado aos testes psicológicos é evidente. A psicometria ganha espaço considerável dentro da atuação da Psicologia. Assunção (2002) destaca que é visível, nos livros didáticos, a preocupação com os testes psicológicos, quer sejam individuais ou coletivos. Os testes eram apresentados como a condição para se entender com que tipo de criança o professor teria de lidar, e, para conhecer a criança que se buscava educar, os testes pareciam a saída para tal desafio (ASSUNÇÃO, 2007). Além disso, os testes psicológicos eram apresentados, com credibilidade científica, para o meio educacional.

Entendemos que o estudioso Afro do Amaral Fontoura buscou uma forma de trazer a sustentabilidade científica para a forma de atuação da Psicologia dentro da Escola Normal secundária. Mas entendemos o seu esforço, e, pautadas em

Bueno (2013, p. 14), inferimos que as práticas pedagógicas, embasadas na Psicologia, sugeridas pelo autor,

[...] eram direcionadas como modos de fazer e descritas passo a passo, procurando enfatizar para os leitores a importância do ensino ativo e da Educação moral para o magistério primário como elementos principais na construção da Educação no país, conciliando o ideal pedagógico hegemônico às censuras eclesiásticas e demonstrando a aproximação pretendida pela Escola Nova entre a teoria e a prática.

Foi o intuito de Afro do Amaral Fontoura trazer a credibilidade quanto aos conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Notamos que a Psicologia fornece a “[...] Escola Nova as bases teóricas para a sua formulação” (CUNHA, 1994, p. 64).

Essa base torna-se clara durante a nossa leitura dos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura. A sua constante preocupação com o ensinar a fazer e a busca pela avaliação do aluno de forma coerente davam-se por meio dos testes, o que era o mais revolucionário e ‘novo’ para a época.

Nos referidos manuais, Afro do Amaral Fontoura parece ter, como objetivo,

[...] aconselhar e dar dicas a professoras e mães quanto ao modo de agir com a criança [...] ele assume a premissa de Rousseau de que toda criança é ‘essencialmente boa, porque Deus não pode fazer coisas ruins’ [...] ternura, carinho, doçura, pureza angelical – são traços marcantes da alma infantil (ASSUNÇÃO, 2008, p. 256).

Concordamos com Meucci (2007) ao entendermos que as intenções, como as manifestadas na escrita de Afro do Amaral Fontoura para com a compreensão da criança, acabaram por auxiliar o autor no cumprimento da função de um dos principais divulgadores de novas disciplinas científicas no sistema escolar brasileiro. No caso, a disciplina de Psicologia Educacional teria, como objetivo, na escrita de Amaral Fontoura, para Assunção (2007, p. 74), nos cursos normais,

[...] desenvolver uma atitude científica nas alunas, futuras professoras, propiciando-lhes, além de um autoconhecimento, o conhecimento da criança (baseado na higiene mental), buscando, sempre, o ajustamento desta ao meio. É visível nesse período a utilização de termos tais como: “criança retardada”, “criança nervosa”, “criança com perturbações da linguagem”, “crianças com defeitos de caráter”, “crianças com anomalias de crescimento”, “crianças com deficiências auditivas”, dentre outros.

Essa Psicologia, com seus instrumentos e métodos de observação, vem em auxílio da compreensão do aluno, daquele que aprende. Situando o professor nesse processo do ensinar, de direcionar e entender o aluno, estendendo o seu olhar para as esferas emocionais, intelectivas e sociais do estudante. Um dos principais meios para a análise é a utilização dos testes psicológicos, tema que abordaremos logo a seguir.

7.1.3 Os testes psicológicos: o legado da Psicologia na busca da compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno

Entendemos que é preciso compreender a utilização dos testes psicológicos no meio educacional, a partir de um posicionamento histórico, buscando entender a relevância dos mesmos para a área educacional e a social, afinal, durante a leitura dos manuais didáticos, escritos pelo Afro do Amaral Fontoura, entendemos que esses testes foram revolucionários, eles tiveram uma 'utilidade' e tornaram-se um ato revolucionário no meio educacional para a época.

Observamos, respaldadas em Noronha et al. (2002, p. 152), que, naquilo que diz respeito à utilização dos testes psicológicos, há ainda muita polêmica:

Inicialmente porque eram medidas basicamente psicofísicas, que se resumiam a observações diretas dos fenômenos a serem medidos. Posteriormente, e ainda hoje em dia, testes são muitas vezes discriminados pela própria comunidade psicológica.

Tal embate pauta-se em uma realidade histórica. Conforme pontuamos no decorrer da nossa escrita, embora tenha sofrido influências da filosofia como o empirismo, cujos principais pensadores são Decartes (1596-1650) e Locke (1632-1704), e da fisiologia, Miller e Fechner (1801-1887), a Psicologia tentou criar sua própria área de conhecimento e aplicação. Retomamos, então, o pesquisador Wundt (1832-1920), o fundador da Psicologia moderna, que propôs, como primeiro objeto de estudo da Psicologia, a **consciência** por meio da experiência imediata que o sujeito tem a partir da sensação do objeto (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005).

Contudo, mesmo salientando a notoriedade de Wundt, destacamos que a Psicologia passou a ser definida de várias maneiras, suas várias linhas psicológicas trazem uma distinta visão de homem e de mundo. Contudo todas comungam do mesmo objeto, o qual é o estudo da subjetividade humana (BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 1999).

Mas o que temos que destacar, em nosso processo de escrita, é que, para ser reconhecida como uma 'ciência', houve a necessidade de busca por **métodos objetivos**. É basicamente nesse ponto que entramos com as discussões sobre os testes psicológicos, em especial os testes utilizados no meio escolar.

7.1.3.1 O legado dos escritos de Afro do Amaral Fontoura para a Psicologia da Educação na Escola Normal

Durante todo o processo de leitura, escrita e sistematização do nosso trabalho, questionávamos: **qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?**

Foi observado por nós que a presença da Psicologia, no campo da Educação brasileira, confunde-se como sua própria história de inserção no Brasil, já que, segundo Soligo e Azzi (2008, p. 1), “[...] é por meio da Educação que o conhecimento psicológico aporta no cenário nacional, ainda no século XIX”.

Diante das observações que realizamos no decorrer da nossa escrita, afirmamos que a Psicologia científica no Brasil surgiu a partir de condições históricas determinadas, partindo de uma visão clínica, no sentido de diagnóstico e de tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicomotricista. Evidenciamos o modelo clínico de atendimento psicológico, utilizado nas escolas (FACCI, 1998).

A veiculação dos saberes psicológicos por meio dos manuais didáticos, como os escritos por Afro do Amaral Fontoura, por exemplo, colaboraram para a expansão dessa visão voltada para o diagnóstico e para a quantificação propostas pela Psicologia. Além disso, Razzini (2002) salienta que a longevidade das cartilhas e livros, salientamos aqui os manuais didáticos, impulsionados após a Primeira

República, sendo que alguns sobreviveram por décadas, nos alerta para a necessidade de olharmos para os modelos de escola, aos métodos trabalhados, ou seja, a organização escolar em si. Tal fala só vem acrescer a necessidade da pesquisa na área educacional, em especial naquilo que diz respeito aos conteúdos dos livros e manuais didáticos. Salientamos essa colocação porque acreditamos que o passado exerce relativa influência sobre a atual forma de intervenção pertinente a Psicologia da Educação.

Entendemos que o principal legado deixado por Afro do Amaral Fontoura na escrita dos manuais didáticos, foi corroborar para com a **naturalização do diagnóstico e da utilização dos testes** para a aferição da medida de *QI*, assim como a personalidade dos alunos.

Afro do Amaral Fontoura foi um expoente com muita força nessa linha de trabalho e disseminação da Psicologia na formação docente. Guedes (2015) salienta que o estudioso fundamentou a formação docente em grande parte do Estado do Paraná, situando-se com muita força nas regiões centro-leste, noroeste e parte do oeste paranaense. Ainda atrelada à área educacional, a Psicologia tem esse respaldo pleno, baseado na mensuração.

Após a regulamentação na profissão na década de 1960, a perpetuação da atuação do psicólogo, como o profissional capaz de medir a capacidade individual das pessoas, como se ele fosse constituído fora das relações sociais, permaneceu, ou seja, os resquícios de todo um processo formativo organizado e historicamente continuado.

Em meados da década de 1970, começaram a surgir, no Brasil, estudos na área de Psicologia escolar/educacional que se contrapunham a uma visão clínica na escola, fundada na mensuração de características individuais e tratamento dos alunos não adaptados. Soligo e Azzi (2008, p. 9) afirmam que

A perspectiva que começava a se desenvolver, inspirada em concepções histórico-dialéticas, considerava a escola a partir de sua inserção no contexto social e político, e propunha pensar não as características do aluno como determinantes da aprendizagem, mas sim o processo ensino-aprendizagem. Processo relacional, recíproco, em que estão implicados os sujeitos da aprendizagem e os condicionantes sociais – a escola como instituição, a gestão, o projeto político pedagógico, as políticas educativas, os fatores sócio-econômicos, a cultura, o tempo histórico, termos destacados por Patto (1999).

Facci (1998) aponta que a prioridade ao *modelo clínico* na escola perdurou até mais ou menos o ano de 1987. A partir de 1988, o psicólogo passou a trabalhar com a “*escola inteira*” e, no ano de 1991, foi colocado como o “*técnico dos vínculos humanos*”. A autora destaca que parece não ser claro, nem para os educadores nem para alguns psicólogos, qual o papel do psicólogo na escola e quais as contribuições que ele pode dar à Educação. Nesse sentido, a autora salienta que essa postura crítica não é massiva, mesmo nos dias atuais (FACCI, 2004b).

Meira (2003) reitera essa afirmação ao pontuar que a formação dos profissionais em Psicologia no Brasil ainda esta voltada, prioritariamente, para a clínica, para o diagnóstico, para a doença, refletindo numa ausência de consciência política sobre as funções sociais do psicólogo, ou seja, a Psicologia ainda tem colaborado para justificar a realidade educacional, tem transitado entre teorias e abordagens que são recursos da Psicologia como ciência para a reordenação do *status quo* da própria sociedade (TANAMACHI; MEIRA, 2003).

Acreditamos que os conceitos e pontuações realizados por Afro do Amaral Fontoura, entre os anos de 1950 e 1960, naquilo que diz respeito ao processo de individualização do aluno, avaliação e mensuração do seu *Q.I.*, **colaboraram para uma Psicologia da Educação com o foco voltado para o sujeito, para o indivíduo, analisando e mensurando as suas capacidades de desempenho físico, psíquico e intelectual**. Na realidade, enxergamos uma interface, uma vez que a **Psicologia necessitou do viés educacional para tornar-se profissão regulamentada no país** (ANTUNES, 1996).

A ênfase denotada a esse tipo de avaliação por parte da Psicologia é tão característico que até os dias atuais, século XXI, a utilização dos testes psicológicos, ainda permanece na atitude de relativa parcela de psicólogos que lidam com a área educacional (SOUZA, 2000).

Facci (2004b) salienta que há ainda uma expressiva parcela de psicólogos da escola que buscam a harmonia social e o ajustamento para tal, a mensuração do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio, enfaticamente, das avaliações baseadas nos resultados apresentados pelos testes psicológicos. Mas há alguns estudiosos da Psicologia que têm procurado construir uma leitura crítica da Educação e da Psicologia da Educação, mas essa é uma construção repleta de avanços e retrocessos.

Apontamos que embora reconhecamos a relevância dos postulados deixados por estudiosos como Amaral Fontoura para a Psicologia; e podemos realizar a leitura de que, para aquele momento histórico vivido, o material elegido era o mais moderno que se possuía para o investimento na formação docente e na compreensão do processo de desenvolvimento da criança; cõscias de tais pontos, acreditamos que o passado merece ser observado sem qualificações, mas as derivações que vêm de determinada época necessitam ser compreendidas, revistas e atualizadas. Do contrário, a Psicologia ainda estará, pelos anos, buscando um lugar efetivo na Educação.

Findamos o nosso caminho no momento em que realizamos uma tentativa de análise ao fim da exposição de todo o material que possuíamos sobre os Manuais Didáticos de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura. Nosso próximo passo é organizar as considerações finais do nosso trabalho. Convidamos o leitor para o percurso de leitura que realizaremos, apontando as finalizações do conteúdo trabalhado por nós durante todo o processo de pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentramos a nossa última seção de estudos. Eis que aqui trazemos um misto de alívio e tensão. Sensações antagônicas em um mesmo momento. Caminhamos por todo esse tempo atentas aos passos dados pelo estudioso Afro do Amaral Fontoura. Estivemos dedicadas a, educadamente, ‘vasculhar’ a sua vida, a de sua família, seu trabalho, suas publicações e participações em eventos, palestras, cursos etc., buscando alguma informação que nos desse maior gama de detalhes sobre esse estudioso, educador e pesquisador que nos inquieta, provoca-nos e nos instiga a estudá-lo desde o ano de 2007.

Afro foi o que nos moveu a entender melhor a Psicologia da Educação entre os anos de 1950 a 1970. Foi pelo contato com a sua obra que tivemos a inquietação de irmos à busca do legado deixado por ele para a área da Psicologia da Educação. No contato com os seus escritos, e com aquilo que já haviam publicado sobre ele, é que ansiávamos pela compreensão da perpetuação dos processos avaliativos, centrados na criança. Enfim, foi na leitura, tendo como busca Amaral Fontoura, que chegamos ao nosso título do trabalho: **A Psicologia da Educação nos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura (Paraná, 1950-1970)**. E delineamos, em supervisão o questionamento: **“Qual a contribuição dos manuais didáticos da disciplina de Psicologia, escritos por Afro do Amaral Fontoura, para o legado da Psicologia da Educação na formação de professores?”**.

Realmente, são as perguntas que movem o pesquisador. E, na busca de responder a esse questionamento, fomos organizando o nosso trabalho. Ressaltamos, aqui, que o processo de organização não foi linear, nosso caminho foi entre idas e vindas, ou seja, entre conversas e orientações, leituras e questionamentos, fichamentos e resumos. Até que sistematizamos seções que apresentamos na atual escrita.

Entendemos que Amaral Fontoura foi o motivo que nos levou para o doutorado. Conforme apontamos, queríamos entender melhor sobre seus estudos e influências na área educacional já há muito tempo. Contudo fomos, durante as nossas leituras, compreendendo que ele faz parte das nossas áreas de pesquisas, a Psicologia e a Educação. É essa área que estudamos desde o ingresso no mestrado e na especialização, assim sendo, estamos imersas nessa gama de pesquisas há

dez anos. Afro está aqui para concebermos melhor, e com mais consistência teórica, a historiografia da Psicologia da Educação. Ele surge para iniciarmos nosso processo de conscientização sobre o legado teórico e prático que ele deixou, por meio dos escritos de seus manuais didáticos, para a Psicologia da Educação nos dias de hoje, em especial naquilo que abrange a Psicologia nas Escolas Normais do Paraná.

Relembramos, aqui, que a Psicologia só se torna profissão reconhecida no Brasil na década de 1960, por isso, até esse período, ela está atrelada às áreas da medicina, do trabalho e da Educação. Quando falamos em Psicologia nesse período, estamos, implicitamente, salientando que essa Psicologia da Educação/Psicologia escolar/Psicologia educacional está em sintonia com a Educação. No caso da nossa pesquisa, ela está atrelada às escolas normais secundárias, momento no qual ele aparece e inicia o seu processo de reconhecimento, tendo as disciplinas voltadas para a área da Psicologia nos currículos das normalistas. Nomenclaturas de disciplinas como Psicologia geral; Psicologia educacional; Psicologia da Educação; Psicologia da criança são algumas denominações que expressam a presença da Psicologia no currículo das alunas das escolas normais.

Para respondermos ao questionamento levantado, observamos que o autor Afro do Amaral Fontoura compunha um período histórico específico e que precisávamos ouvi-lo a partir deste período: 1950-1970. Assim, organizamos o nosso trabalho, salientando, em um primeiro momento, a Psicologia da Educação no Brasil, nesse ponto, queríamos situar o leitor sobre as condições históricas para o processo de sedimentação da Psicologia em no país, a qual encontra, na Educação, uma forma de se estruturar como linha de trabalho. Por isso, nesse momento, trouxemos os dados sobre a Escola Normal no Brasil e no Paraná, visto que, no trajeto que cursamos até aqui, no material de estudos elencava o Estado do Paraná como terreno para a exploração da expansão das obras de Afro do Amaral Fontoura.

Em um segundo momento, no caso, na terceira seção escrita por nós, buscamos a Psicologia entre os anos de 1950 e 1970, especificando, aqui, a utilização dos manuais didáticos. Nessa fase, queríamos destacar a relevância dos estudos dos manuais para a reconstituição histórica da Psicologia no Brasil, em específico, aqueles escritos de Afro do Amaral Fontoura. Propusemo-nos a tratar sobre os aspectos referentes à sua vida e obra, assim como a necessidade de suas

postulações para o momento educacional, vivenciado na época. Destacamos que os manuais experimentam e expressam as perspectivas mostradas pelo Movimento da Escola Nova, portanto, traziam esse ideal de renovação escolar.

As seções 4, 5 e 6 trazem a apresentação dos manuais didáticos de Psicologia geral, Psicologia educacional 1ª parte: Psicologia da criança, Psicologia educacional 2ª e 3ª partes: Psicologia da aprendizagem e Psicologia diferencial, e Manual de Testes, respectivamente. Optamos pela exposição, a fim de mostrarmos as ideias do autor, o caminho que ele havia escolhido para tratar da Psicologia como ciência, da Psicologia para a compreensão do desenvolvimento da criança, da Psicologia para a compreensão do processo de aprendizagem, salientando, aí, as diferenças individuais e a possibilidade de mensuração para melhor sistematização tanto do processo de ensino como do espaço escolar.

Optamos por nos colocarmos mais, opinando como pesquisadoras, na sétima seção. Nesse momento, salientamos a possibilidade do reconhecimento da Psicologia na área escolar, tendo como um dos pilares a discussão sob os postulados de Afro do Amaral Fontoura. Destacamos, aqui, o forte cunho religioso católico do autor, as funções que ele atribui para a Psicologia, em especial naquilo que tange à compreensão da criança em seu desenvolvimento e aprendizagem, trazendo a mensuração por meio da utilização dos testes psicológicos, os quais acabam sendo apontados com o legado de sua obra para a Psicologia atual, em especial, para a Psicologia da Educação/escolar/educacional, que, em sua gama, ainda se pauta na mensuração avaliativa para a compreensão do aluno que está em processo de humanização.

De forma mais direta, podemos afirmar que encontramos uma exposição teórica nos manuais de Afro do Amaral Fontoura⁶¹: **Manual de Psicologia da Educação; Manual de Psicologia Educacional** 1ª parte: Psicologia da Criança; **Manual de Psicologia Educacional** 2ª parte: Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Diferencial; e o **Manual de Testes** muito detalhada, e, com uma extenuante preocupação de ensinar o professor “como agir em sala de aula tendo a figura do aluno que aprende como centro de todo o processo de aprendizagem”.

⁶¹ Os signatários de manuais pedagógicos mais conhecidos dedicaram-se não só à Educação, mas tiveram origens diversas (sobretudo da área de Direito) e passaram a se dedicar ao magistério, construindo trajetórias de sucesso e progressão na carreira (GALEGO; VICENTINI, 2014). “A maior parte desses intelectuais é formada por pensadores e intelectuais engajados em assuntos educacionais e políticos, advindo das Faculdades de Filosofia e Direito [...]” (CIGALES, 2014, p. 66).

Essa compreensão é o eixo central das discussões que Amaral Fontoura traz para a sua Escola Viva⁶², que defende uma estrutura de Educação ativa⁶³. Seus manuais são extensos, porém os assuntos nele tratados são introdutórios e bastante sucintos.

Essa escola ativa determina que o aluno deva estar em permanente atividade, na visão de tal escola, sendo “[...] preciso adaptar o ensino às características dos alunos. Essa afirmação expressa um consenso no campo educacional e é recorrente nos discursos da Psicologia difundidos nas escolas normais [...]” (LIMA, 2015, p. 1).

A aula expositiva é questionada, pois, para a escola ativa, “[...] o professor não se limita a expor a matéria, mas levanta constantemente problemas para serem pensados e resolvidos pelos alunos” (GAERTNER, 2010, p. 7). Tais postulados são apregoados por Amaral Fontoura e passam a ser disseminados para a área de formação de professores no Brasil, mais especificamente, às alunas da Escola Normal secundária, afinal, essas alunas saíam aptas à atuação em sala de aula, trazendo, para a prática, toda a visão trabalhada por Afro em seus manuais didáticos.

Essa intenção fica clara, ao lermos os volumes escritos por Afro do Amaral Fontoura, pois ele expressa claramente que o seu objetivo está centrado em formar professores aptos para trabalhar no meio educacional, professores eficientes, professores interessados em uma Educação renovada e corajosos para lidar com os problemas enfrentados pela esfera educacional da época: “[...] alto índice de analfabetismo e de repetência, ensino divorciado da realidade das necessidades dos indivíduos, professores com práticas educativas ultrapassadas” (GAERTNER, 2010; FACCI, 1998).

Para cumprir tal propósito, a utilização dos manuais didáticos foi amplamente difundida. Para Mortatti et al. (2009), esses manuais

⁶² A Escola Viva desvela as bases da formação dos professores do ensino primário nas escolas normais secundárias, em especial, entre as décadas de 1950 e 1970, centradas no conhecimento do professor da Psicologia infantil e educacional e na adoção de métodos e estratégias de ensino que, se bem dominadas pelo professor, fariam com que o aluno aprendesse (GAERTNER, 2010).

⁶³ Fontoura mostra-se um admirador da Escola Nova em suas obras, mas, como ele mesmo afirma, dentro de um espírito de equilíbrio, que fica equidistante da “escola velha” e dos exageros da “escola nova”. Defendia ele a Escola Ativa, na qual o aluno tinha que ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa, mas com a coordenação do mestre. Para disseminar esta teoria, opta por apresentar às normalistas, “futuros professores de centenas de nossas crianças”, textos detalhadamente explicados e exemplificados (GAERTNER, 2010).

[...] publicados por diferentes editoras e com primeiras edições entre as décadas de 1940 e 1960, tiveram muitas edições e tiragens e foram utilizados em vários estados brasileiros, até pelo menos a década de 1970, tendo contribuído decisivamente para a constituição de um conjunto de saberes considerados necessários na formação dos professores primários e para conformação de práticas de ensino de leitura e escrita, ainda atuantes em nosso país (MORTATTI et al., 2009, p. 5).

Constatamos que os manuais, por nós estudados, apropriaram-se de diversos conhecimentos, diferentes linhas e concepções teóricas, notamos uma quantidade expressiva de estudiosos mencionados. Percebemos, também, uma busca por uma explicação clara e coesa acerca de cada tema abordado, em cada capítulo e em cada manual. Imaginamos que esse foi o caminho eleito pelo autor para explicar, de forma breve, todos os tipos de recomendações que ele desejava que os docentes viessem a seguir em sala de aula *a posteriori*.

Nos manuais por nós estudados, foi notória a proposição de metodologias, de modelos a serem seguidos e utilizados pelos professores. Gaertner (2010, p. 8) alerta que “esta suposta virtude das metodologias e técnicas é intensificada na década de 1960, produzindo um “tecnicismo” em sala de aula desprovido de reflexões tendo importância o saber fazer seguindo o modelo”. Silva (2002, p. 15) vem ao encontro dessa afirmação, salientando que os manuais de ensino apresentaram diferentes maneiras de se conduzir a formação dos professorandos, “[...] expondo desde a constituição de uma cultura profissional sob os auspícios da Escola Nova, passando pela política de racionalização do trabalho dos professores, até o processo de tecnização do ensino”. Salientamos aqui o fechamento sobre a nossa tese de trabalho.

Contudo, precisamos salientar que essa era uma tentativa de busca pela renovação dos processos educacionais. Destacamos que essa Educação Nova, ou Educação Renovada, teve, segundo Cigales (2014), como principais reivindicações, uma escola eminentemente pública, gratuita e laica, o que não agradava a corrente de intelectuais ligados à Igreja Católica, como Afro do Amaral Fontoura, por exemplo. Mas a característica do estudioso é justamente a sua “[...] proximidade com as ideias renovadoras de Educação, porém de uma forma diferenciada, pois o autor não concordava com a premissa de que a Educação deveria ser laica e eminentemente pública” (CIGALES, 2014, p. 68).

A força e o espaço dados à Psicologia são evidentes. Ao colocar esse aluno como centro, é preciso uma ciência que ensine de forma bem didática 'como educar' essa criança. Para tanto, a psicometria vem em auxílio, com a mensuração necessária para a organização da escola, do ensino, da criança e do intelecto dessa criança. A autora Lima (2015, p. 3) afirma que, ao

[...] tornar o intelecto mensurável, a psicometria atendeu às demandas de autoridades encarregadas de administrar a multiplicidade humana nas instituições das sociedades liberais e democráticas. A distribuição das capacidades individuais na curva normal proporcionou fundamentação científica para a repartição dos indivíduos, de acordo com o que se identificava como sendo suas possibilidades, suas necessidades, seu valor.

Ao falarmos dessas ações no âmbito educacional, entendemos que as técnicas de mensuração das individualidades “[...] logo se fez acompanhar da perspectiva do ‘desenvolvimento’, a qual era aparentemente mais benigna, mas, por isso mesmo, tornou-se ainda mais invasiva [...]” (LIMA, 2015, p. 3).

Mas, por meio “[...] da observação do comportamento infantil em creches e clínicas, os pesquisadores estabeleceram padrões de comportamento para cada idade, alinhados num eixo temporal dividido em etapas” (LIMA, 2015, p. 3). Assim, compreendemos, respaldadas na referida autora, que

Diversas manifestações infantis relativas à postura, locomoção, aquisição de vocabulário, destreza manual, modos de interação com os objetos e outras pessoas etc. passaram a ser apreciadas como indícios de seu desenvolvimento normal, adiantado ou atrasado. As escalas de desenvolvimento multiplicaram-se e tornaram-se parte do saber considerado imprescindível para os professores adaptarem o ensino às características individuais dos alunos (LIMA, 2015, p. 3).

Observando a história, percebemos o quanto o período vivenciado por Afro clamava por uma nova direção para a Educação, uma nova formação docente, uma nova forma de se observar a criança. A Psicologia da Educação ganhou notoriedade, ocupou um espaço que lhe foi ofertado. E ganhou, desde essa fase, o seu legado... Analisar, mensurar, quantificar o quanto a criança aprendeu. E essa base foi tão forte que, nos dias atuais, a atuação dos psicólogos, tanto aqueles que atuam no ambiente escolar/educacional, quanto àqueles que trabalham na área

clínica em atendimento às crianças, acabam perpetuando a utilização dos materiais de mensuração, os testes psicológicos.

Não consideramos, aqui, o nosso ponto de finalização, estabelecemos que, dentro das possibilidades de tempo, disponibilidade de materiais, capacidade de argumentação a partir dos escritos vigentes e dispostos para a pesquisa, foi até aqui que conseguimos chegar. Foi a isso que conseguimos responder. Mas há ainda muitas dúvidas que nos inquietam. Estamos conscientes de que toda essa historicidade deixou marcas para a Psicologia e para a Educação, entendemos que essa forma de ver o ser humano, com vistas ao diagnóstico, não foi alterada de forma plena da década de 1970 até os dias de hoje. E queremos entender melhor esse legado. Ao lermos o trabalho de Débora Barbosa: “Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil”, escrito em 2012, observamos que a autora se utiliza da história oral para sistematizar essa historicidade.

Eis que pensamos ser essa uma alternativa para termos uma compreensão mais plena e completa sobre o legado de Afro do Amaral Fontoura para a Psicologia. E queremos, futuramente, lançar-nos em busca desse entendimento, já temos os pontos de forte culminação das obras de Amaral Fontoura no Estado do Paraná: os municípios de Ponta Grossa, Cascavel, Foz do Iguaçu, Maringá e Londrina (GUEDES, 2015). Será que encontraremos normalistas dispostas a nos auxiliar na constituição historiográfica da Psicologia da Educação? Eis que a pesquisa não pode parar...

REFERÊNCIAS

- AIELLO-VAISBERG, Tânia Maria José. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 103-127, 1995.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o gênero feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vania Regina. Das Escolas Normais aos Cursos de Pedagogia: trajetória da formação de professores (as). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 19, p. 206-219, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- AMBIEL, Augusto Matteo. Métodos de Pesquisa em Psicologia: guia prático para pesquisadores. **Revista Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 6, n.1, p. 111-113, 2007.
- ANDRADE, Vivian M.; SANTOS, Flávia H. dos. **Neuropsicologia Hoje**. Neuropsicologia Hoje. São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Psicometria Moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 319-340, 2009.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco, 1989.
- _____. **O processo de autonomização da Psicologia no Brasil –1890/1930: uma contribuição aos estudos em História da Psicologia**. 1991. Tese (Doutorado Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____. Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da Psicologia. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **História da Psicologia**. São Paulo: EDUC/ANPEPP, 1996. p. 95-104.
- _____. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco, 1998.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Quadro de referências sobre a história da Psicologia no Brasil: 1930-1962. **Psicol. Rev.**, São Paulo, n. 8, p. 97-132, 1999.

_____. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 193-200, 2002.

_____. **A psicologia do Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 3. ed. São Paulo: Unimarco Editora, 2003.

_____. Entrevista com Mitsuko Antunes. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 413-416, 2007.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

_____. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre as suas contradições. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.32, num esp, p. 44-65, 2012.

APA. American Psychological Association. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, Júlio Gropa. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil**: do Império à República. São Paulo: Alínea, 2008.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **A Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)**. 2002. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. Os livros didáticos de Psicologia da Educacional: pistas para a análise da formação de professores (as) – (1920-1960). **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 69-84, 2007.

_____. A Psicologia Educacional e o ensino da paixão, do prazer e da dor (Minas Gerais – 1920-1960). **Cadernos de História da Educação**, São Paulo, n. 7, jan./dez. p. 247-261, 2008.

AZEVEDO, Crislane. Manuais didáticos no início do século XX em Sergipe cultura material escolar dos grupos escolares. **História**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 100-125, ago./dez. 2011.

BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, num. esp., p. 104-123, 2012.

BENDA, Rodolfo Novellino. Sobre a natureza da aprendizagem motora: mudança e estabilidade... e mudança. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 20, Suplemento, n. 5, p. 43-45, set. 2006.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fisher. **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. 2003.

BLEGER, J. **Psicología de la conducta**. Buenos Aires: Paidós, 1975.

BOARINI, Maria Lucia; DE MOURA, Renata Heller. Saúde da família sob as lentes da higiene mental. **CEP**, Maringá, v. 87302, p. 220, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BOTTOS, Juliana. **Relatório final de docência**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

BOVET, Pierre. **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant**. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1925.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto-Lei- nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Estabelece a Lei orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: MEC, 1946. Disponível em: <http://www.finep.gov.br/legislacao/decreto_3801_20_04_2001.asp>. Acesso em: 6 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61**. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. Presidência da República. **Lei n. 4119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a profissão do psicólogo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1962. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1973. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 set. 2014.

BREAKWELL, Glynis M; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan A; HAASE, Vitor Gerald. **Métodos de pesquisa em psicologia.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

BUENO, Manuela Priscila de Lima. A circulação de ideias da escola nova: perspectiva da vertente católica sobre a prática de ensino (1946-1961). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

_____. A circulação de ideias da Escola Nova: perspectiva da vertente católica sobre a prática de ensino (1946-1961). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (SBHE), 7., 2013, Mato Grosso. **Anais...** SBHE, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BUENO, Natália de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Educacional de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR- on line**, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

CAMBAÚVA, Lenita Gama; ROSIN, Sheila; PAINI, Leonor Dias. As interfaces históricas entre a psicologia e a educação. **Revista HISTEDBR - on line**, Campinas, n. 38, p. 60-79, jun. 2010.

CAMPOS, Mikie Alexandra Okumura Magnere. **Manuais de Didática e de Metodologia de Ensino:** construção da “base ensino”. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. O pensamento animista em crianças e adolescentes em idade escolar. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-38, jan./jun. 1989.

CARVALHO, M. M. C. de. **Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola**: os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, 2004.

CARVALHO, Diana Carvalho de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. A produção científica do GT de Psicologia da Educação da ANPEd e a apropriação de teorias psicológicas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 31, p. 79-104, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 1 fev. 2016.

CAVELLUCCHI, Lia Cristina B. Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais. **Curso de Especialização em Instrucional Design**, 33, 2005.

CELLA, Sheila Maria Rosin. As Escolas Normais do Paraná segundo os relatórios de presidente da Província. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (CBHE), 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CBHE, 2000. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1>>. Acesso em: 5 maio 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229. 1990.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 30, p. 558, set./dez. 2004.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dilemas da sociologia no Brasil: análise sobre os manuais escolares de Amaral Fontoura e Fernando de Azevedo. **Alabastro: Revista Eletrônica dos Alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, São Paulo, ano 2, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2014.

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vivian Batista da. Uma história de leitura para professores em Portugal e no Brasil (1930-1971). **Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos**. Lisboa: Educa, 2002.

CORREIA, Ana Paula. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná. **Educar em Revista (Impresso)**, v. 49, p. 245-273, 2013.

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vivian Batista da. **Uma história de leitura para professores em Portugal e no Brasil (1930-1971)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002 (Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos).

CUNHA, Marcus Vinícius da; COSTA, Viviane da. Jhon Dewey, um comunista na Escola Nova Brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, p. 119-142, set. 2002.

CRP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Exposição 50 anos de Psicologia no Brasil: a história da Psicologia no Brasil**. São Paulo: CRP/SP, 2001. Disponível em: <<http://www.crp.org.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A dupla natureza da Escola Nova: Psicologia e Ciências Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 64-71, fev. 1994.

_____. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

CUNHA, Marcus Vinícius da; COSTA, Viviane da. Jhon Dewey, um comunista na Escola Nova Brasileira: a versão dos católicos na década de 1930. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, p. 119-142, set. 2002.

CURY, Maria Cristina. Funções histórico-culturais na formação de professoras e professores das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 293-303, maio/ago. 2004.

DAROS, Maria das Dores; HOLLER, Solange Aparecida de Oliveira. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. In: ANPED SUL.10., 2014, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-15.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução a Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2014.

DURHAM, Eunice R. Chipanzés também amam. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 46, n. 1, 2003.

ECCO, Clóvis. Resenha sobre a descoberta da infância de Phillippe Arriès. **Caminhos**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 351-356, jul./dez. 2009.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EDDINE, E. A. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em manuais didáticos de Psicologia Educacional**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

EDDINE, E. A. C.; DELAMO, I. M. P. R. Conteúdos dos manuais didáticos de psicologia educacional (1940-1959) e suas implicações na prática docente: uma análise histórico-cultural. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – Centro Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, 10., 2010, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia-MG: FAGED, 2010. v. 1. p. 1-10.

ELIAS, Berta Baltazar. **Psicologia Médica**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <<http://www.medicina.ufg.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ENGELMANN, Arno. A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 1-16, 2002.

ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL. **Lei Benjamin Constant – 1890**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá**: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. 1998. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 1998.

_____. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

_____. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista na educação. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. p. 99-120.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LESSA, Patrícia Vaz. A atuação do psicólogo no ensino público no Estado do Paraná. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1. p. 131-141, jan./jul. 2011.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FIGUEIRAS, Fernanda Freire. **A Liga Brasileira de Higiene Mental e a Psicologia no Brasil**: a história a ser contada. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Manual de testes**. Rio de Janeiro: Aurora, 1960.

_____. **Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1962.

_____. **Psicologia Educacional parte 1**: Psicologia da Criança. Rio de Janeiro: Aurora, 1963.

_____. **Psicologia Educacional partes 2 e 3**: Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Diferencial. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

GAERTNER, Rosinéte. Formação de professores: construção de saberes matemáticos na série “A Escola Viva” escrita por Afro do Amaral Fontoura para a Escola Normal. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CULTURA E DIVERSIDADE, 10., 2010, Salvador. **Anais....** Salvador: 2010.

GALEGO, Rita de Cassia; SILVA, Vivian Batista da; VICENTINI, Paula Perin. Aprendendo a ensinar através dos livros. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 130-145, jul./dez. 2014.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; NASCIMENTO, Fernanda Esthenes do. A didática e os manuais para ensinar a ensinar física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

GOODSON, Ivor. **A História Social das disciplinas escolares**. Lisboa, Portugal: Educa, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GUEDES, Maria do Carmo. História da psicologia: recurso para a formação de pesquisadores e de psicólogos. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino. São Paulo: EDUC: ANPEPP, 1996. p. 161- 170.

GUEDES, Shirley Terezinha Roman. **Manuais didáticos e a formação de professores nas escolas normais paranaenses (1920-1960)**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GUZZO, Raquel S. Lobo. **Psicologia Escolar**: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HEGETO, Leia de Cássia. **História da Formação de Professores em Maringá: a Escola Normal Secundária entre as décadas de 1950 e 1970**. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

HEMLING, Heinz. **O livro de ouro da Psicologia**: uma introdução de fácil compreensão em todos os campos desta ciência. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.

KLEIN, Vivian Caroline; LINHARES, Maria Beatriz Martins. Temperamento e desenvolvimento da criança: revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 821-829, 2010.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

LEITE, Maria Adélia Clementino. **Práticas Pedagógicas nos Manuais Didáticos (1938-1945)**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de MSC Martins. 1978. v. 19.

LIMA, Ana Laura Godinho. É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 37., 2015, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: ANPED, 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. A “Escola Nova”. **Escola Nova**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-7, out. 1930.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. A psicologia no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, São Paulo v. 23, n. 3, p. 113-142, 1971.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação Psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebelo (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MACHADO, Angelo. **Neuroanatomia Funcional**. São Paulo: Editora Atheneu, 2000.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SOUZA, Fátima Cristina Lucas; VIEIRA, Renata de Almeida. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a Escola Viva. **Revista HISTEEDBR on line**, Campinas, n. 47, p. 232-250, set. 2012.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida. Manual pedagógico na formação de professorandos da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura. **Série-Estudos**, v. 39, p. 253-269, 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Leitura para professores: manuais pedagógicos em circulação na escola normal Amaral Fontoura. In: COLE 17, 2009, Campinas. **Anais....** Campinas: UNICAMP, 2009.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. São Paulo: Alínea, 2009.

MARTINELLI, Selma de Cássia; GENARI, Carla Helena Manzini. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 13-21, jan./abr. 2009.

MASSIMI, Marina. **A Psicologia em instituições de ensino brasileiras do século XIX**. 1989. 473 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **História da Psicologia Brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

_____. História das ideias psicológicas no período colonial. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (coord.). **História da Psicologia**. ANPEPP, 2000. (VIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico).

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MAYER, Elizabeth Lloyd. Frederick S. Perls e a Gestalt-terapia. In: FADIMAN, James; GRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

MEIRA, Marisa Eugênia Mallilo. Construindo uma concepção crítica da Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEUCCI, Simone. Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 31-66, jan/jun. 2007.

MIGUEL, E. B. **A Pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do movimento**. 1992. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A legislação educacional paranaense e a História da Educação (1821-1889). In: SEMINÁRIO E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 4., 1997, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora da Unicamp, 1997. v. 1.

_____. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. São Paulo: Alínea, 2008a. p. 145-162.

_____. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais....** Aracaju: 2008b.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. **Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação**. São Paulo: Summus, 1978.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil e juvenil. Leitura. **Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 36, p. 25-32, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; TREVISAN, Thabatha Aline; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; SALES, Gizelma Guimarães Pereira. Manuais para a formação de professores primários (1940-1960) e a conformação de práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2., 2009, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, LIEHED, 2009.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jairo. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SOUSA, Nilvan Laurindo. A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley. **Revista Histedbr - on line**, Campinas, n. 42, p. 265-278, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SOUSA, Nilvan Laurindo; ZANLORENSE, Maria Joselia. Contexto e criação das escolas técnicas no Paraná republicano no início do século XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 761-775.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NORONHA, A. P. P.; ALCHIERI, J. C. Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. In: PRIMI, R. (Org.). **Temas em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 19-36.

OLIVEIRA, Amanda de Carvalho Maia. Freud e a Educação. **Revista de Iniciação Científica da FFC Marília**, v. 8, n. 2, p. 239-248, 2008.

PARANÁ. **Leis e Regulamentos da Província do Paraná**. Lei nº 456, de 12 de abril de 1876. Regulamento Orgânico da Escola Normal e do Instituto Paranaense, 1876.

PASQUALI, L. (Org.). **Técnicas de exame psicológico – TEP Manual**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. Volume I: Fundamentos das técnicas psicológicas. 233p.

PATERNI, Kely; MÜLLER, Verônica. Educação e Infância: histórias socialmente construídas. **EDUCERE – Revista da Educação**, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./jun. 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1987.

PIMENTA, Stéfany Bruna Brito; CALDAS, Rafaela Sousa. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vigotski. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 179-187, jul./dez. 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Piaget, segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, jan./mar. 2010.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. Práticas de leitura e memória escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: 2002.

REDATOR. Apresentando a Biblioteca Didática Brasileira. In: FONTOURA, Afro do Amaral. **Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1962.

_____. Apresentando a Biblioteca Didática Brasileira. In: FONTOURA, Afro do Amaral. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

RENEIA. Instituto de Educação César Pietro Martinez. **Entrevista via telefone**. Ponta Grossa. RENEIA, 9 nov. 2015.

REZENDE, Sidney. **Quanto maior a cabeça, maior a inteligência?** 2007. Disponível em: <<http://www.didneyrezende.com>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 1985.

RIBEIRO, José Luís. **Investigação e avaliação em Psicologia da saúde**. Lisboa, Portugal: Climepsi Editores, 1999.

ROCHA, Dorothy. A filosofia da educação na perspectiva de três manuais didáticos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAÍSES E COMUNIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2009.

RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. **O curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino superior da Psicologia no estado de Goiás**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

ROSA, Helena Rinaldi. Validade do desenho da figura humana na avaliação de Goodenough-Harris e nos indicadores maturacionais de Koppitz em crianças da cidade de São Paulo. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 58, n. 128, p. 1-14, 2008.

ROSIN, Sheila Maria. **Das “idéias psicológicas” à psicologia da educação no Brasil: o caso do Paraná**. 2003. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiás. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. Prefácio. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. São Paulo: Alínea, 2008.

SBARDELOTTO, Denise Klocckner; DALAROSA, Adair Ângelo. O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários na fronteira oeste paranaense: a primeira Escola Normal Secundária pública. **Revista Histedbr - on line**, Campinas, n. 43, p. 159-182, 2011.

SCHNEIDER, Laura Aparecida Dreyer; STENTZLE, Márcia Marlene. Prescrições didáticas de Afro do Amaral Fontoura e seu uso na escola normal Professora Amasília. In: JORNADA HISTEDBR 10., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UESB, 2011.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sidney Ellen. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, Antônio Carlos Luz. Uma história de leitura para professores em Portugal e no Brasil (1930-1971). **Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos**. Lisboa: Educa, 2002.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação**. 4 ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Analete Regina. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no Estado do Ceará. **Revista HISTEDBR - on line**: Campinas, n. 25, p. 122-131, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art10_25.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2007.

SILVA, Roseane Gumiero Dias da. **A Disciplina de Psicologia no Magistério: Contribuições para o Ensino**. 1995. 139 f. Dissertação (Mestrado Psicologia—Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 1995.

SILVA, Vivian Batista da. Manuais que ensinam os professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930-1970). In: CONGRESSO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, v. 1.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 10-29, 2003a.

_____. Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos católicos (1870-1971). **Cadernos de História da Educação (UFU)**, Uberlândia: EDFU, v. 2, p. 51-58, 2003b.

_____. Os modos de produção de uma história das leituras para professores: manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2003c.

_____. Modos de Ensinar nos Manuais da Escola Normal (1950 a 1971). In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, **Anais...** UNESP, 2005.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, António Carlos Luz. **Uma história de leitura para professores em Portugal e no Brasil (1930-1971)**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002 (Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos).

SILVA-TADEI, Gescielly Barbosa da. **A disciplina de psicologia da educação na escola normal secundária de Maringá no período de 1950 a 1970**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 71 jul. 2007.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos, para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda; FOLLARI, Roberto. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cotez, 2001.

SOLIGO, Ângela Fátima Soligo; AZZI, Roberta Gurgel. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. In: ABRAPEE. Eixo temático 4: Psicologia no Ensino Médio. jul, 2008.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SOUZA FILHO, M. L.; BELO, R.; GOUVEIA, V. V. Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 3, p. 478-489, 2006.

SOUZA, F. C. L.; VIEIRA, Renata de Almeida. Notas sobre a concepção de aprendizagem veiculada no manual didático de Psicologia Educacional de Afro do Amaral Fontoura. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 32, p. 173-185, 2011.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, 1998.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-142.

SOUZA, Rodrigo Augusto. Noções de Psicologia da Criança: estudo sobre um Manual Didático de Theobaldo Miranda Santos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p. 1-15.

SPITZ, René. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STENTZLER, M. M.; SCHENA, V. A. **Reforma da educação no Paraná: ideais educacionais de Cezar Prieto Martinez para a instrução pública expressos nos relatórios de 1920 a 1922**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../MFweDoat.doc>. Acesso em: 26 abr. 2012.

SZEJER, Myriam; STEWART, Richard. **Nove meses na vida da mulher**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Cidade, 2005.

TANAMACHI, Elenita do Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2006.

TODOROV, João Cláudio; HANNA, Elenice S. Análise do Comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 26, n. especial, p. 143-153, 2010.

TREVISAN, Thabatha Aline; PEREIRA, Bárbara Cortella. Manuais de ensino franceses e brasileiros para o ensino da leitura e escrita no Brasil (1851-1966). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais....** Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <http://www.cbhe6.com.br/site/livro/> cesso em: 10 maio 2012.

TRIANA, Joshuan Ramírez. Psicología Especial. **EcuRed**: conocimiento con todos y para todos. 2011. Disponível em: <<http://www.ecured.cu>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

URBINA, Susana. **Fundamentos da Testagem Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VERONEZI, Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Rev. Ciênc. Méd.**, Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Trabalho original publicado em 1926).

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1992.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues. **Psicometria e Educação**: a obra de Isaías Alves. 2006. 77 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WANDERBROOCK JÚNIOR, Durval. Matrizes positivistas no ideário da liga brasileira de Higiene mental: breves notas sobre uma pesquisa em Educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 3.; SEMANA DE PSICOLOGIA, 9., 2007, Maringá. **Anais...** MaringáUEM, 2007. p. 1-15.

_____. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). Maringá: Eduem, 2009.

WANDERBROOCK JUNIOR, Durval; BOARINI, Maria Lúcia. Educação Higienista, Contenção Social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na criação de uma educação sob medida. ANAIS. VII Jornada do HISTEDBR. 2007.

ZIMERMAN, G.I. **Velhice**: aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A LEI N. 328, DE 11 DE MAIO DE 1970

“Concede o título de Cidadão Acreano ao Professor Afro do Amaral Fontoura.”

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ACRE

FAÇO SABER que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte
Lei:

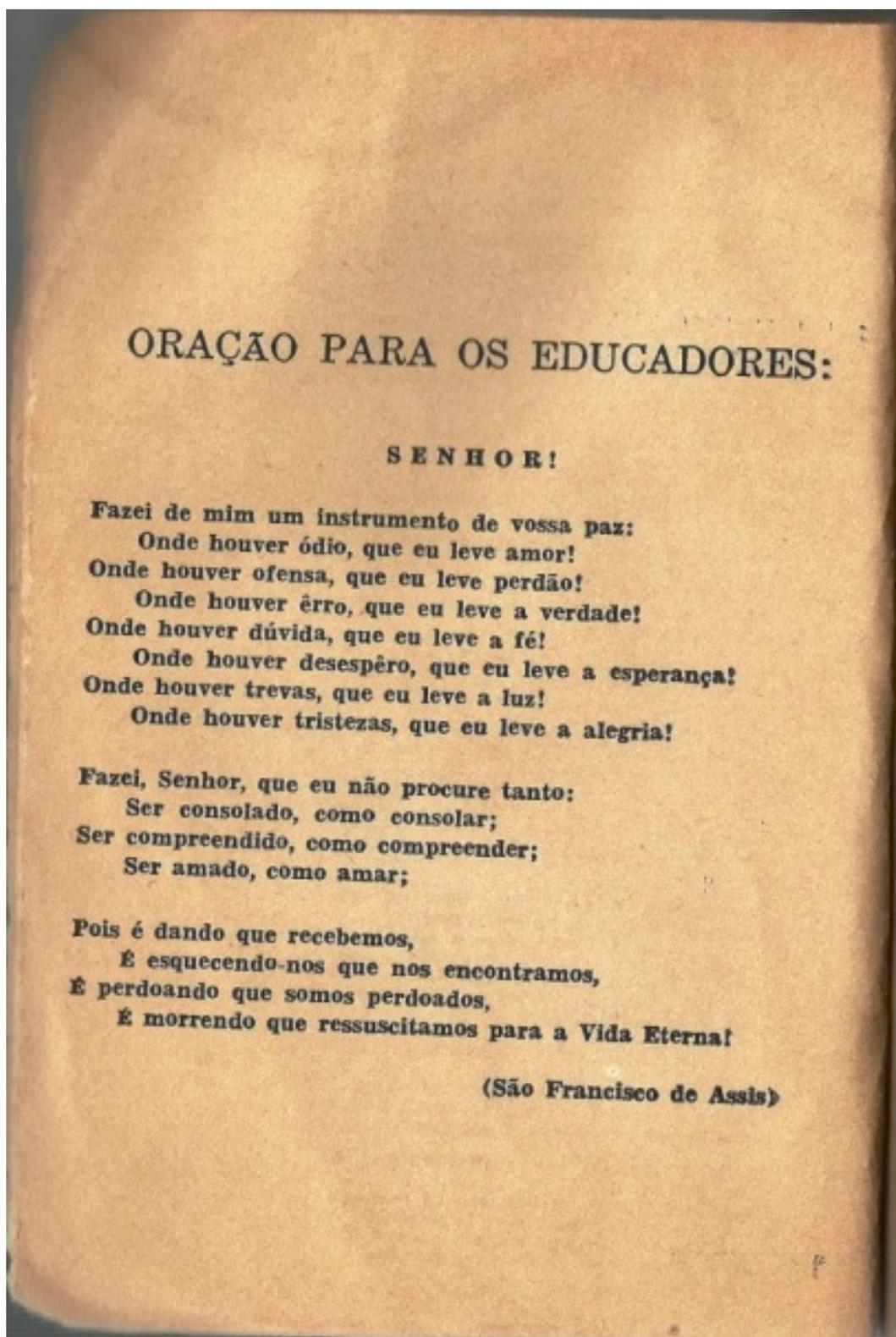
Art. 1º Fica concedido o título de Cidadão Acreano ao Professor Afro do Amaral Fontoura.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio Branco, 11 de maio de 1970, 82º da República, 68º do Tratado de Petrópolis e 9º do Estado do Acre.

JORGE KALUME
Governador do Estado do Acre

APÊNDICE B ORAÇÃO PARA OS EDUCADORES



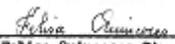
Fonte: Fontoura (1962, p. 8).

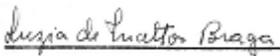
APÊNDICE C RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE/ DISCIPLINA
 MINISTRADA/CONTEÚDOS

2 - RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS E HORÁRIOS.

<u>PROFESSOR</u>	<u>DISCIPLINA</u>	<u>HORARIO</u>
Irmã Felisa Quinoces	Religião	2h. 2as. e 5as.
Ir. Felisa Quinoces	Matemática	3h. 2as. 3as. 6as.
D. Sebastiana Milagres	Português	5h. Todos - sáb.
Ir. Pilar Sánchez	Didática-Pr.	4h. 2as. 3as. 4as. 5as.
D. Iraci Girardi	Estudos Paranaen.	3h. 3as. 5as. sáb.
D. Iraci Girardi	Desenho e artes	2h. 4as e 6as.
Ir. Maria del Rosario Suárez	Anatomia e F.	3as. 5as. 6as.
Ir. Maria del Rosario Suárez	Física	2as. 4as. 6as.
Ir. Guadalupe Dorronsoro	Música	4as. sáb.
Ir. Felisa Quinoces	Educação Fís.	2as. sáb.
D. Ruth Loureiro da Costa	Administração	

Maringá , 15 de dezembro de 1.959 .


 Felisa Quinoces, Diretora


 Lúcia Mattos Braga, Insp. Est.

Fontes do acervo bibliográfico sobre Psicologia da Educação encontradas nos arquivos do Colégio Santa Cruz no período de 1950 a 1974: Anos de 1950 e 1954

Fonte: Arquivos do Colégio Santa Cruz (2007).

qual* papeqny
para qe nãssa pãssã

3 - DIZER SE HA PROFESSOR LICENCIADO.

8ª Professora Licenciada D. Ruth Loureiro da Costa, que trabalha neste Estabelecimento desde o mês de setembro, mas que não foi encarregada de disciplina alguma, para evitar ^{distúrbios} inconvenientes de troca de Professor por taço pouco tempo ^{distúrbios}

4 - NUMERO DE AULAS PERMITIDAS E DADAS EM CADA DISCIPLINA.

DISCIPLINAS	Felisa Quinocoes	
	AULAS PERMITIDAS	AULAS DADAS
Religião	30	29
Português	76	71
Matemática	39	36
Didática-Práticas	43 Insp. Estadual	37
Física	42	41
Anatomia e Fisiologia	40	39
Estudos Paranaenses	33	33
Música	30	30
Educação Física	29	29
Desenho	27	27

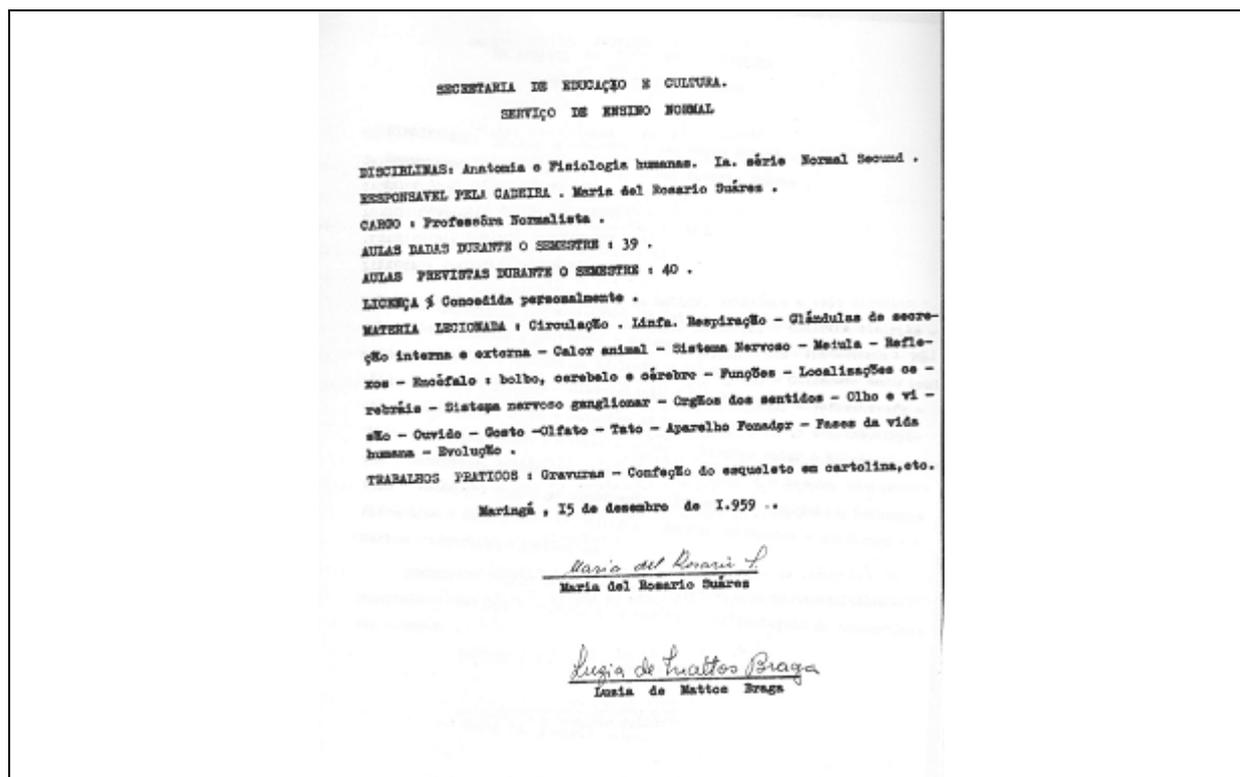
Maringá, 15 de dezembro de 1959.

Felisa Quinocoes
Felisa Quinocoes
Diretora

Luzia de Mattos Braga
Luzia de Mattos Braga
Insp. Estadual

Fonte do acervo bibliográfico sobre Psicologia da Educação encontradas nos arquivos do Colégio Santa Cruz no período de 1950 a 1974: Anos de 1950 e 1954

Fonte: Arquivos do Colégio Santa Cruz (2007).



Fonte do acervo bibliográfico sobre Psicologia da Educação encontradas nos arquivos do Colégio Santa Cruz no período de 1950 a 1974: Anos de 1950 e 1954

Fonte: Arquivos do Colégio Santa Cruz (2007).

ATA DA Primeira PROVA PARCIAL DE psicologia

Nos dias 05 do mês de fevereiro do ano de 1954, nesta cidade de Itararuna, realizaram-se, em psicologia, chamada, n.º 1.º provas parciais do corrente ano letivo, da Primeira série, turma diurna, do curso psicologia, turno diurno, cujos resultados constam do boletim que adiante se vê:

NOME DO ALUNO (Ordem Alfabética)	DISCIPLINAS										
	Poligrafo	Psicologia	Matemática	Leitura e Gramática	Português	História e Geografia	Religião	Artes e Educação Física	Trabalhos Práticos	Trabalhos Práticos	Trabalhos Práticos
1. <u>Allegria Corina dos Santos</u>	100	75	50	75	100	100	100	100	100	100	100
2. <u>Adriano Flori</u>	100	75	75	75	100	100	100	100	100	100	100
3. <u>Leonor Louisa Arrabal</u>	100	75	75	75	100	100	100	100	100	100	100
4. <u>Maria Helena Cardozo</u>	100	75	75	75	100	100	100	100	100	100	100
5. <u>Maria Natividade Lourenço</u>	100	75	75	75	100	100	100	100	100	100	100
6. <u>Vilva P. Pedreira</u>	100	75	75	75	100	100	100	100	100	100	100

Fonte do acervo bibliográfico sobre Psicologia da Educação encontradas nos arquivos do Colégio Santa Cruz no período de 1950 a 1974: Anos de 1950 e 1954

Fonte: Arquivos do Colégio Santa Cruz (2007).



Levantamento do acervo bibliográfico sobre Psicologia da Educação realizado na biblioteca do IEEM no período compreendido entre os anos de 1956 a 1974: anos de 1964 e 1966.

Fonte: Biblioteca do IEEM (2007).

APÊNDICE E MANUAL DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL 1ª PARTE: ÁLBUM
PEDAGÓGICO

§ 7.º) ALBUM PEDAGÓGICO

O bom professor de Psicologia Educacional estimulará seus alunos, desde estas primeiras aulas, a iniciarem a importante tarefa que é o ALBUM DE PSICOLOGIA. Poderá cada aluna ter o seu álbum individual, mas nós preferimos sempre o sistema do **trabalho em grupo ou de equipe**. Nesta hipótese o bom professor dividirá a turma em equipes, de 3 ou 5 alunas cada uma, constituídas segundo as preferências delas. Cada equipe irá colecionar os recortes de jornais e revistas que encontrar, referentes a assuntos de Psicologia.

O ALBUM, por motivo de economia, pode ser formado por folhas soltas de papel almaço liso, tamanho ofício, dentro de uma pasta de cartolina dessas que têm ferragens para prender as folhas, previamente perfuradas.

As equipes colocarão capas nas pastas, decorando-as com motivos pedagógicos. Todo artigo deve ser ilustrado: se não vier uma gravura impressa, a equipe desenhará uma, alusiva ao assunto.

O ALBUM continuará a ser preenchido, até o fim do ano. Caso o professor prefira, de acordo com as alunas, poderá cada equipe fazer o Album sobre um assunto especial: um sobre Psicologia Geral (matéria do volume 4.º desta Coleção), outro sobre Psicologia do Adolescente (problemas da juventude), outro sobre Psicologia da Família (problemas do casamento e dos filhos), outro sobre a Psicologia Escolar (isto é, assuntos da vida escolar, aprendizagem, provas, testes).

Fonte: Fontoura (1966).