

Os primeiros laboratórios psicológicos: um intenso trânsito de relações micropolíticas no interior de um espaço neutro

The first psychology laboratories: An intense traffic of micropolitical relations in a neutral space

Hugo Leonardo Rocha Silva da Rosa

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Arthur Arruda Leal Ferreira

Marcus Vinícius do Amaral Gama Santos

César Pessoa Pimentel

Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo. Desde o trabalho clássico de Boring (A História da Psicologia Experimental), tem havido uma forte tendência a se considerar a criação de laboratórios como marcos históricos, que distinguem o passado científico do pré-científico. Nesta história tradicional de psicologia, os laboratórios funcionam como um espaço neutro de legitimação e demarcação. Poucos estudos históricos tradicionais descrevem o surgimento desses laboratórios em conexão com aspectos políticos. Em outra perspectiva, os Estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) propõem um novo estilo de análise: de acordo com o princípio da simetria, onde os aspectos científicos e tecnológicos estão completamente interligados com as práticas sociais. Com apoio no princípio de simetria, este artigo tenta explorar as conexões entre práticas e historiografias tradicionalmente separadas: os primeiros laboratórios em países latino-americanos eram locais para medições escolares e psiquiátricas. O objetivo deste trabalho não é denunciar o laboratório como um simples artefato ideológico, mas compreender as conexões mundiais produzidas de modo micropolítico e prestar atenção a vetores desta natureza.

Palavras-chave: Laboratórios psicológicos brasileiros; História da psicologia; pedagogia; análise política; estudos CTS.

Abstract. Since Boring's classic work (The History of Experimental Psychology), there has been a strong tendency to consider the creation of laboratories as historical landmarks, which distinguish

the scientific past from the pre-scientific. In this traditional history of psychology, laboratories function as a neutral space of legitimation and demarcation. Few traditional historical studies describe the emergence of these laboratories in connection with political aspects. From another perspective, Studies in Science, Technology and Society (CTS) propose a new style of analysis: according to the principle of symmetry, scientific and technological activities are completely interconnected with social practices. With the support of the principle of symmetry, in this article we will try to explore the connections between traditionally separate practices and historiographies: the first laboratories in these countries were places for school and psychiatric measurements. The objective of this work is not to denounce the laboratory as a simple ideological artifact, but to understand the global connections produced in a micropolitical way and pay attention to vectors of this nature.

Keywords: Brazilian psychological laboratories; History of psychology; pedagogy; political analysis; STS studies.

Desde o clássico texto de Boring (1929), “A História da psicologia experimental” há uma forte tendência nos textos em história da psicologia em se atribuir à figura do laboratório como um demarcador histórico, apto a separar um momento científico e pré-científico deste saber. Poucos estudos históricos descrevem o surgimento desses laboratórios em conexão com aspectos políticos. Quando mencionados, estes aspectos estão mencionados correlacionados com características macropolíticas contextuais, como processos de industrialização e democratização (Cattell, 1928; Kirihara, 1959; Coon, 1993).

Dentro desta linha, a pergunta tradicional dos historiadores tem sido: qual teria sido o primeiro laboratório, caracterizando uma *história Grand-Prix*, onde pouco importam as características locais e modos de funcionamento destes laboratórios, como houvesse uma história geral que se replica colonialmente da metrópole aos mais distantes rincões.

Em outra perspectiva, os estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) propõem um novo estilo de análise: segundo o princípio de simetria, as atividades científicas e tecnológicas estão totalmente entrelaçadas com as práticas sociais. Temos excelentes exemplos de estudo laboratoriais: as pesquisas clássicas de Latour e Woolgar e Knorr-Cetina. Se considerarmos a discussão sobre laboratórios no campo da psicologia através de diferentes perspectivas CTS, tais como a teoria ator-rede (TAR), Epistemologia política (EP) e Programa forte (PF), podemos observar problemas distintos e abordagens correlacionando os primeiros laboratórios de psicologia e questões micro-políticas. Tomando alguns trabalhos de TAR e EP, podemos analisar a relação política com os entrevistados (participantes) por meio dos conceitos de Docilidade e Recalcitrância. Central para a nossa análise é o conceito de Ontologia política, conforme proposta por John Law (2005), que visa compreender efeitos políticos dos nossos dispositivos científicos. A

EP com Vinciane Despret (2004) também aponta para a história micropolítica dos laboratórios psicológicos com uma lente progressivamente crítica que destaca a história do sujeito ingênuo. Da perspectiva do Programa Forte, a história das hierarquias de trabalho nos primeiros anos dos laboratórios de psicologia é explorada através do trabalho de Martin Kusch (2005).

Finalmente, alguns esforços CTS da América Latina oferecem algumas abordagens inovadoras a esses primeiros laboratórios em países como Argentina, Brasil e Chile. Por exemplo, Miguel Gallegos e Hugo Leonardo Silva fazem esse trabalho, este último explorando adicionalmente as conexões entre práticas tradicionalmente separadas e historiografias para mostrar como os primeiros laboratórios nesses países foram lugares destinados a mensurações escolares e psiquiátricas. O objetivo do nosso trabalho não é denunciar o laboratório como um simples artefato ideológico, mas compreender conexões mundiais produzidas de forma micropolítica e prestar atenção às conexões de mesma natureza. Destacar aspectos ideológicos da atuação de um laboratório pressupõe uma separação entre a esfera do valor e do conhecimento. Em contraste, afirmamos um vínculo inseparável e produtivo entre as duas esferas. Explorando sua variação geográfica e histórica põe em questão as tradicionais historiografias que sobrepõem o surgimento da psicologia com a fundação dos laboratórios.

O laboratório como lugar de demarcação científica

Por que os laboratórios foram usados como marco histórico, capazes de separar ciências e momentos pré-científicos? Talvez este critério tenha sido oferecido em face da dificuldade de estabelecer um critério científico como os propostos pelo neopositivismo (testes empíricos finais); pelo racionalismo aplicado (projetos marcados por uma racionalidade última), e pela tese do paradigma (a presença de uma ciência).

Dentro desta linha, a investigação tradicional entre os historiadores, que muitas vezes leva a um tipo de história “Grand Prix”, tem sido: qual foi o primeiro laboratório? As características locais e modos de operação desses laboratórios são de pouca importância, pois há uma história geral que é replicada colonialmente a partir da metrópole até os cantos mais distantes. Em contrapartida, podemos tentar estabelecer a singularidade da produção local desses laboratórios ao redor do mundo através de questões como: como funcionavam esses espaços? Quem eram os usuários desses laboratórios? Como funcionam a hierarquia e os estilos de liderança? Quão importante é o seu funcionamento? Quais foram os seus períodos de atividade? Que tipo de mundo e a sociedade eles produzem? Argumentamos que essas questões introduzem dimensões micropolíticas que deslocam os laboratórios do seu estatuto de marcos epistemológicos (com função neutra) para entidades políticas incorporadas nas relações sociais.

Essas discussões estão em conexão com os atuais Estudos Laboratoriais como parte do campo CTS. Neste domínio, especialmente inspirado na TAR (Latour e Woolgar, 1979), EP (Despret, 1999, 2004 e 2011) e PS (Kusch, 2005) propomos uma descrição politicamente dinâmica e simétrica dos laboratórios, considerando os atores envolvidos, o estabelecimento dos vencedores ou perdedores, acontecimentos supostamente internos aos laboratórios, supostamente de grande amplitude social ou externos aos laboratórios. Vamos passar a um breve exame dos atuais estudos laboratoriais CTS com sua principal contribuição para o assunto.

Colocando em perspectiva o estudo dos laboratórios psicológicos: Epistemologia Política e Teoria Ator-Rede

Como propusemos na introdução, este conjunto de análises dos primeiros laboratórios traz um espaço de reflexão sobre os métodos de pesquisa desses laboratórios em termos de suas práticas historiográficas. A base em estudos do campo CTS, TAR, PS e EP nos permite uma microanálise dos laboratórios de psicologia que discutem a política desses lugares e propor formas alternativas de descrever a história da psicologia.

Alguns trabalhos que tentam fazer um balanço histórico da constituição do campo CTS destacam os estudos de laboratório como um dos constitutivos do campo (Lynch, 1993; Law, 2004; Latour, 2005). Especialmente os trabalhos de Knorr-Cetina (1981) e de Latour e Woolgar (1979), hoje considerados clássicos no campo, foram demarcadores dos atuais Estudos CTS, junto com o posicionamento da *Escola de Edimburgo* em prol de um *Programa Forte em Sociologia da Ciência* (Bloor, 1976). Podemos dizer que a marca principal destes trabalhos e que atualmente delimita o campo CTS é o princípio de simetria, em que as formas com que são estudadas as ciências reconhecidas e as entendidas como duvidosas ou supostamente ultrapassadas são as mesmas, sem qualquer privilégio para o primeiro grupo ou qualquer entidade explicativa especial como racionalidade científica, evidência, revolução ou ciência normal. Para o PF, essa simetria operava na atribuição comum de causas sociais (crenças) presentes em versões bem e mal sucedidas do grande mercado de conhecimento.

O trabalho de Latour e Woolgar (1979), um estudo etnográfico sobre as práticas laboratoriais, se destaca por propor uma série de temas de análise como as modalidades enunciativas de formulações científicas, os modos de inscrição das provas empíricas e a produção do mundo a partir das operações realizadas nos laboratórios. Um acesso mais didático a muitas das conclusões deste livro pode ser encontrado em textos como *Science in Action* de Latour (1987) ou em *After Method* de Law (2004). Outro aspecto importante é a multiplicação do número de atores neste processo: a comunidade científica, a representação pública, os interesses dos aliados (indústria farmacêutica, exército ou grupos de fomento à pesquisa), os

modos de mobilização de mundo (ou modos de inscrição) e uma série de agentes não humanos (Latour, 1999). Esses trabalhos enfocam o aspecto controverso, incerto e oscilante da ciência em sua "procedimentalidade", antes que qualquer estabilização das declarações e apoiando esforços de apoio ocorram (um processo chamado fechamento da caixa preta).

Entre as boas fontes para analisar a história da psicologia estão os estudos da chamada Epistemologia Política (EP), contemplando trabalhos como os de Stengers (1989, 1992) e Despret (1999, 2004 e 2011). Em *How to talk about the body?*, Latour (2004) enumera oito pressupostos da EP (ou Teoria S-D) que demarcam as posições quanto ao conhecimento destas autoras. Para estas, o conhecimento científico jamais se daria como purificação de dados, em que ao pesquisador caberia apenas a representação dos objetos a partir de sentenças bem construídas. Ele seria produzido como articulação e co-afetação entre entidades, na produção inesperada de efeitos. Enquanto articulação, o conhecimento científico não se distingue mais entre má e boa representação, mas entre má e boa articulação. No primeiro caso, temos uma situação em que a articulação é extorquida ou condicionada a uma resposta pontual, conduzindo os seres pesquisados a um lugar de "docilidade". No segundo, teríamos uma articulação na qual o testemunho iria além da mera resposta, abrindo-se ao risco de invalidação das questões e proposições do pesquisador e a colocação de novas questões pelos entes pesquisados. Aqui teríamos uma relação de recalcitrância.

Estes pressupostos instruem a maneira como estes autores trabalham os estudos de laboratórios. Estes termos de análise estão presentes, por exemplo, em uma série de avaliações que Stengers faz das práticas psicanalíticas, como um misto de recalcitrância e extorsão. Neste sentido, a psicanálise pôde inventar um dispositivo de livre discurso para os sujeitos, distinto do psiquiátrico (Stengers, 1989), e mesmo criar uma espécie de laboratório na produção controlada de transferência (Stengers, 1992). Em outros momentos, no entanto, ela faria o movimento contrário: se impermeabilizando ao risco, tanto na busca de uma fundamentação transcendental em torno do conceito de inconsciente (Stengers, 1989), quanto na expulsão para além de suas fronteiras do problema da influência (Stengers, 1992). Para esta autora, a psicanálise somente voltaria a se submeter ao risco e a recalcitrância na reconsideração daquilo que ela expulsou na demarcação de suas fronteiras científicas: a hipnose e a influência (Stengers, 1992).

Despret, no entanto, faz uma análise mais apurada das práticas políticas do que denominamos de laboratórios psicológicos (1999, 2004 e 2011). Seja nos estudos sobre as versões laboratoriais dos estudos sobre emoções (Despret, 1999) e principalmente nos estudos sobre o caso de Hans (Despret, 2004), esta autora nos oferece alternativas para reinterpretar o sentido político das práticas laboratoriais em psicologia. Neste último trabalho, ela analisa a entrada de um personagem novo em relação aos

dispositivos introspectivo-experimentais (baseados no treinamento dos sujeitos-observadores) presentes nos laboratórios de psicologia na virada para o século XX: o sujeito ingênuo. Este personagem, que ao longo do século XX será considerado a garantia do método experimental, entra em cena diante da necessidade de introduzir nos laboratórios um colaborador que desconheça o que está sendo proposto como tema de estudo. Despret estuda minuciosamente como o psicólogo austríaco Oskar Pfungst, na primeira década do século XX, introduz este personagem, visando controlar qualquer influência que um agente humano conhecedor da resposta aos problemas propostos poderia ter nas respostas de Hans, por simples pistas indiretas ou respostas emocionais. Este personagem marginal vai ganhando contornos cada vez mais importantes nos estudos laboratoriais de abordagens como o Gestaltismo e o Behaviorismo, seja no primeiro caso pela crítica aos preconceitos adquiridos por treinamento, seja no segundo caso, pelo próprio método introspectivo, considerado subjetivo e impreciso (Ferreira, 2012).

A ascensão desse dispositivo parece, a princípio, o trunfo de uma psicologia mais objetiva e sem qualquer influência prévia do pesquisador ou de um referencial teórico sobre as reações autênticas de seus testemunhos. Despret (2004) estabelece que a possibilidade da recalitrância nos testemunhos psicológicos, bastante rara, se torna mais difícil ao lado dos dispositivos que trabalham com participantes colocados na posição de “ingênuos”. Aqui teríamos uma reversão com relação à maior parte dos manuais de história da psicologia como o de Boring (1950): a passagem do sujeito treinado para o sujeito ingênuo não seria um passo adiante do conhecimento psicológico na direção da objetividade e do controle, mas um passo atrás na possibilidade de recalitrância, engendrando articulações dóceis, assimétricas e limitadoras com relação a seus testemunhos: “Sujeitos sem a excelência da *expertise* não trazem risco de tomar posição nas investigações” (Despret, 2004, p. 97).

O Programa Forte e os primeiros laboratórios na Europa ocidental

Diferentemente da EP, os autores do Programa Forte trabalham com diferentes questões que dizem respeito aos diferentes tipos de hierarquias presentes nos Laboratórios psicológicos. Em 1995, Martin Kush publicou o artigo “*Recluse, interlocutor, interrogator: natural and social order in turn-of-the-century psychological research schools*”, que defendia uma integração entre a abordagem de “escolas de pesquisa” dos historiadores da ciência e a abordagem “estilos de liderança” dos sociólogos da ciência. Essa integração resultou em um quadro frutífero de análise, que permite a inclusão tanto dos fatores naturais quanto dos sociais no estudo do conhecimento científico. Esse projeto foi posteriormente continuado na primeira parte de seu livro *Psychological Knowledge: A Social History and Philosophy* (1999), na qual Kusch inclui outros fatores sociais tais como as afiliações religiosas

e política. Para propor e mostrar as vantagens desse quadro de análise, o autor desenvolve um estudo de caso acerca de uma das principais controvérsias científicas que se deram entre o final do século XIX e o início do século XX no campo da Psicologia: a controvérsia do pensamento sem-imagem.

A controvérsia do "pensamento sem-imagem" envolve a disputa dos psicólogos acerca de se é possível ou não haver processos na consciência irreduzíveis a elementos básicos tais como sensações, representações e afetos. Esses processos seriam sem imagem precisamente porque não havia uma imagem como um elemento em sua base, assim, sendo reconhecido por seus defensores como uma classe nova e diferente de fenômenos, irreduzível a processos mais básicos. A controvérsia possuía dois partidos principais na Alemanha. Um partido, liderado por Wundt, insistia que todos os processos psicológicos que podiam ser estudados por métodos experimentais – apenas sensação e percepção – eram redutíveis a sensações, representações e afetos. O outro partido, representado pela Escola de Wusburgo, defendia que eles estavam registrando processos de consciência que seus sujeitos experimentais não eram capazes de reduzir aos elementos básicos tradicionais.

Tudo isso é bem conhecido a partir dos manuais de história da psicologia, mas o tratamento de Kusch (1999) transformou esse debate em um rico caso para o entendimento de algumas das características principais da ciência psicológica da época. Primeiro, ele examinou as teorias, procedimentos e organização social da Escola de Wusburgo utilizando fontes primárias. Segundo, ele adicionou novos fatores às análises tradicionais de tal controvérsia, principalmente os “estilos de liderança” de cada partido e o “lugar do conhecimento” que cada partido defendia. Terceiro, Kusch introduziu uma nova tese: embora não se possa sugerir uma relação causal entre os aspectos social e natural, pode-se ver que a ordem social defendida por uma escola é refletida em outros aspectos desta mesma escola, tais como sua teoria da mente ou sua visão da Psicologia como um campo. No que concerne a isso, Wundt estabeleceu tanto uma ordem social quanto uma teoria da consciência hierárquicas, enquanto a escola de Wusburgo estabeleceu tanto uma ordem social quanto uma teoria da consciência igualitárias¹

¹ A visão de Kusch sobre a relação entre a ordem social e a ordem natural é formulada em algumas diferentes maneiras em seu artigo. Às vezes ele descobre que a ordem social está “refletida” na ordem natural (Kusch, 1995, p. 427); em outra formulação, ele mostra que existem “paralelos” (ibid., p. 428) entre as ordens sociais e naturais; em outra formulação, ele constata que “a ordem social [...] repetiu a ordem natural” (ibid., p. 428); em ainda outra formulação, ele mostra que a ordem social anda “de mãos dadas” com a ordem natural (ibid., p. 432); em ainda outra formulação, ele explica que a ordem natural “pode ser lido como uma justificativa” para a ordem social (ibid., p. 428, 438); finalmente, em ainda outra formulação, ele afirma que os defensores de uma determinada ordem social “serão tentados a desenvolver ou defender” certas concepções sobre a ordem natural. No entan-

Kusch (1995, p. 421) desenvolve sua análise por meio de 5 pontos de discussão:

1. as teorias científicas, isto é, as teorias da mente defendidas, considerando como cada partido concebe o modo que a consciência é estruturada, que elementos são os fundamentais e quais processos estão abertos a investigação experimental;

2. o lugar do conhecimento, isto é, como cada partido entende quais condições sociais são necessárias para a produção de conhecimento e se o conhecimento demanda solitude ou interação, contribuição mútua e conversação;

3. design experimental, isto é, como cada partido organiza os experimentos introspectivos e como a relação e a autoridade funcionam entre o sujeito experimental e o experimentador;

4. concepções das inter-relações entre disciplinas, isto é, como cada partido concebe as divisões dentro do campo do conhecimento psicológico e suas relações;

5. a ordem social, principalmente o estilo de liderança do diretor, isto é, como a ordem social é mais ou menos hierárquica, mais ou menos igualitária e que relações existem entre o diretor da escola de pesquisa e seus pesquisadores.

Ordem natural e social no laboratório de Wundt em Leipzig

Wundt defendia uma teoria da consciência que separava os processos mentais inferiores e os produtos mentais superiores. Os primeiros, abrangendo sensação e percepção, estavam sujeitos a investigação por meio do método experimental da *innere Wahrnehmung* (percepção interna). Os processos mentais superiores eram produtos tais como pensamento, imaginação, memória, mito e religião, todos os quais Wundt considerava demasiado complexos para manipulação experimental no laboratório. Para Wundt, estes eram produtos precisamente porque eles eram o resultado da ação da apercepção, que é um processo ativo que transformava os elementos sobre os quais ela operava em fenômenos que não são apenas a soma total de seus componentes, mas um todo maior que suas partes. Por essa razão, a investigação desses produtos da consciência requer um método diferente, que Wundt nomeou *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos), o que nós, nos dias de hoje, consideraríamos ser um tipo de análise histórica ou etnológica. Assim, em Wundt, nós temos uma teoria hierarquia, segun-

to, Kusch deixa claro que não defende uma “estrutura estática e modelo interpretativo determinístico” (ibid., p. 421), nem “um nexos causal que decorra da estrutura social de escolas de pesquisa às suas teorias científicas” (ibid., p. 438).

do a qual há dois níveis, um de processos mentais inferiores e o outro de superiores, e cada nível requer seu método específico.

Para Wundt, o lugar do conhecimento apropriado era a solidude. Wundt, por um lado, dirigia a pesquisa experimental laboratorial de seus estudantes envolvendo os processos inferiores; e, por outro lado, se ocupava ele próprio, sozinho, com a pesquisa acerca da Psicologia dos Povos, que ele considerava a parte principal da psicologia, na medida em que lida com fenômenos mais complexos. Apesar dessa separação, mesmo na pesquisa no laboratório, havia um ideal de solidude, assim como na pesquisa acerca da psicologia dos povos. Na pesquisa experimental, a mecanização dos experimentos usando instrumentos diminuía cada vez mais a necessidade de um experimentador para ajudar ou interagir com o sujeito experimental durante os experimentos. Wundt concebia, além disso, que era melhor que o sujeito experimental fosse deixado sozinho enquanto ele registrava e reportava sua percepção interna, porque considerava que a presença de outra pessoa interferia no relato do sujeito experimental. No que concerne à Psicologia dos Povos, Wundt era o único autorizado a desenvolver uma teoria nesta área; ele fez toda a sua pesquisa nessa área sozinho, e os estudantes apenas tinham acesso a seus resultados por meio de suas aulas e livros, muito depois da pesquisa já ter sido realizada.

Como dissemos, o design experimental de Wundt era tão mecanizado que, na situação *ideal*, não haveria necessidade, no setting experimental, de uma segunda pessoa, para além do sujeito experimental e os instrumentos mecânicos para aplicação do estímulo e registro dos resultados. Nos experimentos nos quais havia um experimentador, o setting experimental era organizado para excluir qualquer interferência que pudesse ocorrer por parte do experimentador. Assim, no que concerne ao uso de perguntas, diálogos, sugestões ou qualquer tipo de interação para além da aplicação do estímulo, Wundt os considerava procedimentos que, por serem incapazes de controle rigoroso, arruinavam a validade dos resultados.

A divisão de Wundt da Psicologia também era hierárquica, devido à sua divisão dos processos mentais inferiores e superiores. Os processos inferiores, tais como as tarefas atribuídas aos estudantes, eram mais simples e poderiam ser estudados experimentalmente; mas os processos superiores não poderiam o ser, pois eram demasiado complexos, de modo que cabia à Psicologia dos Povos, que Wundt operava sozinho, estudar. Assim, a psicologia era dividida em uma parte inferior – psicologia experimental – e uma parte superior – psicologia dos povos. Essa distinção implicava uma distinção de valor, por meio da qual a pesquisa experimental era tida como um prolegômeno à Psicologia, enquanto a Psicologia dos Povos investigava a parte mais importante da Psicologia. Até que suas fundações teóricas viessem a estar bem estabelecidas, Wundt era um defensor estrito da ideia de que a Psicologia como uma ciência não deveria estar envolvida com áreas práticas, tais como a pedagogia, a medicina, o direito, etc.

Por fim, a ordem social no laboratório de Wundt era também hierárquica, na medida em que Wundt era o líder do laboratório, selecionando de acordo com os seus próprios interesses o que cada pesquisador iria pesquisar nos experimentos; ele não reagia de maneira positiva às ideias e trabalhos independentes de seus estudantes; e alguns de seus estudantes estavam cientes de que Wundt não concebia que eles poderiam, em algum momento, fazer ou desenvolver qualquer tarefa que ele, o mestre, não tivesse já estabelecido. Mais ainda, seus estudantes viam Wundt como estritamente inacessível, pois eles praticamente apenas o viam quando ele deixava a sua solitude para dar suas aulas, nas quais pregava o que seus estudantes deveriam saber acerca da Psicologia.

A análise de Kusch mostra algumas relações entre as ordens natural e social presentes em Wundt:

A hierarquização da mente em dois níveis podia ser utilizada como justificação para a hierarquia de dois níveis dentro da Psicologia como um campo de conhecimento; e ambas, por sua vez, podiam ser utilizadas para dar plausibilidade à divisão de trabalho hierárquica no instituto de Wundt" (Kusch, 1995 p. 428).

Assim, a divisão entre processos mentais superiores e inferiores era a base para a divisão entre Psicologia Experimental e Psicologia dos Povos e também para a divisão entre o trabalho que os estudantes deveriam fazer – Psicologia Experimental – e o trabalho que o Mestre deveria fazer – Psicologia dos Povos. Mais ainda, “a ordem social do experimento tinha a mesma estrutura hierárquica” (*ibid.*, p. 428), uma vez que os experimentos eram baseados em um ideal de solitude e a autoridade estava localizada no sujeito experimental, que não deveria ser perturbado ou influenciado pelo experimentador (se sequer estiver presente).

Ordem natural e social na escola de Wusburgo

A escola de Wusburgo possuía ordens natural e social bem diferentes das de Wundt. Primeiro, no que diz respeito à teoria da mente, os psicólogos de Wusburgo se opunham à visão de que o estudo dos processos e produtos mentais superiores – pensamento, imaginação, memória, etc – não poderia ser conduzido experimentalmente. Propondo um método de introspecção experimental sistemática, que era de diversos modos diferente da percepção interna de Wundt, os psicólogos de Wusburgo se consideravam capazes de estudar os processos superiores por meios experimentais. Não havia nenhuma necessidade de adotar um método complementar, como Wundt o fez ao propor a Psicologia dos Povos, pois, para a escola de Wusburgo, todos os fenômenos psicológicos poderiam ser estudados experimentalmente. Uma das razões para essa visão era que aqueles processos superiores, tais como o pensamento, não eram tão complicados ou complexos quanto

Wundt acreditava. Assim, a teoria da mente da Escola de Wusburgo era não-hierárquica ou igualitária.

O lugar do conhecimento para a Escola de Wusburgo é na troca e comunicação; a produção de conhecimento dependia de uma ordem social na qual os pesquisadores podiam desenvolver seus próprios projetos de pesquisa, mas sem deixar de estar em constante diálogo com as teorias, métodos e resultados dos outros. Embora os psicólogos de Wusburgo sejam considerados como constituindo uma escola, eles não concordavam em tudo. Teorias criadas por um membro eram posteriormente usadas ou revisadas por outros pesquisadores; e os pesquisadores usualmente participavam de experimentos uns dos outros.

A valorização da cooperação pode também ser vista no design experimental. Em oposição a Wundt, os psicólogos de Wusburgo não consideravam ser um problema a presença e a ação de outra pessoa no setting experimental. Não apenas isso não era um problema, como a realização de qualquer experimento era tida como necessariamente incluindo duas pessoas: o experimentador e o sujeito experimental. A relação entre o experimentador e o sujeito experimental nos experimentos deveria ser igualitária e recíproca, de modo que o experimentador deveria permitir que o sujeito experimental utilizasse as palavras preferisse e o experimentador deveria escolher as tarefas dos experimentos levando em consideração os gostos e predileções do sujeito experimental. O uso de questões após a introspecção não era visto como uma má intervenção ou como sugestões enviesadas, mas como ferramentas úteis para ajudar o sujeito experimental a lembrar ou focar em alguns aspectos que ele ignorou em seu relato inicial. Mais ainda, alguns psicólogos de Wusburgo reivindicaram que algum tipo de empatia interpessoal era necessária e que a intimidade e a confiança entre o experimentador e o sujeito experimental seriam úteis nos experimentos.

No que diz respeito à visão da Psicologia como disciplina, os psicólogos de Wusburgo não viam qualquer necessidade de uma divisão estreita entre uma psicologia experimental de processos inferiores e uma psicologia dos povos dos produtos superiores. A psicologia experimental poderia utilizar a introspecção experimental sistemática para investigar todos os processos psicológicos. Os psicólogos de Wusburgo eram muito mais abertos do que Wundt no que diz respeito às relações entre a Psicologia e áreas aplicadas, porque estavam em constante contato com estas áreas, às vezes até mesmo utilizando sujeitos experimentais não treinados em seus experimentos. Külpe, por exemplo, aceitava pesquisadores de laboratório que já haviam estudado ou ainda trabalhavam em áreas aplicadas, tais como a pedagogia, a medicina, o direito, etc.

No que diz respeito à ordem social, principalmente o estilo de liderança, é possível ver os contrastes entre o lugar de Külpe como o diretor da Escola de Wusburgo e de Wundt como diretor do laboratório de Leipzig. Primeiro, Külpe preferia não escolher o que cada pesquisador estudava.

Para ele, cada pesquisador deveria ser livre para escolher o que queria investigar. Em oposição a Wundt, que deixava o trabalho experimental a seus estudantes, de modo que ele pudesse se concentrar em sua Psicologia dos Povos, Külpe participava dos experimentos de seus pesquisadores e considerava participar de experimentos de outros pesquisadores um dever de todo membro do laboratório. Mais ainda, as principais descobertas e proposições teóricas da Escola de Wusburgo não eram usualmente feitas por Külpe, mas por Marbe, Ach e Bühler. Assim, contra a ordem social hierárquica de Wundt, Külpe e os wusburgueanos desenvolveram uma ordem social muito mais igualitária.

Do mesmo modo que no caso de Wundt, pode-se estabelecer algumas relações entre os cinco fatores de Kusch: "O espírito igualitário do laboratório de Wusburgo e sua ênfase na igualdade do experimentador para com osujeito experimental iam de mão e mão com um modelo igualitário da mente humana" (Kusch, 1995, p. 432). Em oposição a Wundt, não é a hierarquia, mas sim a igualdade, que está em jogo tanto na ordem social quanto na natural. O contexto político do laboratório de Wusburgo possibilitava: uma ordem social no laboratório que encorajava a troca entre pesquisadores; uma ordem social no setting experimental que enfatiza a empatia, a comunicação e a confiança; e uma ordem natural que não divide a consciência entre processos inferiores e superiores, e assim não divide a Psicologia estritamente em duas subdisciplinas ou em duas metodologias.

Questões historiográficas relativas aos laboratórios de psicologia no Brasil

Relatamos alguns casos como o sujeito ingênuo e a hierarquia nos laboratórios ligados a EP e PF, mas agora iremos passar aos efeitos que isso implica no exame de laboratórios psicológicos no Brasil. Essa virada envolve examinar as conexões desses laboratórios com suas funções no âmbito mais amplo contexto das instituições. Propomos questões que estabeleçam a política dos laboratórios de acordo com o quadro dos estudos CTS. Mas mais do que propor questões ao modo CTS, entendemos o aspecto político desses laboratórios através de suas ontologias, ou ontologia política (Law, 2004). Como sugeriu Latour (1983), os laboratórios são lugares que produzem naturezas e sociedades. É nesse sentido amplo que os laboratórios brasileiros serão examinados aqui: como eles criam características políticas que moldam a Sociedade brasileira.

No Brasil, o ponto de partida de uma suposta psicologia científica costuma ser marcada por conhecimentos muito superficiais das primeiras práticas laboratoriais. Tão longe quanto se sabe, poucas práticas laboratoriais existiram entre o advento e meados da Primeira República, o que é consistente com a pouca documentação encontrada até o momento que possam elucidá-las melhor. Acervos de documentos, partindo do pressu-

posto que existem, ainda estão para serem encontrados, estudados e analisados. Por outro lado, é possível, e esta hipótese não deve ser descartada, que algumas dessas poucas práticas não tenham produzido sequer registros de sua existência ou, se produziram, esse material não se perpetuou ao longo das gerações ou não foi preservado adequadamente.

O fato curioso é que a quantidade de menções e referências aos laboratórios de psicologia brasileiros que desfilam nas nossas narrativas não são acompanhadas de um trabalho mais minucioso, descritivo, de suas práticas. Os laboratórios foram monumentalizados e seus significados na história da psicologia superestimados, sem que ao menos suas atividades sejam devidamente elucidadas. Quando se questiona: "O que se produzia nos laboratórios que estiveram sob a chefia de Manoel Bomfim e Maurício de Medeiros?", uma resposta mais satisfatória das atividades de instituições como essas ainda está para ser escrita. Se um suposto significado dos laboratórios no processo de autonomização da psicologia parece ser assunto já esclarecido entre alguns historiadores, por outro lado o questionamento levantado nos transporta, sem dúvida, de um ponto iluminado a uma região de penumbra e quase completa escuridão.

O presente texto não é uma tentativa de responder a esses problemas e tampouco um exercício exaustivo em descrever as práticas experimentais em psicologia no Brasil. Buscaremos analisar algumas questões relativas ao laboratório de psicologia no que concerne a uma percepção de sua relevância por parte da assim considerada intelectualidade brasileira e sua função, a partir de dois exemplos de laboratórios cujas práticas estavam atreladas ao campo da educação.

Para iniciar a discussão, uma questão preliminar se impõe. Para que servia a experimentação psicológica, seja nas instituições escolares ou psiquiátricas? Essa questão é preliminar e serve de fio condutor para que depois sejam analisados outros problemas. No campo da psiquiatria, a psicologia se inseria principalmente por três vias: como (1) um arcabouço que auxilia na fundamentação teórica para a compreensão das manifestações normais e patológicas das faculdades da alma, (2) auxiliar diagnóstico e prognóstico, e (3) na incorporação de meios e técnicas para profilaxia e cura das doenças mentais. O laboratório cumpriria papel principalmente como auxiliar diagnóstico e prognóstico, uma vez que seus aparelhos serviriam para mensurar as variações nas manifestações patológicas. O exame psicológico era ferramenta complementar na atribuição de um diagnóstico médico.

Na educação, o laboratório teria função equivalente: caso o professor observasse que um determinado aluno oferecesse resistência, "às influências de educativas" (Bomfim, 1928, p. 360), o laboratório entraria como um dispositivo revestido de cientificidade que iria auxiliar no exame a fim de se verificar o grau de anormalidade desse aluno. Os "anormaes escolares" variavam, conforme Bomfim (pp. 355-358), desde os casos considerados mais

leves (os "debeis mentaes") até os mais graves, como os "imbecis" ou os "idiotas profundos" (pp. 355-358). Realizado o exame e estabelecido o diagnóstico do anormal escolar, o próximo passo é bem articulado por Basílio de Magalhães (1913):

Ora, de duas uma: - ou essa creança é literariamente educavel, e, em tal caso, é mistér que se lhe forneçam escolas especiaes, onde fique entregue aos cuidados de professor idoneo, depois de examinada por facultativo, que tambem não a perderá de vista; ou essa creança é literariamente ineducavel, porém capaz de receber, com proveito, tratamento conuinavel ao seu estado, e, em tal hypothese, é preciso recolhela a estabelecimentos adequados, onde fique confiada aos desvelos de medicos especialistas. (1913, p. 47)

O laboratório é um mediador na decisão de um futuro para a criança: destinada a uma turma ou escola especial, ou então, para os casos mais graves, aqueles incapazes de passarem pelo processo educativo nas escolas, seria recolhida a uma instituição especial (um asilo, por exemplo). Neste caso, estaria aos cuidados de um médico e sofrendo toda a infâmia característica deste grupo de indivíduos anormais, isto é, como fracassados no processo adaptativo e candidatos a serem permanentemente inúteis a si mesmo, à família e à Pátria.

A ideia de transferir a criança para uma outra turma ou instituição contava com a possibilidade de seu retorno às turmas ordinárias, aquelas onde estariam os alunos construídos como seres psicológico e fisicamente saudáveis. Nesse sentido, o papel do laboratório situava-se na esteira das transformações pedagógicas e das reformas defendidas na instrução pública. Era tempo do professor conhecer não apenas os conteúdos a serem ministrados, mas o próprio aluno. Esse conhecimento era o que Basílio de Magalhães chamou de "currículum physio-psychico do alumno" (p.145). Currículo que certamente não era escrito pelos pais ou pelo próprio aluno, mas um enigma a ser elucidado pela observação dos professores e, sobretudo, pelos exames científicos empregados nos laboratórios (ou gabinetes). A prática da ortopedia mental implicava necessariamente no conhecimento prévio dos aspectos físicos e psíquicos que se encontravam retorcidos. Desse ponto de vista, não era de se estranhar que a psicologia experimental tenha adquirido terreno no âmbito escolar quando justamente seus métodos viriam a responder um interesse da instrução pública. Esboçada algumas linhas para esta questão introdutória, linhas que serão retomadas mais a frente, podemos agora passar ao outro assunto proposto.

Quando Claparède descreve um breve panorama histórico sobre a pedologia nos diferentes países ao redor do globo, ele assim comenta sobre o Brasil:

No Brasil, a pedologia é pouco representada. Em São Paulo, Quaglio, autor de um *Compêndio de Pedologia* (1911), traba-

lha por seu desenvolvimento, tendo criado na Capital uma Faculdade de Pedologia. O Sr. Medeiros e Albuquerque criou no *Pedagogium* do Rio de Janeiro, em 1897, um laboratório de psicologia experimental, e depois uma cátedra de antropologia pedagógica. Foi vivamente combatido; censuraram-no por essas 'inovações fantasistas' e de suas criações nada subsistiu. (1940, p. 76, grifos do autor)

Dessa passagem apenas duas menções são de maior interesse: o laboratório de psicologia experimental do *Pedagogium* ter sido criado em 1897 e a censura sofrida por Medeiros e Albuquerque². Quanto a esta última, a psicologia no Brasil em fins do século XIX se inseria em meio a uma rede de tensões nos discursos entre os intelectuais. O combate mencionado por Claparède é um exemplo dessa tensão, muito provavelmente protagonizada por críticos do materialismo e da filosofia positiva. Mas o ataque de determinados setores da intelectualidade brasileira sobre Medeiros e Albuquerque não é algo que permaneceu no século XIX, no momento em que essas correntes filosóficas começaram a ser discutidas por aqui. Vale lembrar a tensão relatada por Centofanti (1982) entre intelectuais católicos e o Instituto de Psicologia que havia sido fundado em 1932 a partir da conversão do laboratório de psicologia experimental da *Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro*. Nos relatos dos defensores das novas tendências da psicologia (e das ciências naturais de modo geral), havia determinadas barreiras que ofereciam resistência ao avanço dessas ideias em território nacional. Barreiras que eram erguidas por aqueles que julgavam as transformações no cenário da filosofia e das ciências naturais como um excesso nocivo de materialismo que estaria corrompendo a sociedade. É neste cenário em que poderíamos situar o comentário de Claparède.

O ano de 1897 como fundação do laboratório do *Pedagogium* desperta atenção por criar certa inconsistência historiográfica. Esse é o ano que Centofanti atribui à criação deste laboratório no citado estudo, tendo Claparède como referência. Ocorre que alguns trabalhos mencionam o ano de 1906 como sendo a data de fundação desse laboratório de psicologia experimental (Antunes, 2012, p. 68; Massimi, 1990, p. 72; Pinheiral, 2011, p. 376). Contudo, a leitura do Artigo 2 do Decreto n.100, publicado na *Collecção de leis municipaes e vetos de 1898*, fornece-nos uma pista sobre essa questão:

Incumbe-lhe organizar e manter o musêo pedagogico, um laboratório de psychologia experimental, especialmente destinado ás pesquisas pedagogicas, gabinetes para o estudo pratico das sciencias phisicas e naturaes e exposições pedagogicas. (1898, p. 253).

Seguindo a leitura do Decreto, o Artigo 41 expõe que:

² As discussões sobre data aqui não buscam discutir qual teria sido o primeiro laboratório de psicologia no Brasil, mas seu período de funcionamento.

O redactor da Revista Pedagogica terá a seu cargo a direcção do laboratorio de psychologia, cuja installação pôde desde já ser encommendada pela Directoria de Instrucção, por conta das verbas - Material escolar -e- Expediente das escolas- do futuro exercicio. (p. 260).

As passagens do decreto levam a crer que o laboratório foi idealizado e proposto ainda em fins do século XIX, mas como a instalação ainda seria encomendada sua inauguração só poderia ocorrer, efetivamente, algum tempo depois. Teria sido, então, em 1906? Para esta questão, torna-se interessante lançar mão da imprensa brasileira, pois seu registro do cotidiano poderia fornecer outras pistas e informações mais precisas sobre o assunto. As primeiras referências encontradas sobre o laboratório de psicologia experimental do *Pedagogium* datam de 1902 e 1903. Na verdade, o artigo de 1902 encontrado versa sobre o regulamento e os decretos que tratam do *Pedagogium*, isto é, o laboratório ainda estaria apenas nos papéis, algo previsto e que deveria ser instalado (*Correio da Manhã*, 25 nov. 1902, p. 2)³. Entretanto, o texto de 1903 já sugere a presença concreta de um laboratório na instituição, comentando que o *Pedagogium* dispõe dos "recursos do laboratorio de psychologia experimental" (*A Notícia*, 31 dez. 1903, p. 2). Ainda que não seja possível concluir que sua inauguração tenha sido, de fato, em 1903, um texto de 1904 afirma o fato de Bomfim ser diretor do laboratório de psicologia (*O Paiz*, 13 ago. 1904, p. 3). Assim, com esses registros suporíamos que o laboratório foi instalado entre 1898 e 1904. Este intervalo poderia ser entendido como o tempo necessário para a importação dos aparelhos⁴ e, dado a carência de profissionais brasileiros competentes nessa nova psicologia e que pudessem ministrar cursos de psicologia experimental, o preparo de Bomfim junto à Alfred Binet, na França.

O que esse laboratório teria produzido? Em relação ao assunto laboratórios da história da psicologia no Brasil, as atividades dos laboratórios pedagógicos são talvez os mais envolvidos por questionamentos. As poucas fontes encontradas sobre essa questão revelam que Bomfim exerceu, pelo menos, atividades de ensino no laboratório. A divulgação na imprensa dos cursos de psicologia experimental coordenados por Bomfim mostra que o espaço do laboratório era utilizado para as aulas práticas. No programa dos cursos, conforme mostra um artigo publicado no jornal *A Notícia*, em 2 de maio de 1916 (p. 1), consta que nas aulas seriam ensinados métodos e

³ A direção do laboratório de psicologia experimental do *Pedagogium* foi alvo de discussão nesse artigo publicado no *Correio da Manhã*. O autor dos comentários aponta a necessidade do laboratório ser dirigido por uma pessoa "que tenha dado provas publicas de alta competencia; do contrario, o citado laboratorio se transformará em uma loja de feitiçaria ou officina de malazartes".

⁴Os aparelhos dos laboratórios de psicologia experimental do final do século XIX eram produzidos principalmente pelas fabricantes *G.Boullitte* (francesa) e *E.Zimmermann* (alemã). Fotos e descrições dos aparelhos podem ser encontradas nos catálogos produzidos pelas fábricas (e.g. Zimmermann, 1897; Boullitte, 1928).

técnicas de experimentação psicológica com o uso de aparelhos. O programa menciona explicitamente o ergógrafo, mas as temáticas das aulas sugerem que instrumentos como dinamômetro e estesiômetro também foram empregados nas aulas práticas.)

O artigo comenta que o público que despertou grande atenção pelos cursos de Bomfim eram o de médicos. E apesar de não mencionar explicitamente os professores, o texto ressalta que os conhecimentos de psicologia experimental poderiam ser de grande utilidade para o magistério, uma vez que auxiliariam nas observações dos professores para os casos das crianças anormais. Estes eram os habitantes dos laboratórios, junto com os especialistas a serem treinados. Para cumprir a função de treinar os médicos e professores interessados nos novos métodos e técnicas da psicologia experimental, Bomfim ministrava conteúdos que se encontravam presentes nos principais manuais de psicologia fisiológica e experimental de sua época: tempo de reação, fadiga, memória, atenção, limiar de consciência, associação de ideias, entre outros temas. Além das aulas práticas no laboratório, o espaço estaria disponível para os alunos realizarem investigações autônomas, sob a orientação ou não de Bomfim.

Cumprir lembrar, à título de contextualização, que a proposta do laboratório de psicologia experimental no âmbito da educação estava alinhada às finalidades do próprio *Pedagogium*. Recorda Kuhlmann Jr. (2013), remetendo-se aos regulamentos da instituição, que a finalidade do *Pedagogium* seria:

Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores publicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. (p. 37)

A psicologia experimental, por oferecer novos métodos e técnicas para o exame psicológico dos escolares, auxiliaria na formação do professor e contribuiria, em última instância, à instrução pública. O curso de Bomfim poderia ser compreendido à luz das propostas de reforma na instrução pública muito discutidas entre os intelectuais de sua época e cujas ressonâncias podem ser encontradas na mídia brasileira.

Partindo do pressuposto de que o laboratório *Pedagogium* foi utilizado na formação de médicos e professores, *Noções de Psicologia de Bomfim* (1928[1917]) [*Outlines of Psychology*] verificou que Bomfim havia publicado pesquisas de atividades no laboratório. Ressaltamos, entretanto, que o livro tinha por finalidade auxiliar no ensino da psicologia, sobretudo nas escolas normais, não se propondo, portanto, a ser um meio para divulgar pesquisas de laboratório. Os indícios são poucos, mas ao final da segunda edição do livro Bomfim incluiu um apêndice composto por dois textos: "caracterização dos anormaes escolares" e "analyse da fadiga". Se o primeiro é uma exposição mais teórica e visa trabalhar algumas categorias diagnósti-

cas na compreensão da anormalidade infantil, o segundo aborda o exame psicológico na prática. Neste, Bomfim descreve alguns experimentos para o exame da fadiga e a utilização de aparelhos como estesiômetro, ergógrafo e dinamômetro para este fim. Aparelhos que avaliam, respectivamente, limiar de consciência, fadiga e força muscular, temas presentes no programa do curso. O problema é que Bomfim não oferece indícios claros de que os experimentos descritos neste capítulo são produto de pesquisas realizadas no laboratório, mas em determinados momentos acaba por deixar o leitor na dúvida. Por exemplo, o capítulo é dividido nos tópicos "verificações realizadas", "pesquisas nas escolas" e "resultados verificados". Embora em momento algum mencione a *Escola Normal do Rio de Janeiro* ou mesmo o *Pedagogium*, emprega passagens como "todavia, não foi possível estabelecer uma relação precisa (...)" ou ainda "os exercícios feitos especialmente com as pesquisas das classes (...)" (1928, p. 369), gerando certa confusão em relação a quem exatamente estava se referindo. Na descrição das pesquisas e seus resultados, é certo que Bomfim se referia a autores como Binet e Ebbinghaus no intuito de dialogar com a literatura de sua época e expor o estado da arte das pesquisas sobre os assuntos de que tratou. Outras vezes, entretanto, suas descrições carecem de referências diretas aos autores.

Além dessa, a obra *Pensar e Dizer*, de 1923, é um tanto curiosa sobre esse assunto. Aqui Manoel Bomfim sugere ter realizado pesquisas e acumulado dados, mas assume que não obteve resultados satisfatórios para que pudesse organizá-los e publicá-los. Por outro lado, esse é um texto em que Bomfim tece algumas críticas com relação ao método experimental. Portugal (2010) comenta que também é possível encontrar "críticas severas ao procedimento experimental" no texto *O método dos testes*, publicado por Bomfim em 1928.

De todo modo, comentários sobre as atividades desse laboratório ou mesmo da psicologia experimental no Brasil tornam ainda mais complexa uma análise histórica mais acurada. Uma curta menção de Moncorvo Filho (1926) ao laboratório pode ser encontrada na passagem "este laboratorio realmente alli montado parece não ter jamais iniciado seus trabalhos, sem duvida da maior utilidade." (p. 187). Quais trabalhos, precisamente, Moncorvo Filho estaria se referindo? Ampliando a questão e partindo para um comentário mais geral sobre a psicologia experimental no Brasil, Farias Brito (1912) escreve um curto ensaio em que denuncia os atrasos que a psicologia vinha sofrendo. A atmosfera intelectual, no seu entendimento, não estava preparada para as novas tendências da psicologia e nem o solo brasileiro era propício para fertilizar a semente dessa nova ciência. Referindo-se às novas tendências, mais precisamente a psicologia experimental, Farias Brito comenta de forma assertiva que:

Em nosso paiz, infelizmente, não temos cousa alguma de que se possa aqui fazer menção. Si se perguntar: o que há,

entre nós, sobre este relevantíssimo assumpto que tanto tem despertado o interesse dos homens mais eminentes em todos os paizes cultos do mundo? - a resposta deverá ser esta: nada, absolutamente nada. (p. 277)

Esse texto é bastante sugestivo com relação aos obstáculos sofridos por intelectuais que pretendiam germinar no Brasil as novas práticas dessa ciência da alma que surgiram na Europa e nos Estados Unidos já há algumas décadas. As tensões produzidas no Brasil em torno da possibilidade de uma ciência experimental da alma encontram-se espalhadas em diferentes fontes e em Farias Brito tais tensões adquirem contornos dramáticos:

E o que pretender ahi cultivar-a, arrisca-se a soffrer a decepção daquelle que semeia na rocha bruta, sobre pedregulhos, onde a planta não pôde crear raizes, ou entre espinhos que a não deixarão crescer. O certo é que ninguem quis ainda reagir contra a nossa esmagadora esterilidade no que diz respeito ao estudo do espirito humano, isto é, no que diz respeito ao estudo de nossa propria natureza em sua significação mais profunda. (p. 278)

O capítulo em questão é parte do livro *A base physica do espirito* que foi publicado no Rio de Janeiro em 1912, na mesma cidade e quase uma década após a inauguração do laboratório do *Pedagogium*. Então, fica uma questão: se o laboratório chefiado por Bomfim realmente existiu e exerceu atividades no âmbito do ensino e pesquisa, por que Farias Brito escreveu aquelas passagens de forma tão decisiva? Com as informações até aqui trabalhadas, ainda que o número de fontes primárias não tenha sido satisfatório, poderíamos ao menos levantar a hipótese de que o laboratório de psicologia experimental instalado no *Pedagogium* não foi um grande centro de ensino e pesquisa, tal como os conhecidos laboratórios europeus tão presentes na historiografia geral da psicologia. Suas atividades parecem ter sido mais discretas, possivelmente mais focadas no ensino, e não produziram um legado a ser perpetuado por gerações posteriores de médicos e educadores, de forma a adquirir notoriedade e marcar presença na historiografia como um centro expressivo de ensino e produção em psicologia.

Se faltam trabalhos mais robustos sobre esse laboratório e que não se limitem a monumentalizá-lo como o primeiro do Brasil, o mesmo não poderíamos afirmar sobre o laboratório criado na *Escola Normal e Secundária de São Paulo*. Os trabalhos de Centofanti (2006, 2014) são uma contribuição importante à historiografia desta instituição. Evitando qualquer tipo de releitura sobre esse laboratório, serão apenas analisados aqui alguns trabalhos publicados por Clemente Quaglio⁵ a partir de suas experiências

⁵ Para uma biografia e trajetória profissional de Clemente Quaglio, ver Monarcha (2007). O autor comenta sobre um laboratório de *Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental* que Quaglio criou em 1909, em uma escola na cidade de Amparo. No acervo de Obras

com os alunos da *Escola Modelo Caetano de Campos*, anexa à mencionada Escola Normal. Não fica esclarecido se Quaglio utilizou das dependências do laboratório para esses estudos, mas os nomes dos instrumentos levam a crer que eram parte do acervo do laboratório. Esses trabalhos foram compilados no livro *Estudos de psychologia experimental e pedagogica*, publicado em 1921. A riqueza dos artigos de Quaglio, ainda que relativamente curtos, não diz respeito apenas às descrições dos experimentos, mas também pelas suas considerações no tocante à infância e à educação no Brasil.

O ideal do adulto como um ser racional e que se forma a partir de uma transformação da infância, tendo o educador um papel de relevo neste processo, é um discurso notável no texto *O raciocínio nas crianças*. A criança é representada como um típico ser que ainda não aprendeu a perceber o mundo com uma boa nitidez, não sendo capaz de julgar adequadamente e raciocinar sobre os elementos que o compõem. Não por estar desprovida de um aparato nervoso subjacente às correspondentes faculdades mentais ou por qualquer tipo de patologia orgânica ou psíquica. A criança, ainda que fora do grupo de anormais escolares, é representada como sendo dotada de impulsos sentimentais e estes tendem a selecionar elementos do ambiente, colorindo uns e descurando outros. As emoções nas crianças são caracterizadas como um empecilho para uma compreensão precisa dos objetos do mundo. Para haver raciocínio, nas palavras de Quaglio, "é indispensável: bem observar e nitidamente perceber; e a escola muito pôde influir sobre o aluno para orienta-lo bem nestas duas formas de actividade psychica." (1921, p. 101).

Em termos de medição e avaliação, Quaglio descreve os resultados de seu experimento em que utilizou o "Logorthoscopia Pizzoli". Nesse estudo, Quaglio descreve os resultados de seu experimento em que emprega o "Logorthoscopia Pizzoli". Sumariamente, os alunos observaram algumas pranchas e foram questionados sobre o que aconteceu na situação ilustrada⁶. Por meio dos relatos sobre as pranchas o experimentador poderia avaliar raciocínio lógico, a presença de sentimentos nas histórias, grau de concretude e realidade, entre outros aspectos que orbitam em torno do raciocínio e daquilo que poderia embotá-lo. Não apenas o raciocínio foi estudado por Quaglio nesses textos, mas também ele se dedicou ao exame ex-

Gerais da *Biblioteca Nacional* constam diversos textos de Quaglio, mas não verificamos indícios ou produções desse laboratório.

⁶ Uma interessante imagem que Quaglio anexou ao texto ilustra um momento de aplicação desse instrumento. Nela, se verifica a presença de algumas mulheres (possivelmente professoras ou alunas da Escola Normal) manipulando o instrumento enquanto um homem toma nota dos relatos da criança sobre as pranchas. Encontrar fotos em que se vê pessoas ao lado de instrumentos de laboratório, em momento de aplicação ou mesmo no laboratório junto a outros colaboradores, são achados relativamente raros. Patto (1999) chega a comentar que essa parafernália "dava prestígio aos que os aplicavam, como mostram fotos publicadas pela Escola Normal de São Paulo" (p. 324).

perimental da atenção em cem crianças, conforme sugere o título de seu trabalho "Estudo sobre a atenção de cem crianças brasileiras". O princípio era basicamente este: o sangue afluía em abundância em um órgão quando ele trabalha (1921, p. 9). No caso da atenção, quando um indivíduo a direcionasse a um objeto ou durante a resolução de um cálculo matemático, o volume de sangue aumentaria no cérebro na medida em que ele se encontraria em intensa atividade. Uma maneira de examinar esse fluxo sanguíneo seria por meio do experimento da balança: a criança (ou o indivíduo examinado) ficaria imobilizada sobre uma balança e, no exercício de qualquer atividade, como as comentadas acima, a balança tenderia a pender para o lado da cabeça.

No entanto, o experimento arquitetado por Quaglio envolve o uso do "Myocynescopio". Por meio dele não se pretendia avaliar exatamente a atenção, mas a coordenação motora da criança: movimentos finos deveriam ser executados com o uso da "penna eléctrica" e a cada movimento grosseiro era contabilizado um erro no aparelho⁷. As relações entre a coordenação motora e as faculdades psíquicas são indicadas por Quaglio nos seguintes termos:

Para a execução de todos esses variados actos musculares, é indispensável uma operação intellectual complexa, para a qual concorrem muitas faculdades psychicas e partes delicadissimas dos centros nervosos. Desta forma, ao mensurar a destreza nos movimentos procurava-se examinar aspectos psicológicos da criança. (1921, p. 18).

Em que termos Quaglio expressou a utilidade desses resultados de experimentação psicológica para a educação? O pensamento de Quaglio concorda com as concepções sobre a natureza da criança, o papel do educador e da instituição escolar presentes na literatura de época. No que concerne ao papel da psicologia experimental, este residiria no seu poder de enunciar uma verdade, não por meio de abstrações metafísicas, mas sim científica, sobre o funcionamento da criança. Essa verdade se mostra pelo descobrimento dos limites físicos e psíquicos da criança sem os quais a educação, dentro desse quadro da pedagogia moderna e científica, não se realizaria. Conforme o autor:

⁷ O Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro atualmente conta com um projeto de transformar seu acervo de aparelhos de psicologia experimental em um museu. Dentre os instrumentos que compõem esse acervo um deles muito se assemelha às descrições de Quaglio sobre o "Myocynescopio". Embora o aparelho tenha sido identificado não por esse nome, mas por "Tremômetro", acreditamos que o princípio e a situação experimental eram muito semelhantes. É possível que não seja exatamente o mesmo aparelho, uma vez que havia algumas variações nos modelos, não apenas de fabricação, mas também uma adaptação que muitas vezes o experimentador necessitava fazer. Sobre isso, nos lembra Claparède (1940, pp. 249-265) que os experimentadores criavam muitos métodos para as suas pesquisas experimentais e também construía instrumentos para se adaptarem às suas necessidades de investigação.

E` tempo de seguirmos um rumo novo e bom. E` mister que desapareça de uma vez para sempre, o preconceito de querer preocupar-se do que a criança deve fazer, sem nunca conhecer o que ella pode fazer. Impõe-se, pois, a necessidade de se fazerem investigações longas e complexas do organismo physio-psychico, examinando e estudando individualmente as crianças. E` necessario achar um accordo feliz entre a pratica de uma hygiene corporea e uma hygiene da mente, entre a harmonização da educação physica e a educação intellectual. E' dessas investigações, desses exames, desses estudos que deve surgir a pratica do processo educativo. (1921, p. 27)

A conclusão de Quaglio no trecho é reveladora. O exame psicológico por meio dos métodos experimentais poderia acusar defeitos, em maior ou menor grau, nas crianças. O que ele e os educadores de sua estirpe clamavam sobre a necessidade de conhecê-la eram, em outras palavras, suas deficiências orgânicas e psíquicas que, uma vez identificadas, levariam às intervenções necessárias sem as quais o processo educativo estaria comprometido. Observada alguma deficiência auditiva na criança, por exemplo, o órgão da audição deveria ser exercitado para que ela pudesse aprender a ler. Este era o ponto de partida para o ensino da leitura, o que implicava por sua vez na educação deste órgão em particular (p. 5). Desta forma, todo o aprendizado da criança e seu conseqüente desenvolvimento psíquico dependia de sua condição fisiológica. É aqui que poderíamos situar os textos de Quaglio nos referenciais do ensino intuitivo e da educação pelos sentidos, isto é, voltados para a produção de corpos e mentes saudáveis.

Com os caminhos percorridos até a essa altura do texto, podemos notar que a dita psicologia experimental operou em instituições durante o período da Primeira República. Se a psicologia se construía no seio da educação e da medicina sob a forma de uma retórica sobre a criança ou o paciente, agora ela também possibilita a produção de um material a partir da realização de exames. Trata-se de documentos como a folha biográfica ou ainda a carteira biográfica escolar, um histórico de registros antropométricos, fisiológicos e psicológicos do aluno, produzidos a partir das informações (dos "fatos") levantados com os experimentos. Em outras palavras, empregando novamente a expressão de Basílio de Magalhães (1913, p. 145), o próprio currículo "physio-psychico" das crianças. Aqui, a acepção da palavra biográfico sobrepuja um sentido mais corriqueiro relativo a dados como nome do aluno, idade, filiação, etc. É "bio-gráfico" na medida em que inclui os aspectos orgânicos e psíquicos que constituem a criança. Basílio de Magalhães menciona que um desses documentos, a folha biográfica, teria sido criação de Clemente Quaglio (p. 45). Consideremos o portfólio biográfico escolar, modelo proposto por Viera de Mello (1917). Na proposta de carteira de Viera de Mello (1917, pp. 29-37), o documento era dividido em diferentes seções de acordo com o tipo de informação. De iní-

cio, alguns dados pessoais do examinando ("notas gerais") para depois entrar efetivamente nas diferentes seções de exame. Antropométrico, reunindo informações como estatura, envergadura, peso, força muscular, capacidade pulmonar etc. Físico e fisiológico, relativo às condições orgânicas dos olhos, ouvidos, nariz, cabeça, pescoço etc. E, por fim e de maior interesse aqui, os exames fisio-psicológico e psicológico. O primeiro se refere principalmente à acuidade da criança nos diferentes órgãos dos sentidos, incluindo também linguagem, motilidade e sensibilidade interna. Já o exame psicológico era composto pelas categorias muito presentes nos manuais de psicologia da época: percepção, atenção, memória, inteligência, afetividade, vontade etc. Curiosamente, sob a rubrica do exame psicológico, o examinador deveria incluir também informações acerca da aptidão e vocação do aluno. Tais formulários funcionando para identificar e separar os anormais escolares dos saudáveis definiram como foram usados enquanto ferramentas na construção de intervenções pedagógicas de acordo com as deficiências deste ou daquele aluno.

Os diferentes fatores, dos antropométricos aos psicológicos, eram acompanhados segundo uma concepção de relação que mantinham entre si. A capacidade pulmonar do aluno, por exemplo, poderia ser indicativa de debilidade ou boa saúde física que, por sua vez, alertava a direção do seu desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, uma estatura esperada para determinada idade, boa força muscular e adequada capacidade pulmonar tenderiam a distanciar o aluno das fronteiras que um dia circunscreveram o grupo de "debeis" ou "anormais", esperando-se dele capacidade de atenção e inteligência medianas (ou acima da média), entre outros fatores psicológicos favoráveis a um bom desenvolvimento. A desatenção, à título de exemplo, poderia ser motivada, nas palavras de Alfredo de Magalhães, por um estado "de fraqueza geral do organismo" ou ainda por "distúrbios da respiração" (1927, p.96).

Na prática, através do formulário, o professor teria informações básicas sobre o aluno em questão que ajudaria um professor na prática pedagógica. Por meio da ficha, o professor teria em mãos informações básicas sobre o aluno que o auxiliariam na prática pedagógica. Conhecendo melhor as características físicas de cada aluno o professor saberia como conduzir, por exemplo, um exercício físico. Conhecendo suas capacidades visuais e auditivas, decidiria quais alunos necessitariam sentar próximo do professor para melhor acompanhar as aulas. Ciente das capacidades atencionais e de inteligência de sua turma, ele saberia por quanto tempo conduzir uma aula e até onde poderia avançar no conteúdo. Aqui claramente vemos a função do laboratório como centro de exame de seus frequentadores. Além disso, o portfólio biográfico escolar de Viera de Mello catalogou as categorias de aptidão e vocação que estruturaram o conhecimento do que representava bons indicadores de uma adaptação ao trabalho. As características físicas também foram aqui relatadas, pois, por exemplo, um "brachisquelo" seria mais adequado para trabalhar nas oficinas, enquanto

um "macrosquelo" seria mais adequado para a agricultura (Magalhães, 1927, p. 56). O portfólio biográfico escolar, nesse sentido, poderia ser entendido como um dispositivo vinculado às aspirações de produção de corpos voltados para o mundo do trabalho, uma interpretação que ressoa em obras como a de Gondra (2000).

Apesar dos laboratórios de psicologia serem narrados como instituições de relevo na produção de uma psicologia científica, seja na história geral (Boring, 1950; Goodwin, 2010; Schultz & Schultz, 2014) ou no Brasil (Antunes, 2012; Massimi, 2013), é importante lembrar que os exames psicológicos não eram práticas exclusivas dessas instituições. Lembra Claparède (1940) que:

Os processos empregados para recolher os fatos diferem conforme se estudem os pacientes individual ou coletivamente. A experiência individual faz-se em casa, no laboratório ou em uma dependência isolada da escola; a experiência coletiva pode ser efetuada na própria classe. (p.235)

Deslocar a experiência do laboratório para outros espaços, como a sala de aula, permite pensar na possibilidade dos professores normalistas se utilizarem dos métodos e das técnicas de experimentação psicológica sem a necessidade de buscar, na documentação disponível, um laboratório que autorize o exercício dessas práticas. Um laboratório equipado com aparelhos de fisiologia e psicologia experimental era custoso e pouco prático. O próprio Claparède atenta para esse ponto dos altos custos quando trata dos aparelhos e de sua manutenção, ainda que para ele representem uma condição *sine qua non* para as investigações sobre a criança (pp. 263-265). Tornava-se interessante buscar opções mais baratas e práticas para a execução das observações e dos exames nas escolas. Instrumentos mais baratos como caixas de pesos e estesiômetros, além daqueles que necessitavam apenas de lápis e papel, poderiam ser improvisados por professores e médicos. Quanto aos de lápis e papel, muitas vezes eram referidos como o método dos "tests" ou então um dos tipos de "test", em acepção mais ampla da palavra, ao lado dos aparelhos experimentais que constituíam o acervo dos laboratórios (Piéron, 1966[1951], p. 423; Warren, 1948[1934], p. 358). É esse deslocamento de ambiente e de adaptação de instrumentos que permite compreender a aplicação coletiva dos métodos experimentais fora dos limites do legítimo espaço científico que inicialmente caracterizou sua prática⁸.

Sobre esse ponto, Alfred Binet, que desde a década de 1890 já era alvo das típicas menções elogiosas que caracterizavam o discurso midiático brasileiro, sendo referido ora como experimentalista, ora como um ilustre

⁸ Aliás, isso poderia abrir um campo de estudos em que o pesquisador perseguiria não o laboratório, mas a prática de exame. A atenção deslocar-se-ia da instituição e se fixaria nos rastros das fichas e dos aparelhos, onde quer que eles tenham habitado.

psicólogo ou mesmo como o discípulo mais notável de Charcot⁹, sugere exercícios a serem administrados em sala de aula. No manual de Basilio de Magalhães (1913), o autor disserta sobre alguns métodos e exercícios a serem aplicados em sala, tendo Binet como principal referência. o exemplo do dinamômetro que era um aparelho cuja finalidade era medir a força muscular, e era recomendado como exercício em sala de aula. Semanalmente os alunos pressionariam o aparelho de forma que teriam os seus indicadores de força acompanhados ao longo do tempo pelo professor. Não apenas se almejava o aumento do tônus muscular como também o próprio exercício da vontade, uma vez que a aplicação coletiva favoreceria a emulação entre os alunos. Por gerar certa competição, a obrigação em apertar o dinamômetro cederia lugar a um exercício agradável que teria sua importância na avaliação física e psicológica das crianças. Neste caso, o dinamômetro não era utilizado como parte de um exame experimental em psicologia, mas adquiria função direta na educação do corpo e da vontade. Além disso, outro exercício envolve o professor pedindo aos alunos que permanecessem na posição de estátua por algum tempo, restringindo seus movimentos da melhor maneira possível, acreditando esta ser uma maneira do aluno adquirir o autocontrole frente a desconfortos e estímulos desprazerosos. Os afetos deveriam ser controlados, na medida em que ao aluno cabia a responsabilidade de tornar-se senhor de si, processo que se realiza no correr do processo educativo e que, aqui, tinha como auxílio exercícios como o da estátua. Os modelos teóricos proferidos pela psicologia (e também pela psicologia experimental) se realizam por meio de um exercício que influiria, mediante constante treinamento, no direcionamento da vontade.

O advento dos exames experimentais em psicologia em instituições como as de educação se inserem em um verdadeiro quadro de intervenções que convergiram para a consecução de um objetivo: a conformação da matéria e do espírito infantil em harmonia a um ordenamento social. Diante de uma natureza desorganizada e que expressava um sem número de inércias no decurso do processo educativo, práticas de toda ordem se somavam para balizar uma transformação na criança. Nesse sentido, a psicologia experimental vem se somar a todas aquelas que desde o século XIX estavam emergindo: da higiene até a antropometria, passando pela pedagogia e pela pedologia. Um conjunto de ciências - que muitas vezes tinham

⁹ As menções a Alfred Binet nos jornais do final do século XIX não eram fartas como nos casos de Comte, Spencer ou Darwin, mas algumas obras e experimentos de Binet já chamavam a atenção dos intelectuais bem antes da publicação de sua tão conhecida Escala Binet-Simon (*O Tempo*, 3mar. 1893, p.1; *A Notícia*, 25 fev. 1896, p. 2; *A Notícia*, 9 mai. 1896, p. 2; *A Notícia*, 29nov. 1896). Existe uma questão metodológica relativa aos procedimentos de busca na página da Hemeroteca Digital que merece ser destacada: era comum em muitos artigos os nomes de estrangeiros serem "aportuguesados". Na psicologia, nomes como Binet e Janet estavam presentes nos artigos sob a forma de "Alfredo Binet" e "Paulo Janet", uma pequena alteração que pode comprometer o levantamento dos textos caso o pesquisador mantenha as grafias originais.

a aparência de movimentos - formando uma rede cujas fibras se imbricam de tal forma que um exercício de separá-las não é apenas árduo, do ponto de vista histórico, mas passível de incorrer em uma provável artificialidade.

Conclusão: As diversas cores historiográficas em tons políticos

Como propusemos na introdução, este conjunto de análises sobre os primeiros laboratórios suscita um espaço para reflexão sobre os modos de pesquisa dos modos históricos de estudo destes primeiros laboratórios. Analisamos até aqui algumas questões historiográficas relativas aos laboratórios de psicologia no Brasil no período mais inicial da Primeira República, muito embora nossa contribuição tenha sido um tanto discreta, apresentando resultados preliminares e possibilitando a discussão sobre como esses laboratórios que trabalham no Brasil e quem eram os participantes que lá trabalhavam. Embora discreta, podemos compreender como funcionavam esses laboratórios, politicamente moldando a sociedade brasileira através de categorias psiquiátricas e psicológicas.

Estas perguntas nos conduzem a uma descrição singular das configurações dos primeiros laboratórios no Brasil: mais do que a contabilidade na primazia do surgimento, interessa entender as redes que atores humanos e não humanos os mais diversos. Obviamente os instrumentos, os conceitos, as especialidades, as literaturas, os modos de formação são importados das metrópoles epistêmicas do momento. Mas como destaca Gallegos (2018) existe uma singularidade nos modos de formação destes e de outros laboratórios em territórios latino-americanos: estes em nada devem às linhagens colonizadoras dos laboratórios wundtianos, investidos em fazer uma descrição pormenorizada dos componentes da experiência imediata nas fronteiras com a fisiologia sensorial. Nossos laboratórios operam nas fronteiras da normalidade e da anormalidade em escolas e manicômios gerando laudos que permitem ordenar de forma correta os indivíduos que circulam nestes espaços. Se estes laboratórios podem romper com a colonialidade de uma linhagem de notórios espaços de produção de conhecimento psicológicos, aptos a formar psicólogos como cientistas, eles por outro lado colonizam uma série de experiências pedagógicas e cotidianas dos homens e crianças infames sob o signo da normalidade. Talvez uma colonialidade mais complexa e carente de novas historiografias.

Referências

A Notícia, (1896). Rio de Janeiro, 9 mai, p. 2. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.

- Alvarenga Fonseca. (1899). Collecção de leis municipaes e vetos de 1898. Rio de Janeiro: *Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & Comp.* Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.
- Antunes, M.A.M. (2012). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Educ.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bonfim, M. (1904). *O facto psychico: objecto da psychologia*. Rio de Janeiro: Laemmert & C.
- Bonfim, M. (1928). *Noções de psychologia*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Boring, E. G. (1950). *A History of Experimental Psychology*. Nueva York: Appleton – Century – Crofts.
- Boullitte, G. (1928). *Establissemments G.Boullitte*. Catalogue A. Paris.
- Cattell, J. M. (1928). Early psychological laboratories. *Science*, 67, 543-548.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.3, n.1.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicol. educ.*, n.22, p.31-52.
- Centofanti, R., & Tomasini, M. B. (2014). *O livro dos cem anos do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo: 1914-2014*. São Paulo.
- Claparède, E. (1940). *Psicologia da criança e pedagogia experimental: introdução, histórico, problemas, métodos, desenvolvimento mental*. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Conselho municipal. (1893). *O Tempo*, Rio de Janeiro, 3 mar., p.1. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>
- Coon, D. J. (1993). Standardizing the subject: Experimental psychologists, introspection, and the quest for a technoscientific ideal. *Technology and Culture*, 34(4), 757-783.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions que nous fabriquent*. Etnopsychologie de l'authenticité. Le Plessis-Robinson: Synthélabo.
- Despret, V. (2004). *Le cheval qui savait compter*. Paris: Les Empecheurs de Penser en Ronde.

- Despret, V. (2011). Os dispositivos experimentais. In: Dôssie Despret. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, UFF, v. 23, n. 1, p. 5-82, jan./abr.
- Farias Brito, R. (1912). *A base physica do espirito: historia summaria do problema da mentalidade como preparação para o estudo da philosophia do espirito*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Ferreira, A. (2012). Jamás hemos sido ingenuos (O dócil sí, pero ingenuo jamás): un estudio sobre la constitución del sujeto ingenuo en los laboratorios psicológicos. In *Teoría del Actor-Red: más allá de los estudios de ciencia y tecnología* (pp. 283- 300). Barcelona: Amentia.
- Gallegos, M. (2018). *La institucionalización del saber psicológico en América Latina (1900-1940): un estudio comparado de sus condiciones intra y extra disciplinarias*. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Goodwin, C. J. (2010). *História da psicologia moderna* (4.ed.). São Paulo: Cultrix
- Instrução municipal (1902). *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 25 nov, p.2. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.
- Knorr-Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford, Pergamon Press.
- Kuhlmann, M. (2013). O Pedagogium: sua criação e finalidades. In: Mignot, A.C.V. (Org.). *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana*. Rio de Janeiro: Quartet:FAPERJ, p.25-42.
- Kusch, M. (1995). Recluse, interlocutor, interrogator: Natural and social order in turnof-the-century psychological research schools. *Isis*, 86(3), 419-439.
- Kusch, M. (1999). *Psychological knowledge: A Social History and Philosophy*. Routledge.
- Latour, B. (1983). Give me a laboratory and I will raise the world. In K. K. Cetina & M. Mulkay (Eds.), *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science* (pp. 141-170). Sage.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*, Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). How to talk about the body. *Body & Society*, v. 10, n. 2-3, p. 205-229.

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life*. Princeton University Press.
- Law, John. (2004). *After Method*. New York: Routledge.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science*. Cambridge England New York: Cambridge University Press.
- Magalhães, B. (1913). Tratamento e educação das creanças anormaes de intelligencia. Rio de Janeiro: *Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & C.*
- Magalhães, B. (1917). *A educação da infancia normal e das creanças mentalmente atrasadas na america latina*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Magalhães, A. F. (1927). *Noções de pedologia*. Bahia: A Nova Graphica.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Monarcha, C. (2007). Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio" Bol. - *Acad. Paul. Psicol.*, vol. 27, n. 2, p. 25-34.
- Moncorvo Filho, C. A. (1926). *Historico da protecção á infancia no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora Paulo.
- Patto, M.H.S. (1999). Ciência e política na Primeira República: origens da psicologia escolar. In: Jacó-Vilela, A. M.; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (Orgs.). *Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, pp. 317-349.
- Pièron, H. (1966) *Dicionário de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- Pinheiral, R. (2011). Pedagogium. In: Jacó-Vilela, A. M. (Org.). *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP, pp.375-376.
- Portugal, F. T. (2010). Psicologia e história no pensamento social de Manoel Bomfim. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), pp. 596-612.
- Quaglio, C. (1921). *Estudos de psychologia experimental e pedagogica*. São Paulo.
- Schultz, D. P.; Schultz, S. E. (2014). *História da psicologia moderna*. 10.ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Stengers, I. (1989). *Quem tem medo da ciência?* São Paulo: Siciliano.

- Stengers, I. (1992). *La volonté de faire Science*. Les empêcheurs de penser en rond.
- Vieira de Melo, B (1917). *Escolas ao ar livre e colonias de férias para de-beis. Escolas especiaes para tardos (anormaes intellectuaes)*. São Paulo: Casa Espindola.
- Warren, H. C. (1948). *Diccionario de psicologia*. México: Fondo de Cultura Economica.
- Xadrez, A. (1896). *Noticia*, Rio de Janeiro, 29 nov., p.2. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.
- Zimmermann, E. (1897). *Psychologische und physiologische apparatus*. Liste XV. Leipzig.
-

Fecha de recepción: 10 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 08 de febrero de 2025