

*O discurso da psicologia sobre a educação da infância  
pobre em Minas Gerais (1925-1930)*

*The discourse of psychology about the education of  
poor children in Minas Gerais (1925-1930)*

---

*Paula Cristina David Guimarães*

*Tudo presta a quem tudo precisa.  
Um par de velhos sapatinhos que não serviria para o pequeno luxar  
no Bosque de Bolonha, ou na Avenida Central,  
porém, serve para agasalho da humidade e muita doença.  
Uns metros de fazenda bastam para o uniforme, para os dias festivos no grupo;  
umas roupinhas usadas, limpinhas, agasalham o menino que vae á aula  
quasi tão rasgado, maltrapilho, como um mendigo de porta de igreja,  
ou de beira de estrada, que ainda é mais esfarrapado  
(Penna, Revista do Ensino, 1925: 11).<sup>1</sup>*

---

Paula Cristina David Guimarães é doutoranda em Educação da UFMG e pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação da mesma universidade (paulacd@yahoo.com.br)  
Artigo recebido em 18 de setembro de 2013 e aprovado para publicação em 2 de abril de 2014.

O texto escrito por Gustavo Penna para a *Revista do Ensino de Minas Gerais* em 1925 remete aos cuidados com a infância indigente que, por sua situação de pobreza, precisaria de toda e qualquer doação que pudesse melhorar sua condição de vida, principalmente para que pudesse frequentar a escola. Assim, toda e qualquer caridade, como a doação de “uns metros de fazenda” para o uniforme escolar ou para a confecção de roupas para os dias festivos no grupo escolar, seria bem-vinda.

A manifestação desse homem público deixa marcada a importância atribuída à escolarização da infância, que no início da República foi tomada como esperança de uma nação vindoura que se queria moralizada, saudável e produtiva, e que seria responsável por salvar o país das mazelas que o assolavam e, assim, lançá-lo ao patamar das nações civilizadas do mundo.

Contribuindo para a construção de um indivíduo melhor do que aquele que se apresentava para a tão sonhada República, a educação da infância foi considerada fator fundamental. Contudo, essa educação da infância deveria ser ampla, incluindo a educação do seu caráter e dos seus valores, mas também a educação do seu corpo e da sua mente, o que promoveria a formação de sujeitos produtivos para a sociedade. No caso da infância pobre, isso tomava proporções ainda maiores, pois foi ela a infância considerada, naquele momento, a mais distante de todos os modelos almejados para compor a sociedade.

A preocupação com a educação da infância pobre partiu não somente de políticos, como Gustavo Penna, mas também de educadores, bem como de outros sujeitos que ocupavam as mais diferenciadas cenas sociais no início do século XX. Nesse sentido, variados foram os discursos direcionados para a escolarização da infância pobre. Eram discursos jurídicos, mormente os que versavam sobre a questão da obrigatoriedade escolar e da criminalidade da infância pobre; discursos políticos, que propunham, entre outras, formas de civilizar a sociedade através da escolarização dessa infância; discursos assistencialistas, que pregavam a intervenção de instituições de ajuda ao aluno, como por exemplo a caixa escolar, visando à permanência na escola das crianças que, muitas vezes, não tinham mesmo o que comer em suas próprias casas, como no caso relatado abaixo:

Sahira muito cedinho aquela pequenita para o grupo escolar, onde as aulas começam as sete horas. Vindo de casa, na Barroca, distante dois kilometros, descalça, patinando a lama, surprehendeu-a, em caminho, uma chuva meúda e teimosa. Nem pensou em voltar, por ser das mais assíduas, e aquella era o dia de concurso de arithmetica. Seriam quase onze horas, quando a sua professora a viu empalidecer, e resvalar pesadamente, desmaiada, da carteira para o chão. Logo carregada para o gabiente da directora, e deitada no sofá, dir-se-ia uma defuntinha,

esperando o seu caixão. Reanimada pela aspiração do ether, com o olhar meio turbado ainda, a menina explicou a causa do seu desmaio, com este santo commovente impudor, que, na inconsciencia da idade, teem as crianças pela sua nudez e pela sua miseria. Na pequena “cafua” onde residem a mãe, viúva, e tres irmãosinhos, ainda menores do que ella, ha muito não se sabe o que sejam o assucar, o café, a banha, o arroz. Contou, sem vexames, que na vespera tinha ido ao Mercado, com uma pequena moeda de quinhentos reis, para comprar tres tostões de banha e dois de batatas. Vendeu-lhe algumas o negociante, e explicou á menina que não podia fazer somente trezentos reis de banha, pois mal dariam para encher uma colher de sopa, tal o seu preço. E a pequena indigente, tão habituada á dura miseria, disse ao homem: – Não faz mal, não senhor. A mamãe está preparando agora a nossa comida mesmo sem isso, e a gente mata a fome assim mesmo. – Antes de ir para o grupo, ao amanhecer nesse dia, tinha bebido somente uns goles d’agua quente, sem assucar. Porque não dizê-lo? Causou-me a noticia deste caso uma tamanha pena, tanta piedade, que ficaria de mal com a minha consciência, si lhe não desse publicidade, ou não afoitasse a externar o meu modo de pensar sobre os meios de darmos o bom combate a tanta miseria e penúria (Penna, *Alumnos indigentes. Revista do Ensino* n. 1, março de 1925: 11).

No entanto, alguns discursos foram mais recorrentes ao se direcionarem à educação da infância pobre, como os advindos do movimento da Escola Nova, que tomou conta da cena educacional de todo o Brasil nas primeiras décadas do século XX. Tal movimento se apoiava nos estudos científicos sobre a infância, que partiam, sobretudo, da medicina e da psicologia.<sup>2</sup> Este último teve um destaque especial a partir do momento em que se colocava como meio de tornar a pedagogia científica, condição tão almejada naquele momento em que a ciência era vista como a única forma de tornar verdadeira qualquer prática, inclusive a educacional.

Em Minas Gerais, o discurso da psicologia direcionado à educação da infância foi recorrente na década de 1920. Ele apresentava várias vertentes da educação escolar, mas era a condição de pobreza da infância que fazia com que esse discurso atuasse de forma mais sistemática. Essa constatação foi feita por meio da análise dos primeiros anos de publicação da *Revista do Ensino*, periódico oficial do governo de Minas Gerais que foi direcionado à formação de professores do estado entre os anos de 1925 e 1971.

A infância, neste trabalho, é entendida enquanto uma categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados. Como apontam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a história da infância seria então a história da relação da

sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade. Por sua vez, Freitas e Kulhmann Jr. (2002: 7-8) afirmam que a infância não deve ser considerada singular, e sim plural (*infâncias*), sobretudo quando surgem propostas para a *infância* material ou moralmente abandonada, para a *infância* pobre, delinquente etc.

Partindo das considerações sobre a existência de diferentes “*infâncias*”, este trabalho busca compreender os discursos sobre a educação da infância pobre, especificamente os produzidos pela psicologia na década de 1920.

### *A psicologia e a educação: “testar, classificar e homogeneizar”*

Tratada como a “verdadeira ciência da educação”, que ajudaria a pedagogia na sua função de formar cidadãos, a psicologia também se fez presente nos discursos educacionais da década de 1920 na *Revista do Ensino* de Minas Gerais. “A pedagogia moderna deve ser científica em sua inspiração e em seus métodos. Ela necessita da colaboração mais íntima da nova ciência chamada psicologia infantil” (O escopo da pedagogia moderna. *Revista do Ensino* n. 6, agosto de 1925: 153).

Nascida nos laboratórios universitários no final do século XIX na Alemanha, França e Suíça, essa psicologia “dita científica” tinha como objetivo compreender a mente humana utilizando dados objetivos, obtidos através de metodologias da introspecção controlada, ou seja, da observação e descrição dos conteúdos da mente humana. No mesmo período, o saber médico se organizava no movimento da higiene mental, que visava a desenvolver dispositivos de prevenção de distúrbios mentais. Segundo Campos (2008), esses dois movimentos se reuniram, a partir do início do século XX, no campo da psicologia aplicada, especialmente à educação.

Na Europa, dois estudiosos do desenvolvimento da inteligência e da cognição, Alfred Binet e Théodore Simon, eram os principais nomes na aplicação dos conhecimentos psicológicos à educação. Ambos, atendendo à demanda do Ministério da Educação francês, a partir de 1905 construíram instrumentos de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares, tendo em vista o grande número de casos de atraso de desenvolvimento observado nos alunos das escolas francesas na época. Segundo Campos (2008), foi desse trabalho que resultaram as famosas escalas de medida do desenvolvimento da inteligência e do conceito de “idade mental” (Campos, 2008: 130).

O Brasil também participou desse contexto de prática com instrumentos com diagnósticos psicológicos através do surgimento da disciplina “Psicologia” nas Escolas Normais e da instalação de laboratórios de psicologia aplicada à

educação. Foi em 1890, no Rio de Janeiro, que se deu a instalação do primeiro laboratório de psicologia pedagógica, o *Pedagogium*, local em que foi instalado um laboratório de psicologia elaborado por Binet, em Paris (Antunes *apud* Campos, 2008).

Já as iniciativas de implantação do ensino da psicologia em nível superior no Brasil se deram no estado de Minas Gerais em 1929, com a instalação em Belo Horizonte da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, resultado da Reforma Francisco Campos realizada em 1927. Tal escola dedicava-se à formação de gestores para a implantação da reforma, por meio de um curso de dois anos oferecido a normalistas que já trabalhavam no sistema de ensino e eram indicadas por suas respectivas instituições (Campos, 2008: 134). Iniciativa semelhante à de Minas Gerais só foi acontecer em 1931 em São Paulo, no chamado Instituto Pedagógico, que também visava ao aperfeiçoamento de professores já formados.

O destaque dado a Minas Gerais no cenário nacional se deve, principalmente, ao Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Tal laboratório teve, na sua implantação e direção, importantes estudiosos europeus como Theodore Simón, médico e professor da Universidade de Paris, diretor da colônia de Alienados e Anormais de *Perry-Vandeuise* e auxiliar direto de Binet na organização das primeiras escalas de medida da inteligência humana; Jeanne Milde, professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas; Léon Walther, do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra; Artus Perelet, deste mesmo instituto. Meses depois, em substituição a Léon Walther na direção do Laboratório de Psicologia, veio Helena Antipoff, também do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, onde trabalhava como assistente de Claparède<sup>3</sup> (Peixoto, 2003).

Antes mesmo da institucionalização da psicologia aplicada à educação em Minas Gerais, que se deu através da Escola de Aperfeiçoamento em 1929, as ideias e os discursos da psicologia já faziam parte do debate educacional no estado. Na publicação do primeiro número da *Revista do Ensino*, em março de 1925, já é possível encontrar uma grande quantidade de textos que veiculavam o discurso da psicologia voltado para a educação.

O discurso da psicologia no período inicial da *Revista do Ensino* foi marcado, sobretudo, pelas discussões em torno dos testes de inteligência. Esse debate já aparecia no primeiro número e nas páginas iniciais do periódico, quando, a pedido do então presidente do estado Mello Vianna, foram divulgadas as iniciativas de Minas para um maior conhecimento sobre o novo método de avaliação da inteligência. A importância atribuída aos testes pelo governo estadual tinha como principal justificativa a prática destes na educação em países tidos como civilizados. Nesse sentido, Mello Vianna enfatizava a atuação dos “americanos do norte”, considerados por ele como sujeitos de um “país de civilização requinta-

da”, “que acabam de adotar nas suas casas de ensino os testes” (Os métodos novos no ensino primário: a experiência dos testes. *Revista do Ensino* n. 1, março de 1925: 16).

Uma das primeiras iniciativas promovidas pelo governo de Mello Viana para a ampliação do conhecimento dos métodos dos testes foi convidar o professor C. A. Baker, do Rio de Janeiro, “conhecedor da matéria”, para realizar conferências e dar aulas para o professorado mineiro (*Idem, ibidem*, p. 16). As aulas foram ministradas no Edifício da Escola Normal Modelo e tiveram a presença não só dos professores, mas também das autoridades do estado. As experiências e aulas ministradas por Baker em Belo Horizonte versaram sobre os testes de leitura oral e mental e sobre os testes de inteligência. Nesse trabalho nota-se a adesão irrestrita à testagem como tecnologia de verificação e classificação dos sujeitos escolares. É preciso observar, também, que a utilização dos testes para diversas finalidades sugere um “esquadrinhamento” minucioso das atividades escolares pela psicologia da época, que, no mesmo momento em que produzia um saber sobre os alunos, também produzia “efeitos de poder” sobre os mesmos (Foucault, 1979).

É preciso destacar, também, que no período entre 1925 e 1930 foi recorrente a divulgação de exemplos de testes na *Revista do Ensino* de Minas Gerais. Tal constatação deixa marcada a busca de um modelo científico para as práticas dos professores em sala de aula, principalmente no que concerne às classificações realizadas por eles, que deveriam ser isentas de intuição e providas unicamente por uma neutralidade na aplicação de critérios ditos científicos.

Segundo Monarcha (2001), o “movimento dos testes” visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante a utilização de provas breves e objetivas, na forma, principalmente, de questionários. “Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado ‘sonho dourado da pedagogia’: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e bem-dotados de inteligência” (Monarcha, 2001: 14-15). Com o chamado “movimento dos testes” a psicologia aplicada à educação recebeu um poderoso impulso, inserindo-se de forma duradoura na cultura escolar da época. Para os psicologistas, em sua maioria autodidatas, os testes objetivos explicitavam a entrada do espírito científico no meio escolar daquela época, criando as bases necessárias para a organização da pedagogia (*Ibidem*).

A presença de psicologistas estrangeiros de renome, a abertura de laboratórios de psicologia e o movimento dos testes levaram a psicologia ao encontro da opinião pública no Brasil, mormente a política, tornando-se um dos principais temas no discurso oficial da década de 1920.

Foi dentro desse contexto que a *Revista do Ensino* de Minas Gerais publicou textos, testes, exames, entre outras formas de exposição do funcionamento

da psicologia aplicada à educação para um “estudo mais desenvolvido e científico da educação” (Os métodos novos no ensino primário: a experiência dos testes. *Revista do Ensino* n. 1, março de 1925: 17).

O professor moderno deveria conhecer o grau de inteligência de cada um de seus alunos para determinar a qualidade e a quantidade de trabalho que aplicaria e os resultados que deveria esperar e exigir. Segundo o texto de Ignácia Guimarães, distribuído o trabalho conforme a capacidade de cada aluno, muitos problemas sérios de disciplina ficariam perfeitamente resolvidos. Os alunos trabalhariam com mais interesse e satisfação, e o professor poderia dedicar o tempo e a energia que, na maioria das vezes, despendia em fiscalizar e corrigir os maus comportamentos dos alunos, a coisas mais importantes para o desenvolvimento da educação.

Partindo de uma análise foucaultiana, a questão dos testes pode ser compreendida de forma análoga ao “exame”. Para Foucault, o “exame” seria a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por seguinte, utilizá-los ao máximo. Através do processo do exame, põe-se dentro de um só mecanismo relações de poder que permitem constituir um saber. Por meio do exame permite-se ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Para Foucault, o exame na escola marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (Foucault, 1979, 1994).

Se em 1925 a divulgação de textos sobre os testes ou a publicação dos variados tipos de testes já se faziam presentes na *Revista do Ensino*, em 1928 e 1929 sua veiculação aumentou. Tal fato, como mencionado anteriormente, se deveu à criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores e do seu Laboratório de Psicologia (1928) na cidade de Belo Horizonte, que ganhou grande destaque nas páginas do referido periódico. Já em 1929, a Escola ganhou ainda mais evidência, pois foi naquele ano que Helena Antipoff<sup>4</sup> assumiu a direção do seu Laboratório de Psicologia.

Para Antipoff, o papel da pedagogia científica consistiria em avaliar exatamente o caráter de cada componente escolar e indicar os meios de evitar as deficiências por compensações disponíveis. Porém, antes de indicá-las, Antipoff evidenciava a necessidade de estudar os casos reais dessas numerosas dificuldades que a vida da escola apresenta a todo momento.

As pesquisas de Antipoff, como veremos mais adiante, deixam marcado o desejo da psicologia de classificar e ordenar a infância dentro do espaço escolar, mas também uma preocupação que questionava a validade dessas ações quando direcionadas à infância pobre, revelando que os fatores intrinsecamente ligados à condição de pobreza, como alimentação e moradia, por exemplo, poderiam interferir diretamente nos testes realizados.

*“Anormaes, subnormaes, retardados e criminosos”: o discurso da psicologia sobre a educação da infância pobre na Revista do Ensino*

O discurso da psicologia direcionado à educação da infância pobre na *Revista do Ensino* esteve relacionado às questões de classificação e separação das crianças em classes diferenciadas nas escolas. Essa prática se justificava pela alegação de que haveria, assim, um melhor aproveitamento no ensino e aprendizagem.

Fazer classes separadas para alumnos normaes, subnormaes (mentalmente débeis, atrasados, repetentes, faltosos, etc.) e super-normaes (muito inteligentes). Dividir cada classe em secções A, B, C, D, separando os alumnos, de modo que suas aptidões apresentem poucas divergencias em cada secção (Escobar, José Ribeiro. *Methodologia – aprendizado educativo. Revista do Ensino* n. 8, outubro de 1925: 214).

No entanto, tal classificação proposta pela psicologia aplicada à educação daquele momento produziu não somente um lugar específico para as crianças pobres na escola, mas também as estigmatizou, a partir do momento em que essas crianças foram enquadradas na categoria de classificação “anormal”.<sup>5</sup>

Buscando demonstrar que a categoria “anormal” acometia muitas vezes as crianças pobres, o médico Arthur Ramos, no livro *A criança problema* (1950), considerava que o termo era impróprio em todos os sentidos. Desde o início do século XX, Ramos já verificava problemas na utilização da terminologia “anormal”, pois muitas crianças com qualquer problema de aprendizagem já recebiam esse rótulo, sendo que seu maior problema era de origem social e familiar (Garcia, 2006: 68). “Esta denominação – imprópria em todos os sentidos – engloba o grosso das crianças que, por várias razões, não podiam desempenhar os seus deveres de escolaridade em paralelo aos outros companheiros, os normais” (Ramos, 1950: 13).

O alerta de Ramos se direcionava, sobretudo, para o fato de que muitas classificações realizadas só levavam em consideração alguns fatores, como por exemplo a idade mental e a idade cronológica dos alunos, para a determinação de sua condição de normalidade ou anormalidade. Em publicação na *Revista do Ensino* de 1925 é possível averiguar tal fato:

Binet opina que deve ser segregado como suspeito de intelligencia anormal, todo o aluno que, havendo frequentado de um



modo regular a escola, apresente um atraso escolar de dous annos, si menor de nove, e de tres annos, si maior (Separação de alumnos suspeitos de intelligencia anormal. *Revista do Ensino* n. 2, abril de 1925: 44).

Segundo Garcia (2006), os testes de Q. I. (quociente de inteligência) já eram criticados por Ramos na década de 1930. Para o médico e educador, os testes desenvolvidos por Binet e Simon em 1907 acabariam por reduzir a área de atuação do profissional da educação, já que “a extrema atividade testologizante” estaria “atravancando” a pedagogia naquele momento (Ramos, 1950: 12).

Essas críticas de Arthur Ramos, inclusive à denominação “anormal”, eram embasadas nos resultados que obteve enquanto chefe do Serviço de Ortofrenia e Saúde Mental do município do Rio de Janeiro, no atendimento aos estudantes de escolas primárias. Através de estudos realizados em mais de dois mil estudantes ao longo de cinco anos, Ramos constatou que somente uma pequena porcentagem dos alunos apresentava problemas sérios de disfunção orgânica e apontou o meio social e cultural em que vivia a criança como grande responsável pelo comportamento que esta apresentava na escola (Ramos, 1950: 18).

Na *Revista do Ensino*, entre os anos de 1925 e 1930, foi grande a presença do discurso da psicologia pautado pelas concepções de normalidade e anormalidade dos alunos. Como dito anteriormente, tal classificação se dava principalmente através dos testes de inteligência: “A aplicação inteligente dos tests mentais facilita grandemente a distinção dos sub-normaes” (Cunha, *Revista do Ensino* n. 11, fevereiro de 1926: 56). O governo de Minas, disposto a marcar sua presença no cenário que se esboçava pelo mundo, publicou na *Revista do Ensino* de 1925 as “vantagens para o progresso do Estado” no uso de tais “tests”:

1º Maior eficiencia no ensino, pois nestes serão consideradas com mais segurança as diferenças individuais.

2º Descoberta das intelligencias superiores que, bem dirigidas e encaminhadas, prestarão luminoso serviço ao desenvolvimento do Estado e mesmo do Paiz.

3º Aproveitamento do talento e das capacidades innatas dos individuos que podem ser melhor orientados na escola de profissões.

4º Melhor organização dos estabelecimentos que seguirem o governo na adopção de TESTS quanto á admissão de seu pessoal, taes como operarios de fabricas, empregados de comercio e etc.

5º Diminuição de crimes, pois está reconhecido já que as pessoas que soffrem de fraqueza de intelligencia são propensas a cometer crimes. Desde que este defeito seja descoberto na escola, poderão ellas receber educação adequada e os cuidados que merecem para garantia da sociedade.

6º Melhor fiscalização dos trabalhos escolares e maior estímulo para os bons professores.

7º Melhoria do material didactico, pois o uso dos tests pedagogicos o exige (Guimarães. Progressos dos methodos e meios de educação no Brasil. *Revista do Ensino* n. 4, junho de 1925: 87-88).

Percebe-se que o item 5, que revela as propensões ao crime de alunos com “fraqueza de intelligência”, não leva em conta, para essa classificação, a condição social da criança, mas somente sua condição intelectual. Partindo das colocações de Arthur Ramos, é possível perceber que grande parte desse discurso se direcionava à infância pobre, principalmente a partir do momento em que essas crianças foram associadas a situações de criminalidade. Essa evidência fica ainda mais marcada quando a autora do texto cita, ainda, a importância da classificação de crianças “subnormais”, para que se pudesse “transformal-a em elemento conctrutor na sociedade” (*Idem, ibidem*: 88). Ainda segundo a autora ao se referir a pesquisas realizadas nos Estados Unidos, “verificou-se que a criança anormal precisa de tratamento especial para não prejudicar a sociedade em que vive, quando se tornar adulto” (*Idem, ibidem*: 88). A autora ainda ressalta de que forma a questão era tratada naquele país:

Nos Estados Unidos isto não se dá facilmente. A frequencia á escola é obrigatoria e lá a intelligencia da criança é seriamente examinada, e mil associações phylantropicas estão promptas a encarregar-se das crianças que podem ser transformadas em factores efficientes do progresso da nação. São modelares os asylos de orphãos e as casas de correcção para menores. Nestas ultimas, há psychologos especialistas em tratamentos de creanças delinquentes, que lhes curam ou pelo menos alliviam as molestias do corpo e da alma (*Idem, ibidem*: 88).

A partir do momento em que os testes classificavam os alunos em normais e anormais, muitos estudantes passaram a ser encaminhados para classes e até mesmo instituições específicas. Tal fato nos ajuda a perceber indícios do início da produção de um lugar específico para a educação da infância pobre, presu-

midamente analisada por métodos científicos, como se supunha serem os testes de inteligência.

Contudo, a classificação e separação dos alunos em classes diferenciadas nas escolas e também em outras instituições visavam não somente a transformar o aluno anormal, o pobre principalmente, mas também a afastá-lo dos alunos ditos normais, não prejudicando, assim, a formação de uma classe diferenciada, a elite, a nata intelectual do povo: “quantas crianças não perdem o estímulo de progredir obrigadas a marcar passo, porquanto a professora é automaticamente forçada a regular a marcha da classe pelos mais atrasados” (Cunha. O trabalho inteligente do mestre. *Revista do Ensino* n. 11, fevereiro de 1926: 57).

Uma democracia, mais que todo outro regime, tem necessidade de uma elite, intellectual e moral. É, pois, de interesse da sociedade e dos individuos, seleccionar as creanças bem dotadas, collocando-as em condições mais próprias para o desenvolvimento de suas aptidões naturaes (Os methodos de educação e hygiene applicada. *Revista do Ensino* n. 6, agosto de 1925: 152).

Mais importante ainda que a separação dos sub-normaes para uma educação adequada, é a selecção dos supra-normaes, os quaes, representando a nata intellectual de um povo, deviam, desde muito cedo, ser requisitados pela patria, como o melhor dos seus thesouros, para receberem uma educação que, longe de os encher de vaidade, como acontece quando se educam juntamente com os menos dotados, lhes fizesse cautelosamente sentir a enorme responsabilidade que lhes conferiu a Providencia com esse dote esplendido, a responsabilidade ao mesmo tempo árdua e luminosa de futuros conductores do rebanho humano (Rabelo. Os tests psychologicos. *Revista do Ensino* n. 14, maio de 1926: 153).

Também para o professor Heitor Alves, a separação entre os “medió-cres” e uma “elite intelectual” ajudaria a sociedade na formação de “cérebros fortes, orientadores da vida nacional, patrimônio espiritual, gloria da pátria futura!” (Alves. Escola de intelligentes. *Revista do Ensino* n. 24, novembro de 1927: 571).

Por que não separar o trigo do joio, o minerio valioso da ganga infusível, o crystal bellissimo, rutilante, da materia amorpha? (...). Mas, no entanto, nas escolas ordinarias, nas aulas mixtas, esses espi-

ritos lucidos sentem-se presos a programmas escassos, retardados pelos medíocres, que lhes tolhem os passos na aprendizagem rapida, na insofreavel de sua vivacidade, restringida a amplitão de seus horizontes escampos (*Idem, ibidem: 572*).

Para Foucault, “a divisão segundo as classificações em dois graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (Foucault, 1994: 151). Para o autor, a escola, enquanto instituição que compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui, também normaliza. Assim, é preciso atentar para o fato de que a separação entre alunos normais e anormais nas escolas mineiras não teria o interesse somente de reconhecer e privilegiar a primeira categoria, mas também o de segregar e transformar a segunda de acordo com as normas vigentes da sociedade daquele período.

Para a transformação dos chamados “anormais”, o secretário do Interior Francisco Campos, em 1927, na exposição de seus motivos para o *Regulamento do Ensino Primário*, ressaltava a importância do ensino voltado para o trabalho:

A este residuo das escolas primarias é necessario, para que seja convenientemente aproveitado e transformado em valores uteis, aplicar um tratamento especial. A obra da escola deverá ser, quanto a elles, de character mais acentuadamente educativo do que em relação ás creanças normaes, pois trata-se, no caso, de realizar, simultaneamente com o ensino e a educação e pelo ensino e a educação, uma verdadeira pratica de orthopedia mental, destinada a corrigir, rectificar e eliminar defeitos psychicos, de ordem sensorial e intellectual, de maneira a aproximal-os, sinão inteiramente, ao menos em parte, do plano do normal, de que se acham mais ou menos acentuadamente desviados. O ensino, nesses casos, devera reduzir-se ao mínimo, assenhorando-se o trabalho educativo de todo o campo da attenção do professor, recommendados os trabalhos manuaes, não sómente pelo seu valor educativo, como também preparação profissional a indivíduos que somente com o trabalho de suas mãos poderão contar para viver (Minas Gerais, 1927: 1137 – Exposição de motivos para o Regulamento do Ensino Primário).

Pela exposição do secretário do Interior do estado, percebe-se que a educação dos anormais estaria apoiada na ideia de formar cidadãos úteis para a sociedade. Ao formar cidadãos produtivos, mesmo que com o mínimo de formação intelectual, pretendia-se fazer não só com que estes sujeitos se aproximassem da

normalidade pretendida pelo estado, mas também evitar que se tornassem sujeitos dependentes e, sobretudo ociosos, o que consistiria, respectivamente, em atraso e perigo para a ordem social.

Segundo Foucault (2001), a condição de normalidade e anormalidade do indivíduo se formou por intermédio de um processo geral de normalização social, política e técnica que, a partir do século XVIII, manifestou seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; no domínio da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio da produção industrial (Foucault, 2001: 61). Apoiado nas ideias de Canguilhem, Foucault destaca que “a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (*Ibidem*: 62).

Para Canguilhem (1982), a normalização dos meios técnicos da educação, da saúde, do transporte de pessoas e de mercadorias é a expressão de exigências coletivas cujo conjunto define, em determinada sociedade histórica, seu modo de relacionar sua estrutura, ou melhor, suas estruturas, com aquilo que ela considera como sendo seu bem particular, mesmo que não haja uma tomada de consciência por parte dos indivíduos. Portanto, o normal é, ao mesmo tempo, a extensão e a exibição da norma. Ele multiplica a regra, ao mesmo tempo em que a indica.

Na consolidação e difusão dos métodos científicos nas escolas primárias do estado mineiro, os professores, principalmente através das Escolas Normais, foram o grande centro de interesse a partir da reforma operada por Francisco Campos em 1927. Em publicação na *Revista do Ensino*, nesse mesmo ano, enfatizava-se que “o bom educador tem de ser um perfeito psicólogo”, observando, classificando e selecionando os alunos conforme suas aptidões (Lira. *Revista do Ensino* n. 24, novembro de 1927: 571). O professor que desconhecia a nova ciência era rotulado de “curandeiro do ensino” (Apocalipse. A metodologia do ditado. *Revista do Ensino* n. 34, junho de 1929: 27). A utilização de tal expressão deixa marcado o desejo de que os professores se afastassem do charlatanismo, das empirias sem conhecimento prévio, das falsas verdades produzidas por aqueles que não tinham um conhecimento científico para suas atuações pedagógicas.

Inserida nesse contexto, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte foi a grande irradiadora do discurso da psicologia, mormente nas questões de classificação e homogeneização das classes escolares. No entanto, pautada pelos estudos de Helena Antipoff, tal escola passou a considerar em suas pesquisas, assim como Arthur Ramos, as questões sociais que afetavam diretamente as classificações realizadas nos alunos.

Helena Antipoff, assim como Arthur Ramos, criticava os testes de inteligência no momento em que eles se propunham medir um atributo considerado

universal e estável, determinado geneticamente e independente da ação do meio sociocultural (Campos, 1992). Antipoff ainda acrescentaria a crítica ao próprio conceito de inteligência tal como era compreendido, isto é, como um atributo determinado somente pela natureza:

A inteligência é um produto mais complexo, que se forma em função de diversos agentes, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto do caráter e do meio social, com suas condições de vida e finalmente a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa quanto na escola (Antipoff *apud* Campos 1992: 2).

Contra-pondo-se àqueles que defendiam que as oportunidades educacionais só deveriam ser oferecidas para os alunos que previamente demonstrassem habilidades cognitivas (medidas pelos testes de inteligência), Antipoff buscava demonstrar que o papel da escola era exatamente o de desenvolver tais habilidades nos que não as apresentavam. Isso seria necessário, principalmente, para aquelas crianças cujo meio social não houvesse contribuído para desenvolvê-las.

Parte desse pensamento de Antipoff foi herdado de sua experiência inicial, ainda na Europa, quando participou ativamente do trabalho de reeducação de crianças que tinham em comum o abandono no contexto da “grande guerra” (1914-1918) e da “revolução” que atingiu duramente os russos (1917), bem como no contexto das epidemias e da fome de 1921, em que “se formou um grupo considerável de indivíduos, menores, sem família, sem domicílio, sem ocupação determinada, vivendo ao léu, de esmola ou de rapina” (Antipoff, 1992, v. I: 77). Segundo Antipoff, naquela época de desorganização social, milhares de crianças perambulavam pelas ruas das grandes cidades russas, e diversos abrigos foram criados para recolhê-las e reeducá-las. Trabalhando em um desses abrigos em São Petersburgo, Antipoff foi encarregada de examinar psicologicamente as crianças e planejar atividades de reeducação. Foi nessa época que observou um fato que iria marcar sua futura atuação como psicóloga e educadora: as crianças de rua, quando examinadas através dos testes psicológicos usualmente utilizados na França e na Suíça, obtinham resultados sempre inferiores aos das crianças tidas como normais, levando a crer que se tratava de crianças com sérias limitações intelectuais. No entanto, a observação das mesmas crianças em seu cotidiano de luta pela vida mostrava que eram espertas e ágeis na elaboração de complicadas estratégias de sobrevivência em condições extremamente adversas. Essas constatações levaram Antipoff a desenvolver a hipótese de que os testes de inteligência que vinham sendo elaborados serviam para avaliar o que ela chamou de

“inteligência civilizada”, isto é, os testes se dirigiam à natureza mental do indivíduo polido pela ação da sociedade em que vivia, desenvolvendo-se em função da experiência que adquiria com o tempo (Antipoff, 1992, v. I: 77).

Na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, cuja criação pelo governo do estado visava à atualização das docentes do ensino primário nos novos métodos educativos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, Antipoff, a partir de suas atividades no Laboratório de Psicologia, disseminou suas ideias sobre o assunto primeiramente em Minas Gerais e posteriormente em todo o Brasil.

Foi em uma dessas atividades desenvolvidas por Antipoff que se destacaram as observações das pesquisas que realizou junto às alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento, denominadas pesquisas escolológicas, as quais, entre outras investigações, influenciaram diretamente a educação no estado mineiro. Essa influência se dava principalmente pela formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento<sup>6</sup> e também através da *Revista do Ensino*, que, ao divulgar tais pesquisas, influenciou não somente os leitores profissionais da educação, mas todos aqueles interessados nos assuntos educacionais e que tinham acesso à publicação.

As pesquisas “escolológicas” de Helena Antipoff tiveram, entre outros objetivos, o de formar bons professores que, apoiados nos fatos pedagógicos sob o ponto de vista da ciência, aliariam ensino e pesquisa para o conhecimento profundo das crianças que frequentavam as escolas públicas mineiras, entre elas a criança pobre. Para tanto, as alunas-professoras teriam que conhecer não só o grupo escolar pesquisado, mas também o meio social dos alunos que o frequentavam. Em uma das monografias publicadas pela *Revista do Ensino*, a aluna-professora, cujo nome não foi revelado, traz o relato do bairro em que está localizado o Grupo Escolar que pesquisava e onde, conseqüentemente, morava a maior parte de seus alunos:

O elemento predominante da população é constituído por operários, artifices e comerciantes de pouco recurso econômico, como se pode deduzir, observando as habitações bastante pobres e o vestuário das crianças, a maior parte descalças e brincando na calçada à frente de suas casas (Monografia de um grupo escolar da capital. *Revista do Ensino* n. 50, 51 e 52, outubro, novembro e dezembro de 1930: 153).

Segundo a pesquisa da aluna-professora, a maior parte das crianças do grupo escolar provinha do meio operário, “ao qual pertence a modestíssima camada social”. Tratava-se de “crianças pertencentes as camadas sociais e econo-

micas inferiores da cidade”. A partir da constatação de tais condições, a aluna-professora e pesquisadora questionava em sua monografia: “Terá essa condição influencia importante no desenvolvimento geral das crianças: desenvolvimento physico, intellectual e social?” (*Idem, ibidem*: 154).

Na busca por respostas a esse questionamento, pesquisas complementares foram realizadas com os alunos de uma classe especifica no mesmo Grupo Escolar. Quanto ao meio social e econômico desses alunos, verificou-se que das 21 crianças que compunham a classe, 10 eram beneficiadas pela Caixa Escolar. Verificou-se, também, que a alimentação dessas crianças era deficitária, chegando a 30% o número de crianças que nunca haviam tomado leite. Quanto ao trabalho infantil, a pesquisa demonstrava que quase todas as crianças de famílias pobres dessa classe tinham afazeres, ou domésticos ou de outra natureza (Meio social, economico e moral das creanças. *Revista do Ensino* n. 50, 51 e 52, outubro, novembro e dezembro de 1930: 160).

Quanto ao estado físico das crianças dessa mesma classe, a pesquisa revelou que a maior parte da alimentação e higiene recebida por elas era dada pela Caixa Escolar do grupo, pois constatou-se que “eram defficientes as recebidas em casa”. Os alunos foram caracterizados pela pesquisa como de “aparencia debil” e com “falta de tonus muscular”; enfim, as observações realizadas apontaram que o nível físico geral da classe era baixo (Estado physico das creanças. *Revista do Ensino* n. 50, 51 e 52, outubro, novembro e dezembro de 1930: 163).

Já nas investigações sobre a inteligência e o meio social dos estudantes, as pesquisas escolológicas revelaram uma “quase correlação perfeita” entre os alunos de “intelligencia brilhante” e “meio social elevado” e entre alunos de “inteligência fraca” e “meio social inferior” (Intelligencia e meio social. *Revista do Ensino* n. 50, 51, e 52, outubro, novembro e dezembro de 1930: 173). Assim, para Antipoff, a partir das análises escolológicas realizadas pelas alunas-professoras da Escola de Aperfeiçoamento foi possível verificar, empiricamente, a acuidade do conceito de “inteligência civilizada” também em Minas Gerais.

Com os dados obtidos nessas pesquisas, bem como em outras realizadas na mesma direção, Helena Antipoff pôde relacionar a pobreza com os baixos resultados nos testes.

Ao fazer outro teste, o da correlação entre profissão do pai e resultados nos testes, Antipoff observou também a correspondência entre nível socioeconômico e quociente intelectual. Também nesse teste, Antipoff observou que os resultados mais baixos correspondiam a posições inferiores na escala das ocupações. Esse fato levou a pesquisadora a concluir que “o quociente tão alto de correlação entre o meio e a inteligência parece apoiar nossa opinião de que os testes de inteligência geral medem precisamente a inteligência civilizada e não a natural” (*Idem, ibidem*: 122).



Outras pesquisas realizadas pela equipe da Escola de Aperfeiçoamento voltaram a, supostamente, confirmar a influência do meio sociocultural no desenvolvimento da inteligência. Essa constante verificação levou Antipoff a propor que, na interpretação de resultados de testes psicológicos, vários fatores fossem levados em consideração, entre eles a experiência anterior do sujeito, a cultura, o ambiente social e o estado emocional (Campos, 1992: 3).

Partindo-se das considerações sobre os discursos da psicologia e a educação da infância pobre presentes na *Revista do Ensino*, percebe-se que, apesar do reconhecimento por parte de Helena Antipoff, bem como de outros intelectuais da época, como Arthur Ramos, de que a condição social influenciaria na condição intelectual de um aluno, não foram deixadas de lado as classificações e segregações que atingiam as crianças que frequentavam as escolas do estado de Minas Gerais.<sup>7</sup>

Tal fato esteve intimamente ligado, como visto até aqui, ao desejo de transformação da infância pobre, para que ela chegasse à condição de normalidade estabelecida pela sociedade daquele momento. Esse desejo foi apoiado pelo governo mineiro, que, através de variados dispositivos e tecnologias de poder, como a própria *Revista do Ensino* e os decretos e regulamentos da época, objetivava uma maior difusão daqueles conhecimentos ditos científicos e que, na visão da época, ajudariam a escola a trilhar caminhos mais seguros na educação da “infância anormal”.

### *Considerações finais*

*Perigosos.  
Ignorantes.  
Desvalidos.  
Infelizes da sorte.  
Desprotegidos.  
Deserdados.  
Expostos.  
Abandonados.  
Desamparados.  
Miseráveis.  
Pobres.  
Inocentes.  
Enjeitados.*  
(Gondra, 2004)

Como aponta José Gonçalves Gondra, o regular e extenso vocabulário destinado a descrever a infância pobre no Brasil não se constitui em um monopólio específico de um determinado campo de saber. Na política, na religião, na medicina e no campo jurídico, entre outros, um léxico assemelhado se fez presente (Gondra, 2004: 125).

É preciso reconhecer que a heterogeneidade não somente léxica, mas também de discursos e ações formulados para essa categoria de infância, foi se formando a partir da tomada de consciência da importância da criança como componente primordial do ideal de nação civilizada. Assim, diferentes campos da sociedade buscaram constituir uma identidade para a infância pobre brasileira a partir, principalmente, de sua educação.

No caso do discurso da psicologia, este identificou na criança pobre o anormal, ou seja, aquele que, fugindo às regras de normalidade intelectual estabelecidas pela suposta ciência, deveria ser segregado e transformado, para ser re-inserido na sociedade. Para tanto, a psicologia buscou avaliar tais crianças através dos diversos testes de inteligência, classificá-las por meio de diferentes categorias e, por fim, segregá-las, ou em classes diferenciadas dentro do espaço escolar ou, até mesmo, em outras instituições.

Entender o discurso da psicologia direcionado à educação da infância pobre veiculado pela *Revista do Ensino* de Minas Gerais leva a perceber as variadas relações de poder que se manifestavam no processo de escolarização dessa infância. Convida a reconhecer, ainda, a multiplicidade desses discursos, seja nos diferentes dispositivos utilizados para se alcançar essa infância, seja nas diferentes tecnologias de poder que tentavam modificá-la e, também, nos diferentes sujeitos que envolvia, revelando as redes de poder que compunham os discursos. Cabe perceber, também, que a crença nesses discursos pela sociedade daquela época possibilitou a difusão deles por todo o tecido escolar e, conseqüentemente, para grande parte do tecido social da década de 1920, a partir do momento em que eram acatados e disseminados por diferentes setores da sociedade através dos diferentes ramos da atuação profissional.

Pode-se dizer que os discursos analisados neste trabalho legitimaram ou desautorizaram práticas cotidianas para com a infância pobre em seu processo de escolarização. Falavam em nome da ciência ao mobilizar teorias, saberes e ao prescrever práticas sobre a educação dos menos favorecidos. São discursos que falavam mais do dever ser da criança pobre no meio escolar e social do que sobre suas reais necessidades e angústias, que foram quase que totalmente silenciadas no jogo de poder exercido pelos próprios discursos.

*Notas*

---

1. Optou-se por manter a grafia e a pontuação originais das fontes de pesquisa.

2. No Brasil, o estudo científico da infância em processo de educação se acentuou nas primeiras décadas do século XX. Tais estudos, sobretudo os advindos da medicina, tinham por objetivo investigar os processos de crescimento, de desenvolvimento e, também, de educação da criança. Neste último, o interesse das investigações era obter uma melhor caracterização do aluno, identificando suas semelhanças e também suas diferenças para adaptar técnicas de ensino mais eficientes e criar tempos e espaços mais específicos e mais condizentes com o futuro adulto/cidadão que se queria formar para a nascente República. Assim como na Europa, o Brasil desenvolveu uma profunda confiança na contribuição da educação aliada à ciência na resolução dos problemas nacionais. Nesse contexto, ganharam destaque os estudos produzidos pelo campo da medicina e da psicologia, mais especificamente pela higiene mental e pela psicologia experimental, movimentos que se reuniram a partir do início do século XX no campo da chamada “psicologia aplicada”.

3. O médico Édouard Claparède (1873-1940) foi o responsável pela fundação do Instituto Jean Jacques Rousseau, em 1912.

4. Helena Antipoff nasceu na Rússia em 1892 e realizou seus estudos de psicologia em Paris, no Laboratório Binet-Simon (1911), e em Genebra, no Instituto Jean-Jaques Rousseau (1912-1915). Participou ativamente de trabalhos de exame e

planejamento da reeducação de crianças abandonadas no período pós-revolucionário da Rússia. Em 1925, tornou-se assistente de Edouard Claparède no Instituto Rousseau e, em 1929, transferiu-se para Belo Horizonte, a convite do governo mineiro, para dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais.

5. Concluía-se que a criança era normal quando coincidiam sua idade de vida e sua idade intelectual, esta última medida através de diferenciados testes de inteligência (A seleção dos bem dotados. *Revista do Ensino* n. 3, maio de 1925: 52). Assim, a classificação “anormal” de um aluno se dava quando sua idade mental era supostamente inferior à sua idade de vida, ou cronológica.

6. Provenientes dos mais diversos municípios do estado, esse grupo de alunas, após seus estudos na Escola de Aperfeiçoamento, deveria retornar a seu local de origem e ali reorganizar a escola e sua direção pedagógica.

7. A própria Helena Antipoff divulgou, na *Revista do Ensino* e em Boletins da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, vários textos sobre classificações de alunos no ambiente escolar. Entre eles pode-se citar *A homogeneização das classes escolares* (*Revista do Ensino*, 1931), *O ensino nas classes especiais* (*Revista do Ensino*, 1931), *A educação das crianças retardadas* (*Revista do Ensino*, 1932), *Organização das classes e controle dos testes* (*Revista do Ensino*, 1937).

## Referências bibliográficas

### Fontes

ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (1931). In: *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* – Organizada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, v. I, p. 73-128.

———. Da ortopedia mental (1931). In: *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff* – Organizada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992, v. III, p. 67-74.

MINAS GERAIS. Decreto n. 7.970A – 15 de outubro de 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. In: *Coleção de Leis e Decretos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1928, v. III.

REVISTA DO ENSINO. Órgão oficial da Diretoria e Inspetoria Geral da Instrução Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925-1930.

RAMOS, Arthur. *A criança problema: a higiene mental na escola primária*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

### Referências

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sócio-cultural em psicologia a uma concepção democrática de Educação. In: *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 12, n. 1, Brasília, 1992. Disponível em [http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498931992000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498931992000100002&script=sci_arttext). Acesso em 10 de setembro de 2013.

———. História da psicologia e história da educação – conexões. In: FONSECA, Thais Nívea Lima, VEIGA, Cynthia

Greive. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 129-157.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

———. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994.

———. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN, Moisés. Apresentação. In: ——— (orgs.). *Os intelectuais na história da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-9.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. Arthur Ramos e a análise da criança-problema (Rio de Janeiro 1930-1940). *Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Mestrado em Educação, Piauí*: v. 11, n. 14, p. 59-72, junho de 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Filhos da sombra: os “engeitados” como problema da “Higiene” no Brasil. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 125-139.

KUHLMANN JR. Moisés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*:

## *O discurso da psicologia sobre a educação da infância pobre em Minas Gerais*

São Paulo, 1922-1933. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. Uma nova era na escola mineira: a Reforma

Francisco Campos e Mário Casassanta (1927-1928). In: LEAL, Maria Cristina, PIMENTEL, Marília Araújo Lima (orgs.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 75-116.

### *Resumo*

Este artigo traz à tona a influência do discurso da psicologia sobre a educação da infância pobre em Minas Gerais durante a década de 1920. Para isso, investiga as publicações da *Revista do Ensino*, periódico mineiro responsável por formar e informar professores que atuavam nas escolas públicas do estado naquele período. As análises apontam que o discurso da psicologia produziu diversas relações de poder, efeitos de verdade e de saber sobre a educação da infância dentro do espaço escolar, sobretudo a partir do momento em que defendia uma escolarização diferenciada para esses alunos.

**Palavras-chave:** discurso da psicologia, infância pobre, *Revista do Ensino*.

### *Abstract*

This article brings to light the influence of the discourse of psychology on the education of poor children in Minas Gerais during the 1920s. The research is based on the *Revista do Ensino*, a publication in charge of training and informing the teachers who worked in the public schools of the state at that time. The analysis suggests that the psychological discourse has produced various power relations, effects of truth and knowledge about childhood education within the school environment, especially from the moment it advocated a differentiated schooling for these students.

**Keywords:** the discourse of psychology, poor childhood, *Revista do Ensino*.

### *Résumé*

Cet article étudie l'influence du discours de la psychologie sur l'éducation des enfants pauvres à Minas Gerais au cours des années 1920. Pour ce faire, il examine la *Revista do Ensino*, périodique chargé de former et d'informer les enseignants qui à l'époque travaillaient dans les écoles publiques.

*Paula Cristina David Guimarães*

Les analyses suggèrent que le discours de la psychologie a produit des relations de pouvoir, des effets de vérité et de connaissance sur l'éducation de la petite enfance au sein de l'environnement scolaire, en particulier du moment où il défendait une scolarité différenciée pour ces étudiants.

**Mots-clés:** discours de la psychologie, enfance pauvre, *Revista do Ensino*.